

**I CONGRESSO INTERNACIONAL
"PENSO ONDE SOU": CONHECIMENTOS
PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA
AMÉRICA LATINA**

17/10/2016 – 19/10/2016

ANAIS - Edição 2016 – ISBN 978-85-68386-17-0

<http://edupalauniplac.wixsite.com/meusite>

UNIPLAC - Universidade do Planalto Catarinense - Lages - Santa Catarina

Editora ICEP
2016

Comissão Organizadora

1 Coordenação Geral

Vanice dos Santos
Ana Maria Netto Machado

2 Comissão de Secretaria e de Tesouraria

Silvana Pinheiro
Antonio Celio de Moraes
Anna Paola Xavier Chiaradia
Flavia Muriel Mendes Ramos Moro
Joelci Cristina Melo Vargas
Maria Karine Guasselli de Souza
Siomara Catarina Ribeiro Caminha
Rosymeri Bittencourt dos Reis
Valdete de Figueiredo

3 Comissão de Tecnologias

Ana Maria Netto Machado
Mareli Eliane Graupe
Vanice dos Santos
Silvana Pinheiro
Graziela Prates Batista
Lucia Helena Matteucci Bondavalli
Jane Terezinha de Souza Varela
Maria Denise da Cunha Pocai
Marcos Ribeiro Chaves

4 Comissão de Infraestrutura

Lucia Ceccato de Lima
Sabrina Bortolon
Rodrigo Branco
Schayla Letyelle Costa Pissetti

5 Comissão de Patrocínio

Lucia Ceccato de Lima
Geraldo Augusto Locks
Maria Alice Baggio

6 Comissão de Atividades Culturais e Performances

Altamir Guilherme Wagner

Mareli Eliane Graupe
Marina Patricio de Arruda
Moacir dos Santos Junior
Simone Aparecida Moreira da Silva
Velci Muniz Vieira

7 Comissão de Ornamentação e Coffee Break

Ermelinda Schemes Oliveira
Fabiani Aparecida Lourenço Silveira Albuquerque
Lucia Ceccato de Lima
Marina Patricio de Arruda
Silvana Pinheiro
Simara Bertotto Westphal Marcon
Stela Macedo Lima

8 Comissão de Comunicação

Ana Maria Netto Machado
Anne Carolina Rodrigues Klaar
Carlos Eduardo Canani
Elaine Ribeiro de Oliveira
Érico Paes de Campos
Vanice dos Santos
Geraldo Augusto Locks

9 Comissão Acessibilidade e Tradução

Anna Paola Xavier Chiaradia
Jourdan Linder
Lurdes Caron
Marines Dias Gonçalves

10 Comissão Alimentação, Alojamento e Transporte

Adriana Murara Silva
Clecí Terezinha Lima de Lins
Érico Paes de Campos
Flávia Helena Fernandes Pereira
Lúcia Helena Matteucci Bondavalli
Rodrigo Branco
Vanice dos Santos

11 Comissão Lançamento de Livros

Carlos Eduardo Canani
Elaine Ribeiro de Oliveira

Ivonete Benedeti
Lurdes Caron
Marines Dias Gonçalves
Marli Coscodai

12 Monitoria Geral

Eduarda Sachet
Mareli Eliane Graupe
Maria Selma Grosch
Syandra Varela
Vanice dos Santos

13 Comissão de Exposição

Angela Aparecida Coelho Waltrick
Geraldo Augusto Locks
Lucia Ceccato de Lima
Marina Patricio de Arruda

14 Comissão de Cerimonial

Fabio de Almeida
Silvana Pinheiro
Vanice dos Santos

15 Comissão Científica

Profª Drª Ana Maria Netto Machado
Prof. Dr. Geraldo Augusto Locks
Profª Drª Izabel Cristina Feijó de Andrade
Prof. Dr. Jaime Farias Dresch
Profª Drª Lucia Ceccato de Lima
Profª Drª Lurdes Caron
Profª Drª Mareli Eliane Graupe
Profª Drª Maria Selma Grosch
Profª Drª Marina Patrício de Arruda
Profª Drª Vanice dos Santos

16 Avaliadores Ad Hoc

Prof. Dr Adalcio Machado dos Santos (Reitor da UNIARP)
Prof. Dr. Ailton Durigon (IFSC/Lages)
Ma. Alessandra Rodrigues (UNIFEI)
Profª Drª Aliciene Machado (UNIVILLE)
Profª Drª Ana Emília Sieglloch (UNIPLAC)
Ir. PhD Cledes A. Casagrande (Vice-Reitor/UNILASALLE-Canoas)

Profª Drª Elizabete Tamanini (UNIVILLE)
Prof. Dr. Geraldo Balduino Horn (UFPR)
Profª Drª Izabel Cristina Feijó de Andrade (USJ)
Profª Drª Janaína Muniz (IFSC/Lages)
Profª Drª Joelma Kremer (IFSC/Lages)
Prof. Dr. Leandro Rogério Pinheiro (UFRGS)
Prof. Dr. Leonidas Roberto Taschetto (UNILASALLE)
Profª. Drª Luciana Backes (UNILASALLE)
Prof. Dr. Ludimar Pegoraro (UNIARP)
Profª Drª Maria das Graças C. S. M. G. Pinto (UFPel)
Profª Drª Mariangela Kraemer Lenz Ziede (UNIARP)
Profª Drª Neide de Melo Aguiar Silva (FURB)
Ma. Paula Clarice Grazziotin (IFSC)
Profª Drª Tânia Welter (UFSC)
Profª Drª Yalin Brizola Yared

Ficha catalográfica

A532 Anais do Edupala: I Congresso Internacional "Penso onde sou":
Conhecimentos Pertinentes para a Educação na América Latina /
Organizado por Mareli Eliane Graupe; Vanice dos Santos e
Izabel Cristina Feijó de Andrade.—São Paulo: ICEP, 2016.
850 p.

ISBN: 978-85-68386-17-0

1. Educação. 2. Conhecimentos pertinentes. 3. América
Latina. I. Graupe, Mareli Eliane. II. Santos, Vanice dos.
III. Andrade, Izabel Cristina Feijó de.

CDD 370

(Elaborada pelo Bibliotecário José Francisco da Silva - CRB-14/570)

SUMÁRIO

Apresentação	
“Penso onde sou”: conhecimentos pertinentes para a educação na América Latina	17
Apresentação dos eventos paralelos ao Edupala	26
Pensamento descolonial e interculturalidade: desafio para a educação latinoamericana na atualidade Antonio Joaquim Severino	32
Eurocentrismo e perspectiva descolonial nos direitos humanos: para pensar o direito do outro Fernanda Frizzo Bragato	41
Ancestralidade africana e descolonização da ontologia social do negro no Brasil Ivo Pereira de Queiroz	48
Mesa de encerramento do I EDUPALA: considerações e perspectivas Ana Maria Netto Machado, Geraldo A. Locks e Vanice dos Santos	60
GT 1 - Educação Básica: formação inicial e continuada de professores	
Formação de professores e valores sociais que orientam o exercício profissional na Educação Básica Neide de Melo Aguiar Silva e Maria Selma Grosch	67
Estágio curricular supervisionado: implicações para formação inicial dos professores de Matemática Rodrigo Branco, Schayla Letyelle Costa Pissetti e Lucia Ceccato de Lima	75
Formação continuada de professores a partir do Pacto Nacional pela alfabetização na idade certa Neusa Maria Arndt Weinrich Araujo Schneider e Maria Selma Grosch	83
Reflexões sobre as experiências realizadas pelo PIBID no processo de formação docente Maria Karine Guasselli Souza e Marina Patrício de Arruda	90

**I CONGRESSO INTERNACIONAL "PENSO ONDE SOU": CONHECIMENTOS
PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA**

Professor do Ensino Fundamental: transição no saber-fazer Marialva Moog Pinto	98
Uma análise de metodologias alternativas para o ensino de Química na Educação Básica Marcos Felipe Detânico e Josilaine Antunes Pereira	106
Base Nacional Comum Curricular: documento em processo Marialva Moog Pinto, Adelcio Machado dos Santos e Circe Mara Marques	115
Políticas públicas de formação continuada de professores Ana Paula de Bona Sartor e Maria Selma Grosch	124
Formação continuada em trabalho: a transformação da rotina em vida cotidiana Josiane Neves da Silva Sant´anna e Juliana de Carvalho Vieira	133
O trabalho pedagógico: as concepções epistemológicas e metodológicas no que fazer na educação Henri Luiz Fuchs	139
A prática pedagógica como experiência na formação de professores para educação infantil Circe Mara Marques	148
Formação de professores de Ciências e narrativas: uma revisão em periódicos brasileiros Camile Barbosa Moraes, Mara Eugênia Ruggiero de Guzzi e Luciana Passos Sá	156
Escolha pela profissão docente: uma análise acerca da motivação de estudantes de Ciências Biológicas Camile Barbosa Moraes, Mara Eugênia Ruggiero de Guzzi e Luciana Passos Sá	165
Concepções acerca da origem da vida no Ensino Médio: uma análise a partir do livro didático de Biologia Camile Barbosa Moraes, Luciana Passos Sá e Mário César Amorim de Oliveira	173
O estágio supervisionado na formação inicial de professores de Biologia: uma análise sobre a abordagem de evolução no Ensino Médio Camile Barbosa Moraes e Luciana Passos Sá	181

**I CONGRESSO INTERNACIONAL "PENSO ONDE SOU": CONHECIMENTOS
PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA**

Movimentos sociais e o livro didático - ID Anália Maria Rodrigues do Prado e Vera Rejane Coelho	188
Estágio curricular obrigatório e formação docente: reflexões Aline Dallazem	196
GT 2 – Educação, movimentos sociais: economia solidária e educação do campo	
Projeto educação fiscal para a cidadania nas escolas de Lages - SC: apontamentos preliminares Siomara Catarina Ribeiro Caminha e Geraldo Augusto Locks	204
As “morenas do divino” e a economia solidária: uma estratégia para emancipação de sujeitos em Rio Rufino, SC Sonia Regina Cardoso Oselame e Geraldo Augusto Locks	212
O turismo rural em urupema, sc: uma análise a partir da percepção de atores locais Adriana Murara e Geraldo Augusto Locks	221
GT 3 – Educação, comunicação e tecnologia	
ID práticas docentes e o uso de tecnologias: construção e (re)construção de propostas pedagógicas Mariangela Kraemer Lenz Ziede	230
A construção de games pelos professores das séries iniciais da rede pública do município de Caçador Marcione Rodrigues Nunes e Mariangela Lenz Ziede	238
Contribuições do letramento digital na educação Jane Terezinha de Souza Varela, Maria Denise da Cunha Pocai e Vanice dos Santos	245
O ensino de Engenharia a partir de equipamentos de alta tecnologia como a impressora a laser Herico Esmerio de Oliveira, Luciano Anziliero e Stéfano Frizzo Stefenon	253
As tecnologias digitais e a cultura da convergência Carlos Eduardo Canani, Graziela Prates Batista e Vanice dos Santos	258

**I CONGRESSO INTERNACIONAL "PENSO ONDE SOU": CONHECIMENTOS
PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA**

A atual negação da tecnologia como ferramenta de ensino: pensando alternativas Douglas Flores de Oliveira	265
Papel da escola e da família na construção da pessoa e produção de novos fazeres Douglas Flores de Oliveira e Sabrina Alves de Souza	271
Como melhorar a tomada de decisão e a gestão do conhecimento Joaquim Rodrigo de Oliveira, Anne Carolina Rodrigues Klaar e Stéfano Frizzo Stefenon	277
A juventude e as novas tecnologias Ademir Aparecido Pinhelli Mendes, Luana Priscila Wunsch e Geraldo Balduino Horn	285
GT 4 – Filosofia e História da Educação	
Genealogia da (in)visibilidade negra lageana Nanci Alves da Rosa, Carmen Lucia Fornari Diez e Mareli Eliane Graupe	293
Filosofia e conhecimento: um debate sobre - Deus está vivo <i>versus</i> Deus está morto José Antunes de Souza Pomiecinski, Letícia Fabris Cordeiro e Bruna Denardi França	299
A busca de uma educação integral: um olhar a partir das Humanidades José Antunes de Souza Pomiecinski e Carmen Lúcia Fornari Diez	304
Formação integral: uma perspectiva aristotélica Aurelio dos Santos Souza e Vanice dos Santos	313
GT 5 – Cultura, diversidade e inclusão	
Respeitar a(s) cultura(s) e repensar o(s) currículo(s): desafios para a educação no presente Tatiana Maria Holanda Landim	323

**I CONGRESSO INTERNACIONAL "PENSO ONDE SOU": CONHECIMENTOS
PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA**

Transtorno do espectro do autismo: perspectiva de inclusão escolar Rosymeri Bittencourt dos Reis e Lurdes Caron	331
Inclusão e exclusão: estudantes surdos no Ensino Superior Marines Dias Gonçalves, Ana Paula Mabilia e Elaine Ribeiro de Oliveira	337
Relação família e escola dos educandos surdos/deficiência auditiva no Atendimento Educacional Especializado Anna Paola Chiaradia e Lurdes Caron	344
Enfrentando o mercado de trabalho a partir de um Centro de Atenção Psicossocial Álcool e Drogas (CAPSAD) Jéssica Pimentel de Liz, Jordana Aguiar e Priscila Schneider	352
Os sentidos do trabalho para jovens e adultos com síndrome de Down Jessica Pereira Cardozo e Tania Regina Raitz	356
Cooperativas escolares numa perspectiva intercultural Everaldo Marini e Gilberto Ferreira da Silva	365
Educar para a diversidade a partir do pressuposto de educação inclusiva Ermelinda Schemes Oliveira e Simone Aparecida Moreira da Silva Pigozzi	373
Contribuições da formação continuada e permanente para as práticas pedagógicas do professor do Atendimento Educacional Especializado Eri Cristina dos Anjos Campos, Lurdes Caron e Izabel Cristina Feijó de Andrade	380
Ensino da Filosofia com o educando surdo: a partir de algumas categorias de Pierre Bourdieu Edson Teixeira de Rezende e Geraldo Balduino Horn	388
Aplicação de projeto pedagógico na escola do Quilombo Sertão do Valongo: um resgate da identidade cultural nas séries iniciais Bianca Pires Gonçalves, Larissa Fernanda de Andrade e Suellen Contri Mazzo	394
Relação família e escola dos educandos surdos/deficiência auditiva no Atendimento Educacional Especializado Anna Paola Chiaradia e Lurdes Caron	403

**I CONGRESSO INTERNACIONAL "PENSO ONDE SOU": CONHECIMENTOS
PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA**

GT 6 – Educação, gênero e sexualidades	
As mulheres brasileiras na política: Princesa Isabel, Bertha Lutz e Dilma Rousseff Sandra Mara Silva dos Santos Zamin e Josilaine Antunes Pereira	411
A educação e o enfrentamento as violências de gênero em Lages Lúcia Helena Matteucci Bondavalli e Mareli Eliane Graupe	419
Diversidade sexual e homofobia: estudantes <i>queer</i> e a abjeção no contexto escolar Clecí Terezinha Lima de Lins e Mareli Eliane Graupe	426
Educação Física: trabalhando sobre sexualidade e questões de gênero na escola Antônio Celio de Moraes	435
A escola como instituição austera e legitimadora da heteronormatividade: possibilidades na desconstrução da homofobia Érico Paes de Campos e Carmen Lúcia Fornari Diez	443
Gênero na escola: percepções das orientadoras escolares Lúcia Aulete Búrigo Sousa e Mareli Eliane Graupe	452
Marcadores identitários e a dimensão social do padrão na escola Juliana Cassé da Silva	460
Pessoas trans e sua relação com a família Joelci Cristina Melo Vargas	468
GT 7 – Educação ambiental, sustentabilidades e ambientalização curricular	
Ambientalização na Universidade da Região de Joinville - UNIVILLE: diagnóstico inicial na área das Ciências Exatas, Arquitetura, Design e Engenharias Nelma Baldin e Gabriel Horn Iwaya	477
Agrotóxicos: terminologia e controvérsia Simone Vassem de Oliveira, Larissa Morello, Kelly Scherer de Oliveira, Lenita Agostinetto, Bruna Fernanda da Silva e Ana Emília Siegloch	486

**I CONGRESSO INTERNACIONAL "PENSO ONDE SOU": CONHECIMENTOS
PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA**

Indícios de ambientalização curricular em um curso de Licenciatura em Matemática Schayla Letyelle Costa Pissetti, Lucia Ceccato de Lima e Marina Patrício de Arruda	499
Percepção de estudantes do Ensino Fundamental de três escolas de Lages sobre solos, água e meio ambiente Letícia Sequinato, Gustavo Eduardo Pereira e Stefanie Pelizzaro Araujo	504
Educação Ambiental: contribuições do Projeto Solo na Escola/UDESC Gustavo Eduardo Pereira, Josie Moraes Mota e Ricardo Clair Basso	516
O entorno escolar como potencial para a Educação Ambiental na Educação Infantil Flavia Muriel Mendes Ramos Moro, Lucia Ceccato de Lima e Marina Patrício de Arruda	525
Meio ambiente e a história do Código Florestal Douglas Fontana Sirtoli e Tassio Dresch Rech	536
Qualidade de vida das crianças com transtorno do espectro autista: educação ambiental como terapêutica pedagógica Arlete Felizardo Paludo e Lucia Ceccato de Lima	545
Vivência educacional: extensão universitária em assentamentos rurais Gustavo Ferreira de Oliveira, Diego Fernando Roters e Marco Segalla Prazeres	554
GT 8 – Conhecimentos pertinentes: interdisciplinaridade, educação e saúde	
Diferenciação das crises hipertensivas: uma revisão de literatura Taymara Raizer	558
Percepção de risco das famílias de catadores de resíduos sólidos de um bairro da periferia de Lages SC Luviane Esmério, Graziane G. G. Ferreira e Sued Macedo Lopes	563
Formação em serviço e a implicação do professor-pesquisador: reflexões necessárias Raquel Barbosa Rocha e Marina Patrício de Arruda	569
SEPSE: uma análise bibliográfica	

**I CONGRESSO INTERNACIONAL "PENSO ONDE SOU": CONHECIMENTOS
PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA**

Rafaela Mafaciolli Grando, Eduardo Campagnaro, Maria Leticia Simon e Taymara Raizer	578
Como vai a formação para o SUS no Curso de Odontologia-UNIPLAC? Mirian Kuhnen, Renata Couto Bunn e Vivian Oliveira	585
Ambientalização curricular e conhecimentos pertinentes: uma experiência na educação infantil Marina Patrício de Arruda, Izabel Cristina Feijó de Andrade e Lucia Ceccato de Lima	592
Educação permanente e educação continuada: uma relação autoformativa Izabel Cristina Feijó de Andrade e Leda Lísia Franciosi Portal	601
Professores da educação básica no combate à parasitose: a extensão Mãos Limpinhas Marina Patrício de Arruda e Eduarda Ugioni Sachet	609
Púrpura de Henöch-Schölein: uma revisão bibliográfica Maria Letícia Simon, Eduardo Campagnaro, Rafaela Lafaciolli Grando e Taymara Raizer	613
Demência por Corpúsculos de Lewy: uma revisão bibliográfica Maria Letícia Simon, Eduardo Campagnaro, Rafaela Mafaciolli Grando e Taymara Raizer	621
O paradigma educacional de aprendizagem ativa no Ensino Fundamental: construção de competências Maria Denise da Cunha Pocai, Elaine Ribeiro de Oliveira e Izabel Cristina Feijó de Andrade	628
Construção da identidade: vivendo e aprendendo com as experiências Maiara Gabriela Bülow Ferronato e Karine Rosa Garcia	637
Descobrimo as cores através dos alimentos Julie Tatiane de Lima	642
A aprendizagem sob o olhar da criança protagonista Juliana Aparecida Castro dos Santos e Raquel Barbosa Rocha	647

**I CONGRESSO INTERNACIONAL "PENSO ONDE SOU": CONHECIMENTOS
PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA**

Doação de sangue: o compromisso com a condição humana Jady Mabilia	654
Formação humana mais saudável: arte, emoção e afetividade Gleicy de Miranda Castro	661
O conhecimento das famílias, os saberes docentes: a construção de um conhecimento pertinente na Educação Infantil Fabiani Aparecida Lourenço Silveira de Albuquerque e Izabel Cristina Feijó de Andrade	669
O trabalho das joaninhas na horta: sob o olhar observador da turma de maternal Evelyn Penteado e Raquel Barbosa Rocha	677
Saúde e adoecimento mental do trabalhador (psicólogo) que trabalha no atendimento a portadores de transtornos psiquiátricos Estela Maris Camargo Bernardelli	684
Injúria renal aguda intrínseca – necrose tubular aguda Eduardo Campagnaro, Maria Leticia Simon, Rafaela Mafaciolli Grando e Taymara Raizer	694
Role playing e o desenvolvimento da espontaneidade Douglas Flores de Oliveira e Lizete Dieguez Piber	700
Educação Física escolar no Ensino Médio: um componente curricular importante nos percurso formativo dos jovens Douglas Branco de Camargo	706
Um conhecimento pertinente à compreensão e à transformação de práticas escolares Doris Marilu do Carmo Xavier	714
Aprendizagem conectada com a natureza Cristina Antunes Xavier e Arlindo Alberton	720
Experiência grupal no CAPS II de Lages/SC - participação familiar no tratamento em saúde mental	725

**I CONGRESSO INTERNACIONAL "PENSO ONDE SOU": CONHECIMENTOS
PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA**

Bianca Pocera Albino, Estela Maris Camargo Bernardelli e Letícia Leorato Baldo	
Relato de experiência: trabalho e condições de saúde de famílias de catadores de resíduos sólidos Andrisa Melo, Giovana Haendchen Fornasari e Suelen Wiggers	731
Novos paradigmas para educação e saúde: o desafio da compreensão humana Andréia Valéria de Souza Miranda e Sonia Maria Martins de Melo	737
Prática musical e o processo de envelhecimento: contribuições Aline Dallazem	745
Família de catadores de resíduos sólidos: uma experiência desafiadora Aline Correa Branco Vicente de Lins, Camila Bordin, Elenice M ^a Folgiarini e Sumaya Furtado Pucci	750
GT 09 – Escritas, leituras e autorias	
Ressonâncias das histórias de Garopaba (SC) na cultura escolar dos anos iniciais Rosiane Marli Antonio Damazio	757
Botecos e leituras: o inesperado encontro de saberes em Campo Belo do Sul Júlia Pereira Damasceno de Moraes	764
Pesquisa na graduação: primeiras aproximações Gustavo Cezar Waltrick, Suzane Fanta e Vera Rejane Coelho	770
Uma experiência pedagógica de escrita com Roleplaying Game (RPG) em estágio do Curso de Letras Altamir Guilherme Wagner	776
GT10 – Educação Superior e temas da educação em perspectivas decoloniais	
América Latina y el Caribe en su propio cuento. Una perspectiva de futuro para la región latinoamericana Vitor Hugo Mendes	783
A formação docente para os cursos de bacharelado em Administração: uma análise do ENEPQ da ANPAD de 2013 a 2015 Sílvio Denicol Júnior e Vera Lucia Felicetti	791

**I CONGRESSO INTERNACIONAL "PENSO ONDE SOU": CONHECIMENTOS
PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA**

Fatores que influenciam na escolha e na inserção profissional de jovens Priscila Gomes Gavioli e Douglas Branco de Camargo	801
A imaginação como ponte entre eu e o outro na leitura, escrita e construção autoral Moacir dos Santos Junior e Ana Maria Netto Machado	808
Interculturalidade na perspectiva da descolonialidade: desafios e possibilidades para a educação João Alberto Steffen Munsberg e Gilberto Ferreira da Silva	815
Outras infâncias: para além da concepção ocidental Flávia Helena Fernandes Pereira e Ana Maria Netto Machado	822
Processos de ensino e aprendizagem e a sua relação com transtornos mentais de estudantes de uma instituição de Ensino Superior Estela Maris Camargo Bernardelli	831
Ambientalização na Educação Superior: contribuições e desafios para a Educação Ambiental Antonio Fernando S. Guerra e Mara Lucia Figueiredo	841

APRESENTAÇÃO
**“PENSO ONDE SOU”: CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO
NA AMÉRICA LATINA**

Ana Maria Netto Machado
Vanice dos Santos

Temos a satisfação de apresentar os Anais do I EDUPALA, congresso ao qual desejamos qualificação permanente, expansão e longa vida! Neste arquivo, os interessados encontrarão, além desta apresentação, vários tipos de documentos: 1) textos de palestras proferidas pelos convidados do evento (escritas com anterioridade e posteriormente revisadas por seus autores, ou, em alguns casos, transcritas das gravações realizadas durante o evento); 2) os trabalhos encaminhados ao evento e aprovados, organizados e apresentados por Grupo de Trabalho (GT), nas três categorias previstas: a) resumo expandido, comportando resultados de pesquisa em andamento ou concluída e ensaios; b) Relatos de experiência que foram encaminhados na categoria pôster eletrônico; 3) fazem, também, parte dos Anais, dois pequenos textos descrevendo dois eventos integrados ao EDUPALA, seu sentido e um breve comentário sobre seus resultados; 4) uma breve descrição das cinco Oficinas ministradas e dos dois encontros de Grupos de Pesquisa que ocorreram como atividades paralelas: a) Laboratório de Escritas e Autorias e b) Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre o Ensino de Filosofia (NESEF); 5) acompanha ainda uma menção à Livraria Portal Sul portalsul@portalsullivraria.com.br, de Curitiba, que se esforçou por atender a demanda do evento, com ênfase em disponibilizar obras sobre América Latina e dos autores convidados. Por fim, incluímos a transcrição de três breves exposições que dão fechamento ao evento. Elas estavam previstas para as 11h do dia 19 de outubro, porém, o intervalo com apresentação musical atrasou e o público se dispersou, não ocorrendo essa mesa final. Para compensar esta lacuna, as participações foram gravadas em vídeo no dia seguinte e foram acrescentadas neste arquivo. Os participantes serão notificados deste acréscimo e poderão assistir, mesmo que a posteriori, as manifestações conclusivas.

Informações técnicas sobre o EDUPALA e sua dinâmica

Os inscritos no EDUPALA foram 163 e os trabalhos encaminhados 108. A distribuição de participantes entre os Grupos de Trabalho foi diversificada. Um GT teve um grande número de inscritos com trabalhos, sendo os participantes distribuídos em dois grupos, para viabilizar o debate, enquanto outros tiveram poucos trabalhos encaminhados. Somando os participantes sem trabalho e os coordenadores, os grupos tiveram no mínimo dez participantes.

A dinâmica adotada foi a Roda de Conversa, desenvolvida com liberdade pelos coordenadores que tiveram de administrar suas diferenças, tomando decisões em cada caso, dependendo do número de participantes. Nos grupos menores foi possível distribuir a palavra em várias rodadas, sem cronometrar explicitamente o tempo para cada um. Em um primeiro momento houve apresentação livre dos participantes, mais breve nos grupos grandes, e mais longa nos grupos menores, que dispuseram de mais tempo para cada pessoa presente. Alguns

grupos permitiram o uso de projeção, unicamente para o caso de pôster, cujo formato foi o de uma única imagem digital (em Pdf), semelhante a como seria no caso de pôster impresso. Em outros grupos aqueles que enviaram pôster narraram seu trabalho oralmente como os demais.

Procurou-se quebrar com a prática frequente em eventos de uma linha de apresentações cronometrada, promovendo mais intercâmbio entre os presentes, inclusive permitindo a palavra, durante as rodadas, àqueles que não enviaram trabalho. Estes, evidentemente, usaram da palavra por tempo mais curto, espontaneamente.

O EDUPALA e seus convidados

O rol de convidados para o evento foi bastante diversificado e seguiu alguns critérios importantes para o PPGE que o promoveu. Primeiramente, lembremos que este congresso procurou integrar problemáticas trabalhadas nas duas linhas de pesquisa do Programa, que contemplam diversas temáticas, algumas das quais vinham, nos últimos anos, organizando seus respectivos eventos, independentemente. Concluiu-se que o PPGE promovia demasiados eventos de pequeno porte em um ano, e que, somados aos externos, o calendário ficava sobrecarregado e o público dividido. O esforço no EDUPALA foi criar um congresso que pudesse articular as problemáticas, otimizando a participação e a convergência, e estabelecendo um denominador comum. Este esforço também contribuiria para pensar o futuro do Programa, sua prospecção e os rumos para a criação de um desejado curso de doutorado.

O Prof. Antônio Joaquim Severino, docente emérito da USP, aposentado nesta instituição, atuando na UNINOVE atualmente, foi o convidado que representou a centralidade da Educação no congresso, por sua produção, sua legitimidade, seu protagonismo e lutas por uma Pós-graduação qualificada, da área, em nosso país.

O Prof. Ivo Pereira de Queiroz, da UFPR e o Reitor Pablo Ceto, maestro e líder da etnia Ixil, do povo Maia da Guatemala, foram convidados representando o pensamento de matriz africana e indígena que conforma as tradições latino americanas. O primeiro, pesquisador inserido no sistema brasileiro da PG, mas também inserido em espaços típicos da cultura afro-brasileira. O segundo, protagonista de notório saber, que entre lutas políticas em prol do reconhecimento dos direitos do povo maia, criou uma universidade indígena, na qual se recupera e fortalece a sabedoria e princípios ancestrais. Negros e indígenas constituem, juntamente com os descendentes de europeus que colonizaram as Américas, os povos que, miscigenados compõem nossa formação cultural. Entretanto, dado que nossa educação, nossa ciência, nossas instituições formadoras de todos os níveis são essencialmente reproduções de modelos europeus, o espaço para escutar as vozes que representam a cultura negra e a cultura indígena costuma ser menos expressivo ou periférico nos eventos científicos, sobretudo os financiados como foi este caso. No EDUPALA, houve intencionalmente uma disposição afirmativa de ampliar o espaço para estas vozes, garantindo maior paridade e equilíbrio, com relação à cultura dominante.

Em nossa universidade, sendo fortemente europeizada (GROSFOGUEL, 2014), insistimos, a presença negra e indígena é ainda frágil e subalternizada, escassamente estudada formalmente, com presença e investimentos notadamente menores do que o esforço que merece a recuperação das tradições anteriores à colonização europeia. A presença dos sujeitos negros e indígenas teve na última década maiores oportunidades de acesso à Educação Superior, por meio das políticas de expansão da rede federal, da política de cotas e vários tipos de financiamento público. Mas, neste caso, referimo-nos a garantir espaços para a voz destes povos que conformam nossa identidade esmaecida, esquecida, recalçada, como palestrantes, reconhecendo-lhes a autoridade em termos de conhecimentos que merecem e precisam ser conhecidos pela academia, e incluídos em seus programas e currículos.

O convite feito à Profa. Fernanda Frizzo Bragato, da área do Direito (UNISINOS), foi pensado justamente para ampliar o sentido aos convites, lado a lado, destes três pilares de saber representados pelos Profs. Severino, Queiroz e Ceto. Ao apontar para os limites do universalismo dos Direitos Humanos, Bragato questiona a sua legitimidade, mostrando que eles garantem direitos para um grupo restrito da população mundial, que se enquadra em uma definição, mais uma vez, dominante, europeizada de ser humano, que exclui boa parte da humanidade. A contribuição de Bragato legitimou mais ainda a necessidade de garantir espaços, na universidade, para vozes outras, como a dos povos de culturas que foram consideradas ‘inferiores’, ao longo do processo de colonização econômica, política, epistêmica e subjetiva (MIGNOLO, 2010).

A proposta do evento foi, ao contrário, ao convidar os representantes do povo negro e indígena, forçar escutá-los, e evidenciar o quanto desconhecemos sobre nossa história, sobre ‘Nossa América’, como afirmava José Martí. Os depoimentos dos participantes do evento, durante os intervalos e posteriormente, mostraram a perplexidade diante do desconhecimento da maioria sobre as questões trabalhadas pelos palestrantes. O congresso evidenciou para muitos o quanto precisamos tomar consciência que assumimos, acriticamente, uma retórica narrada pelos colonizadores, estudamos autores basicamente europeus e desconhecemos as versões de autores latino americanos e africanos, cujas teorias não só existem como são extremamente aprofundadas e consistentes, mas são pouco estudadas em nossos cursos de graduação e pós-graduação. Incluir na agenda de estudos universitários e pós-graduados o pensamento produzido do lado de cá, nas Américas, é urgente!

A presença de um músico compositor (cantautor), que não atua na pós-graduação, Demétrio de Freitas Xavier, como palestrante, fortaleceu mais ainda este movimento de reconhecer o notório saber espalhado pela sociedade, e trazê-lo para dentro do espaço acadêmico-científico. Este, com suas insígnias de legitimidade, estabelece seus contornos como campo privilegiado dos conhecimentos válidos, considerados científicos e superiores. Cabe lembrar aqui Pierre Bourdieu (1976), que se refere ao campo científico como mais um campo de forças em litígio como qualquer outro, em que lutas pelo poder se instalam e estabelecem hierarquias, subalternizando sujeitos, conhecimentos, teorias.

A sabedoria tradicional, às vezes considerada popular, se inscreve na música dos povos, mas seu reconhecimento na universidade, sobretudo na área de Educação, costuma ser considerado como ilustração apenas, sem centralidade. Demétrio de Freitas Xavier foi

convidado a ocupar espaço formal como palestrante em nome da sabedoria presente na música e literatura da América do Sul.

Por fim, mas não menos relevante, a presença do Prof. Orlando Saenz Zapata, da Colômbia, articulador de uma rede em expansão, já sólida nas Américas e assumindo protagonismo mundial na área de ambientalização das instituições universitárias, trouxe uma chamada para o sentido da produção de conhecimentos para a humanidade. Refere-se a esse pertencimento e filiação à mãe Terra que precisamos ter presente em cada pequeno espaço das sociedades às quais pertencemos e nas quais interagimos, tão esquecido na cultura dominante europeizada e tão presente nos povos indígenas e de matriz africana (bem como outras etnias mais distantes que aqui não mencionamos). O Prof. Antônio Guerra, daqui de pertinho (UNIVALI/SC) trouxe o termómetro regional do que está se fazendo no estado nesta vertente de conscientização humana de que somos necessariamente em um lugar, um entorno, um ambiente, e que esse ambiente é planetário, sendo o cuidado em cada microambiente, o cuidado com o todo, em prol da Vida. Mais do que necessário uma militância que não pode dar trégua aos formadores universitários.

O EDUPALA e sua temática

No título do evento observamos três elementos que articulados resultam em uma proposta complexa e ousada que, por sua vez, sinaliza para um futuro emergente, podendo colaborar para construí-lo: a) ‘Penso onde sou’; b) Conhecimentos pertinentes e c) Educação para a América Latina.

Começemos a analisar o título pelo final: Educação para a América Latina. Por que focar a Educação no continente latino-americano? A decisão resulta de constatar o quanto ela está ausente das reflexões e debates nos Programas de Pós-graduação, tanto nos temas das disciplinas quanto nas bibliografias que predominam na área de Educação, na sua grande maioria de autores europeus, com bastante ênfase para os franceses e alemães, provavelmente os mais traduzidos nas áreas típicas da filosofia, sociologia, antropologia, que alimentam os estudos educacionais. Pode-se afirmar que o eurocentrismo é dominante. Por isso, uma guinada continental, propõe um movimento de diálogo com autores hispano-americanos, nossos vizinhos, que ainda levamos pouco em conta quando se trata da pesquisa e estudos educacionais. Também afirma a necessidade de levar a sério os sujeitos da educação e sua pertinência cultural.

“Penso onde sou” é uma frase do argentino Walter Mignolo¹ que sintetiza desdobramentos presentes em diversas de suas obras. É uma tese central no pensamento do autor que indica uma resistência e um movimento necessário contra o processo de colonização epistêmica que durante séculos esteve ativo sobre as populações das Américas e ainda o está.

¹ Mignolo atua na Duke University, na Carolina do Norte (E.E.U.U). Ele integra um importante grupo autodenominado Modernidade/Colonialidade que, durante a década de 2000, sobretudo, foi se organizando e estabeleceu uma dinâmica de seminários, ocorridos em diversos países e instituições da América Latina e Estados Unidos. Deles resultou um conjunto de publicações fundantes de um pensamento original e muito sólido, ainda pouco considerado na área de Educação brasileira.

O pensamento descolonial proposto pelo grupo Modernidade/Colonialidade explicita um processo histórico de longa duração (BRAUDEL, 1992), que se instaurou a partir do século XVI, com a invasão e colonização das Américas. Em torno de 200 anos atrás, a maioria dos territórios invadidos por europeus há 500 anos, se tornaram nações politicamente independentes. Entretanto, Mignolo mostra que a colonização foi muito além da exploração econômica e da dominação política. Essa foi, também, subjetiva e epistêmica. Nossas mentes incorporaram modos de pensar e agir dos colonizadores e nossas sociedades se organizaram, reproduzindo padrões e instituições europeias. Seriam estas adequadas para os povos de ‘Nossa América’?

Boa parte das tradições existentes antes da chegada dos invasores foram subalternizadas, rebaixadas e esmaecidas, esquecidas, consideradas bárbaras ao serem confrontadas com as criações ‘civilizadas’ desenvolvidas na Europa, diga-se de passagem, em grande parte viabilizadas pela riqueza expropriada de nossos territórios. Poderíamos dizer que somos credores das criações do iluminismo, da modernidade que tanto admiramos.

O resultado é que pensamos, em boa parte, como se fôssemos europeus, transvestidos de uma cultura que nega o valor das tradições sul-americanas ou as considera passado que precisa ser superado e substituído pelos padrões ‘superiores’ civilizatórios construídos na Europa. É diante deste cenário que é preciso levar a sério o ‘penso onde sou’, e urgente, para uma descolonização das mentes, da subjetividade e dos modos de construir conhecimentos, bem como, para que possamos conceber instituições para um bom viver de todos.

A síntese expressa no ‘**Penso onde sou**’ é uma pequena, mas importante, noção do pensamento descolonial, que se mostrou de grande interesse para dar um sentido civilizatório ao trabalho que temos desenvolvido ao longo do funcionamento de nosso Mestrado em Educação (desde 2005), há pouco mais de uma década, **valorizando os sujeitos, a cultura e as tradições presentes no território**, no caso, da Serra Catarinense. Constitui-se em uma concepção do mundo e do conhecimento perfeitamente compatível com a clássica missão e o forte compromisso das universidades comunitárias e, especialmente, a que promoveu o EDUPALA, nossa querida UNIPLAC: o chamado até aqui desenvolvimento regional. Essa vertente teórica permite ampliar a compreensão dos problemas locais, tornando possível compreender o mundo considerando a história da região, entendida na dimensão territorial que em sentido amplo implica pensar o continente que habitamos e sua história. Pensar o mundo e seus problemas desde a América do Sul é diferente de pensá-los desde a Ásia ou África. Por isso, a crítica ao universalismo europeu disseminado pelo mundo impôs-se como válida para todos os lugares do planeta, bem como, as formas de conceber e produzir conhecimentos científicos, ferramentas que podem ser pouco adequadas para compreender a diversidade de realidades locais.

Em síntese, o ‘Penso onde sou’, no ideário do Walter Mignolo (2008), envolve a crítica ao eurocentrismo exacerbado que praticamos em nossas instituições educacionais latino-americanas e, ao mesmo tempo, indica um caminho para o empoderamento de nossas populações pela via da Educação: um processo de descolonização epistêmica e subjetiva que precisamos percorrer. Sem tal caminhada, as dificuldades para compreendermos os problemas

que nos afligem no meio acadêmico-científico, e as possibilidades de identificar rumos para superá-las, tenderão a permanecer pouco alteradas.

Outro dos termos do título do EDUPALA é **conhecimentos pertinentes**. Inicialmente, a formulação foi tomada da Conferência Regional de Educação Superior (CRES) do IESCAL (Instituto para Educação Superior do Caribe e região da América Latina da UNESCO), ocorrida em Cartagena das Índias em 2008, como preparatória para a Conferência Mundial da Educação Superior (ES), ocorrida em Paris em 2009, na UNESCO. Na CRES/2008 uma das conclusões pautadas refere-se à **qualidade da Educação Superior (ES)**, entendida como necessariamente vinculada ao contexto social. **Pertinência social** é, neste contexto, considerada uma condição para construir qualidade na ES, tanto na formação como na construção de conhecimentos. A noção se contrapõe à noção de excelência, termo corrente no contexto da comunidade científica e das universidades, e associado à uma perspectiva meritocrática no mundo globalizado, que tende a assentar-se e fazer proliferar a competitividade.

Edgar Morin (2002), em sua conhecida obra *Os 7 saberes necessários para a Educação do futuro*, propõe um conjunto de princípios para considerar o **conhecimento** como **pertinente**, postulando a necessidade de não isolar as partes do todo, nem umas das outras, enfatizando o risco de quebrar o tecido complexo e interdependente dos processos sociais e a relevância do contexto na produção de conhecimentos.

Conectar a noção de conhecimentos pertinentes com o “penso onde sou” e a necessidade de olhar para nosso continente latino-americano conformam uma composição promissora para orientar os rumos da pesquisa em nosso PPGE, doravante. Para que e para quem construímos conhecimentos, são perguntas que recebem um início de resposta já no espírito do EDUPALA e sua justificativa.

Não só precisamos dialogar entre áreas do conhecimento e entre disciplinas, mas também com atores e protagonistas sociais que estão dentro da academia e fora da academia, de modo a garantir uma ciência para o bem comum, voltada para a vida.

Também pensar a Educação, na interação e intercâmbio entre países do bloco continental que compartilhamos com povos de fala castelhana, representa uma guinada importante para a construção de um outro entendimento de qualidade acadêmica, sustentada em elementos das tradições e valores que pouco são estudados e investigados em nosso atual contexto da pós-graduação, especialmente nas áreas humanas. Também representa um movimento de empoderamento, no sentido da afirmação dos intelectuais latino-americanos, uma vez que domina o campo acadêmico, como mencionado antes, a bibliografia de autores europeus e do dito norte do planeta, desconhecendo-se ou deixando-se à margem importantes autores latino-americanos, como se fossem de segunda categoria.

As parcerias do EDUPALA

Foi possível neste evento um conjunto expressivo de parcerias: doutores que já atuaram em nosso PPGE, e migraram para outras instituições, permitiram fortalecer os laços construídos no passado, para potencializar o futuro. Estes docentes pesquisadores que integraram o PPGE/UNIPLAC se construíram como pesquisadores durante a experiência fundante que

compartilhamos na construção do PPGE/UNIPLAC e deixaram marcas duradouras em nosso colegiado, razão pela qual há fortes laços que se mantêm entre os docentes, apesar da distância, do tempo e da nova pertinência institucional.

Rastreando os antecedentes ou a genealogia do EDUPALA

O EDUPALA é o primeiro evento de porte internacional promovido pelo PPGE UNIPLAC. Ele inaugura uma nova etapa do Mestrado em Educação, marcando o início da segunda década de seu funcionamento (a primeira turma ingressou em 2005 e, em 2015 comemoraram-se 10 anos de PPGE, com um seminário intitulado **Ciência feita aqui!**).

Um conjunto de eventos, de maior ou menor porte, financiados ou não, foram promovidos ao longo desses 11 anos, dando visibilidade ao PPGE e, ao mesmo tempo, delineando, passo a passo, sua configuração. O foco temático desses eventos veio à tona, a partir das duas Linhas de Pesquisa que dinamizam o Programa, e vários dentre eles tiveram diversas edições. Nessa caminhada, foram se constituindo algumas marcas que dão sentido e criam tradições, configurando uma identidade para o PPGE. A cada escolha, o direcionamento futuro foi sendo definido, afirmando opções que mantêm um fio condutor, às vezes não imediatamente perceptível, mas que podemos tornar evidente, por meio de uma análise da trajetória de eventos de nosso programa. Em alguns casos, com temáticas que podem ser consideradas pioneiras, criando, com as reedições, brotos de tradição significativos para a Educação na região e, também, se revelando em contribuições para repensar os rumos educacionais de nosso país, bem como da Pós-graduação.

Examinando o histórico de eventos que promovemos, emergem alguns elementos que vale a pena assinalar, tais como, a afirmação e valorização da cultura, do pertencimento e da pertinência territoriais, associados à diversidade temática das pesquisas produzidas pelos docentes pesquisadores, correspondendo a seus interesses e escolhas, articulados às demandas e inquietações dos mestrandos que dão movimento às atividades do Programa. Importante é assinalar que 28 docentes já passaram pelo PPGE, integrando o grupo, em final de 2016, dez professores.

Cabe pensar que a década de trabalhos encerrada no PPGE pode ser considerada de média duração, levando em conta a concepção dos três tempos históricos de Fernand Braudel (1992): história de curta, de média e de longa duração. Recuperando a memória relativamente distante, recuperamos o primeiro evento promovido pelo Mestrado em Educação: Seminário de Educação do Campo da Serra Catarinense (2006). Tratou-se do primeiro evento focando uma então novíssima iniciativa: a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade SECADI/MEC), que incluiu uma Coordenação da Educação do Campo, cargo assumido pelo Dr. Antônio Munarim (UFSC). Uma nova política pública inclusiva que reconhecia como fundamental atender às particularidades das populações do campo, na esfera da educação pública.

Nascia em âmbito nacional, a cargo de um cidadão natural da Serra Catarinense esse trabalho pioneiro no Planalto Central, ao mesmo tempo que era introduzido no Planalto Serrano, em nosso Mestrado emergente. O Prof. Antonio Munarim, hoje professor do PPGE da UFSC, onde criou o EDUCAMPO, Instituto da Educação do Campo e Desenvolvimento Territorial, escolarizou-se em uma escola multisseriada do interior da Serra Catarinense, cabendo-lhe ser o primeiro coordenador dessa secretaria. A coincidência da criação da Secretaria em Brasília e o início das atividades do PPGE/UNIPLAC oportunizou que o primeiro evento focando a Educação do Campo fosse realizado na UNIPLAC (em Lages), despertando forte interesse dos participantes (uma boa parte das dissertações da turma inaugural foram influenciadas pela nova política inclusiva dos povos do campo, pois fez muito sentido, em uma região com grandes extensões de terra e baixa densidade populacional. Pequenas escolas multisseriadas, precárias em infraestrutura, mas com pequenos grupos de alunos e um trabalho criativo, como mostraram diversas dissertações da época, foram tema de várias dissertações.

O interesse por este tipo de temática se manteve presente durante vários anos, cedendo à medida que novos professores foram se integrando ao PPGE e outros tantos foram se afastando: perdas em prol das novas instituições públicas criadas durante a expansão da educação superior promovida pelos governos Lula e Dilma durante a primeira década do século XXI. Esta marca inicial delineou uma aposta forte na pesquisa vinculada ao território, à cultura local, ao lugar, ‘pensar onde somos’, mesmo que ainda não se tivesse acesso às teorias de amplo fôlego que foram debatidas no EDUPALA.

Um conjunto de seminários associados voltados para as Licenciaturas, temáticas focando Educação Ambiental, Formação Permanente ou Continuada de Professores, interfaces entre Educação e Saúde, o papel dos Egressos da Pós-graduação, a Economia Solidária, as lides da Escrita e da Autoria, as questões de Gênero e Sexualidade, de Ambientalização Universitária e um seminário do Mestrado em Ambiente e Saúde que conta com a colaboração do Mestrado em Educação, Ciência, Saúde e Território, alguns deles com a colaboração ou fomento da Université Internationale Terre Citoyenne (UiTC www.uitc-edu.org), tiveram de uma a quatro edições até o momento.

Completada essa década avaliou-se que era chegado o momento de organizar um evento de maior porte, a fim de criar convergência e maior articulação entre as diferentes temáticas que vêm sendo pesquisadas nas duas Linhas de Pesquisa do PPGE, envolvendo docentes, mestrands e egressos, convidados e participantes, nos diferentes grupos de pesquisa (GP) que o Programa abriga, cadastrados no Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq.

Dado o investimento de recursos (e especialmente de tempo) exigido para se organizar um evento qualificado, optou-se por propor um congresso de maior envergadura, internacional e bianual, ao qual se juntariam a segunda e a terceira edições de dois outros eventos, respectivamente, o II Encontro de Ambientalização, Sustentabilidade e Educação Ambiental e III Seminário Nacional de Egressos da Pós-Graduação: perspectivas descoloniais para construir e compartilhar conhecimentos pertinentes (as edições anteriores ocorreram em 2012 e 2014, ambas financiadas pela FAPESC).

Repercussões do EDUPALA

1) Convite para coordenar GT em evento internacional da UNISINOS (abril/2017)

À consequência do EDUPALA ocorreu o convite para incluir um Grupo de Trabalho, no II Seminário internacional, Pós-colonialismo, Pensamento Descolonial e Direitos Humanos na América Latina (<https://www.doity.com.br/ii-seminario-internacional-pos-colonialismo-pensamento-descolonial-e-direitos-humanos-na-america-lat>), organizado pela Dra. Fernanda Frizzo Bragato (UNISINOS), que proferiu a palestra Eurocentrismo e perspectiva decolonial nos direitos humanos: para pensar o direito do outro, no I EDUPALA. O II Seminário é da área do Direito, ocorre em abril de 2017 e o GT proposto ficou assim configurado e está com inscrição de trabalhos aberta.

Referências

BOURDIEU, P. O campo científico. Traducción de Alfonso Buch, revisada por Pablo Kreimer. *Actes de la recherche en sciences sociales*. n. 1-2, 1976. Disponível em: http://www.4shared.com/get/WqzWcmTa/O_Campo_Cientfico_Pierre_Bour.html. Acesso em: 20.01.2011.

BRAUDEL, Fernand. *Escritos sobre a História*. São Paulo: Perspectiva, 1992.

GROSGOUEL, Ramón. **De la crítica poscolonial a la crítica decolonial**: similaridades y diferencias entre las dos perspectivas. 2014. Desenvolvida por seminário internacional de Pensamiento contemporáneo. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=IpIfyoLE_ek. Acesso em: 16 out. 2014.

IESALC – Instituto Internacional da UNESCO para a Educação Superior na América Latina e Caribe. **Declaração da Conferência Regional de Educação Superior na América Latina e no Caribe**. Cartagena de Índias, 2008.

MIGNOLO, W. **Desobediência epistêmica**: retórica de la modernidad, lógica de colonialidad y gramática de la colonialidade. Buenos Aires: Ediciones del Signo, 2010.

MIGNOLO, W. Desobediência epistêmica: a opção decolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF–Dossiê: Literatura, língua e identidade**, (34), 2008, p. 287-324.

UNESCO. **Conferência Mundial sobre Ensino Superior 2009**: as novas dinâmicas do Ensino Superior e Pesquisas para a Mudança e o Desenvolvimento Social. Paris: UNESCO, 2009.

APRESENTAÇÃO DOS EVENTOS PARALELOS AO EDUPALA

O objetivo do **EDUPALA - I CONGRESSO INTERNACIONAL "PENSO ONDE SOU": CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA**, foi de promover debate qualificado entre educadores e interessados de áreas afins para fortalecer o pensamento educacional latino-americano. A perspectiva descolonial que traz suporte teórico para um conjunto diverso de pesquisas desenvolvidas com foco na Educação para o desenvolvimento local/regional, na dimensão cultural dos povos tradicionais, na valorização étnica das populações do interior, na Educação do campo e nas problemáticas de gênero, na perspectiva de outros modos de produção permeado por relações solidárias.

A perspectiva teórica decolonial ou descolonial tem seu ponto de partida histórico em uma compreensão do mundo pensado desde o local, valorizando a história cultural e tradições dos povos. Considera que o pensamento possível para compreender o mundo que nos rodeia e do qual participamos, depende de onde se está. Se pensarmos desde a Índia seremos obrigados a rever os pontos-chaves da história, pois ela é sempre relativa. Pensar sobre os pressupostos que fundamentam formas de conceber e produzir conhecimentos científicos (e também métodos) implica pensar nas epistemologias presentes no modelo de universidade que por vezes dificultam a tarefa daqueles (cientistas sociais, pesquisadores, professores, por exemplo) quando precisam compreender suas realidades locais. Epistemologias do sul envolvem transformações epistêmicas e subjetivas, capazes de potencializar o fomento à criação e ao protagonismo na pesquisa a seus impactos na realidade.

**II ENCONTRO DE AMBIENTALIZAÇÃO, SUSTENTABILIDADE, EDUCAÇÃO
AMBIENTAL**

A segunda edição deste encontro, que integramos ao I Congresso (EDUPALA) propõe-se a trabalhar a questão central que norteou a primeira edição ocorrida em 2013, na UNIVILLE em Joinville (SC), sob o título “Ambientalização, Sustentabilidade, Educação Ambiental e Universidade em Santa Catarina – Análise, levantamento de estratégias e busca de novos rumos”, sob a Coordenação da Prof. Dra. Nelma Baldin, com a participação das seguintes IES: UNIVILLE, UNIVALI, UNIPLAC, UNOESC, FURB, UNISUL, UNIDAVI, UNC, UNIFEBE, UDESC/Florianópolis, UFSC/Curitiba, IFSC/Gaspar, UNESP/Tupã e IST/SOCIESC e outras instituições locais.

O Objetivo desse encontro foi o de reunir os professores do ensino superior de Santa Catarina que trabalham com Educação Ambiental e com questões de Ambientalização, Sustentabilidade e uma etapa de análise, levantamento de estratégias e busca de novos rumos frente aos grupos de pesquisa regionais e nacionais. Formaram-se três grupos de trabalho que discutiram os seguintes temas:

1-A incorporação da sustentabilidade socioambiental na gestão e planejamento territorial do campus universitário;

2-A incorporação da sustentabilidade socioambiental no currículo da graduação e pós-graduação (ambientalização curricular);

3-Políticas Públicas e institucionais para incorporação dos temas ambiente e sustentabilidade nas instituições de ensino superior.

A partir das discussões dos GTs foram apresentados encaminhamentos expressos na Carta de Joinville:

- Constituir Fórum de discussão sobre Ambientalização e sustentabilidade nas IES;
- Discutir estratégias para o fortalecimento dos Grupos de Pesquisa e de discussão nas IES do Sistema ACADEMIA e Instituições Públicas de Santa Catarina e São Paulo;
- Elaborar projetos interinstitucionais de pesquisa sobre temática da Ambientalização e sustentabilidade no ensino superior;
- Integrar projetos e ações de sustentabilidade socioambiental com as políticas institucionais das IES;
- Fortalecer a participação de professores das IES na REASUL;
- Discutir nas IES, nos grupos de pesquisa e na REASUL as concepções da ambientalização, sustentabilidade e educação ambiental;
- Criar espaços para discussão e condições de criação e/ou fortalecimento de uma política institucional de ambientalização e sustentabilidade socioambiental integrada ao Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) de acordo com a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) e com as Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Ambiental (DCNEA) e Programa Estadual de Educação Ambiental (PROEEA);
- Elaborar diagnóstico da sustentabilidade e da Ambientalização curricular nos cursos de graduação e pós-graduação, pesquisa, extensão e gestão ambiental das IES;
- Fortalecer a comunicação e divulgação das ações, programas e projetos dentro e fora da comunidade universitária;
- Sensibilizar os gestores institucionais para a efetiva participação e compromisso do exercício de ambientalização e sustentabilidade das IES;
- Discutir e elaborar planos de ação com definição de indicadores de sustentabilidade para acompanhamento da implantação das políticas públicas para as IES.

Os encaminhamentos foram contemplados em cada IES de acordo com a cultura institucional, algumas instituíram a Política de Ambientalização a exemplo a UNIFEBE e UNIVALI, a UNIPLAC implantou o Programa Permanente Institucional de Educação Ambiental para os Cursos de Graduação (PPIEAG). Neste evento foi articulado também um projeto em parceria com outras IES para a Chamada Universal – MCTI/CNPq Nº 14/2013 – Projeto: Ambientalização Sustentabilidade no Ensino Superior: Subsídios para Fortalecer as Políticas Institucionais (UNIVALI, UNIVILLE, UNIFEBE, UNIPLAC, UNISUL, UNESP/TUPÃ) aprovado no mérito.

Em 2014 em atendimento a Chamada Pública FAPESC Nº01/2014 – Programa Universal foi encaminhado o Projeto - Ambientalização e Sustentabilidade na Educação Superior: Subsídios às Políticas Institucionais em Santa Catarina aprovado no mérito e no financiamento. Este projeto está em andamento e reúne oito IES: UNIPLAC, UNIFEBE,

I CONGRESSO INTERNACIONAL "PENSO ONDE SOU": CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA

UNIVALI, UDESC, UNOESC, UNESC, UNIDAVI, UNISUL e objetiva contribuir com políticas de ambientalização e sustentabilidade na educação superior em Santa Catarina, identificando indícios, elaborando subsídios e estratégias aplicáveis ao ensino, pesquisa, extensão e gestão ambiental nas Instituições de Ensino Superior.

Este II Encontro de Educação Ambiental, Sustentabilidade Ambientalização Curricular será uma oportunidade de discussão dos avanços institucionais, fortalecimento de redes e outras parcerias que contribuam com a articulação e efetivação nos currículos universitários de conhecimentos, critérios, valores e práticas educativas para a sustentabilidade socioambiental.

Convidamos a comunidade acadêmica a participar desse encontro trazendo suas pesquisas e reflexões sejam elas de Santa Catarina, dos outros estados brasileiros e da América Latina, o ambiente não é fronteiro, o ambiente é a complexidade emergente.

III SEMINÁRIO NACIONAL DE EGRESSOS DA PÓS-GRADUAÇÃO: PERSPECTIVAS DECOLONIAIS PARA CONSTRUIR E COMPARTILHAR CONHECIMENTOS PERTINENTES

A terceira edição deste evento, que integramos ao I Congresso 'Penso onde sou' (EDUPALA) propõe-se a trabalhar a questão central que desde a primeira edição animou a iniciativa, de uma maneira minimalista, mas não por isso menos eficaz do que as anteriores, ocorridas em 2012 e 2014 respectivamente, sob os títulos: **I Seminário Conhecimento para transformação social: o papel dos egressos do *stricto sensu*** e **II Seminário Conhecimento para o bem comum: o protagonismo dos egressos da Pós-graduação**.

O leitor interessado em compreender em mais detalhes a história do evento, pode consultá-la no link www.egressosseminariolages.com.br, site da segunda edição do seminário.

Também pode navegar no OVEGRESSOS, Observatório do egresso da Pós-graduação do estado de SC, no link www.ovegressos.com.br (criado em 2013). A plataforma OVEGRESSOS é um dos resultados de um projeto de pesquisa em torno dos egressos da Pós-graduação (financiado pela FAPESC).

O Grupo de Pesquisas (Diretório de GPs do CNPq) Rede de Egressos e formação continuada: conhecimento para transformação social (http://dgp.cnpq.br/dgp/faces/consulta/consulta_parametrizada.jsf)

Todas as iniciativas acima surgiram da reflexão sobre a distância entre a comunidade científica e o mundo do trabalho, isto é, a escassa comunicação e sinergia entre esses dois importantes campos sociais, sobretudo no que se refere aos pesquisadores das ciências humanas. Por um lado, a significativa expansão do sistema de Pós-graduação brasileiro e o enorme avanço quantitativo de produções científicas, teses, dissertações e artigos, eventos e periódicos fez com que o Brasil ingressasse nos rankings internacionais da ciência. Por outro lado, os critérios para medir o impacto das pesquisas foi se centrado cada vez mais na avaliação quantitativa das publicações, pouco analisando as transformações decorrentes dos resultados das pesquisas nos diferentes segmentos da sociedade.

Nesta terceira edição propusemos que, em cada Grupo de Trabalho, inicialmente fosse colocada esta reflexão para que nos debates das temáticas trazidas pelos participantes para o evento, todos possam se apropriar destes questionamentos e passassem a levá-los em conta como elemento constitutivo e ético da formação e prática dos pesquisadores. A quem e a quem meus resultados de pesquisa interessam? A quem podem beneficiar? E o que cabe a cada pesquisador fazer após concluir uma pesquisa, para que seus resultados contribuam com o aprimoramento do segmento da sociedade em que atua profissionalmente?

Tratou-se de incluir esta dimensão, que diz respeito a um trabalho posterior à conclusão da pesquisa, que postulamos como relevante para toda e qualquer pesquisa, como responsabilidade ética. Para que a modalidade tivesse êxito, cada GT contou com mestres egressos formados em nosso PPGE que levaram, de maneira muito sucinta, esta problematização do trabalho científico para debate. As duas páginas que seguem foram impressas e distribuídas em todos os GTs do EDUPALA, um documento síntese destas inquietações.

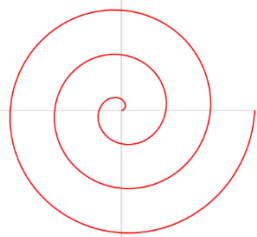
**II Seminário Nacional 'Conhecimento para o bem comum:
perspectivas descoloniais para construir e compartilhar
conhecimentos pertinentes' (outubro de 2016).**

Esta página visa **SENSIBILIZAR** pesquisadores/as experientes e em formação, presentes no EDUPALA, com relação ao protagonismo possível do/a egresso/a da Pós-graduação (Mestre ou Doutor/a) nas transformações e no aprimoramento da sociedade. De maneira minimalista, lançamos, no início das atividades dos Grupos de Trabalho do EDUPALA, **três perguntas**, que esperamos cada um carregue consigo, **inclua no debate** e difunda entre seus pares, doravante: 1) **os resultados de sua(s) pesquisa(s) têm promovido melhorias em algum setor da sociedade, em comunidades ou grupos humanos?** 2) **Quais atores sociais têm se beneficiado com os resultados de sua(s) pesquisas?** 3) **Identifica quais seriam os protagonistas sociais e/ou lideranças do mundo do trabalho que precisam conhecer seus resultados de pesquisa, a fim de aprimorar o seu trabalho e promover melhorias para a população, no respectivo campo específico de atuação profissional?**

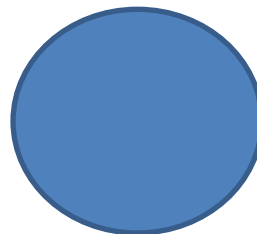
Se tais perguntas integrassem a formação de Mestres e Doutores/as, o trabalho da Pós-graduação (PG) poderia melhor servir à vida e ao bem comum, do que constatamos hoje. Permanecendo os resultados de pesquisa confinados no circuito acadêmico-científico (publicações classificadas no Qualis, de preferência em inglês, livros e eventos) a endogenia domina. O produtivismo acadêmico como um fim em si mesmo supervaloriza a quantidade, em detrimento da qualidade. Mas, o que pode ser considerado qualidade? O I EDUPALA, já no seu título e na escolha do conjunto de convidados, afirma/propõe a noção de **pertinência sociocultural** como importante atributo para a qualidade do conhecimento (especialmente em Educação e Ciências Humanas). Um dos sentidos da pertinência é manter presentes as perguntas **'para quê?'** e **'para quem?'** pesquisamos e geramos conhecimentos, ao preparar um projeto de pesquisa, durante a investigação e após a sua conclusão!

Cenário atual da Pós-Graduação

Comunidade Científica



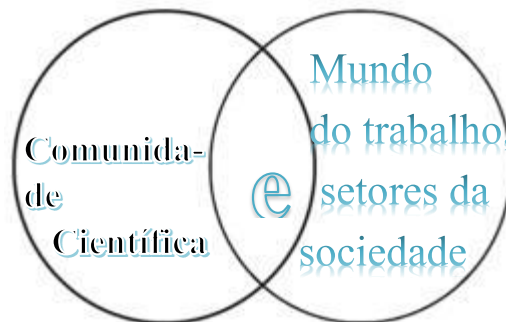
Mundo do Trabalho



São dois mundos distintos e distantes. O diálogo entre seus protagonistas é complexo. Há dificuldade do egresso/a da PG para estabelecer pontes, aproveitar resultados de pesquisa e promover mudanças em seu setor de atuação profissional.

Cenário possível, que você pode ajudar a construir

Comunidade Científica ↔ **Mundo do Trabalho**



e = egresso da PG (é você, mestre ou doutor e pós-graduando!!!)

Para encontrar subsídios e referências sobre esta temática (protagonismo dos egressos da PG) convidamos a visitar três páginas web: II Seminário Nacional 'conhecimentos para o bem comum': protagonismo dos egressos da Pós-graduação www.egressoslages.com.br; Rede de Egressos: <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/0120212155879766> e Observatório do egresso da PG de SC www.ovegressos.com.br Nesta última página, você pode contribuir com o enriquecimento desta discussão, respondendo a uma pesquisa colaborativa *on line*. Contamos com sua contribuição para o aprimoramento da experiência brasileira da PG. Este material foi produzido por: Dra. Ana Maria Netto Machado, Dra. Maria Selma Grosch e MSc. Vanir Peixer Lorenzini para o I EDUPALA (outubro de 2016). Contato: laborescrita@gmail.com

BREVE RELATO: o EDUPALA realizou uma sessão com duração de quatro horas de 10 Grupos de Trabalho (GT). A primeira meia hora dos GTs foi destinada a trabalhar a temática da página precedente, no sentido de sensibilizar os presentes para refletirem sobre o destino dos resultados de suas pesquisas. O que ocorre após as defesas? Tratou-se de uma intervenção minimalista, como expresso no texto, que foi distribuído a todos os presentes, a fim de criar um contexto para a roda de conversa, na qual seriam em seguida compartilhados os trabalhos enviados e aprovados no evento. A meta foi conscientizar os pesquisadores e pesquisadores em formação da relevância da sua atuação na sociedade, nos diferentes setores em que trabalham, como atores sociais que aprenderam a pesquisar (a identificar problemas na sociedade, desenvolver compreensão sobre suas dinâmicas, os atores envolvidos e sua complexidade), e detém responsabilidade de contribuir com ações, projetos ou programas significativos para aprimorar os processos que conformam a vida em comunidade. A condução dessa primeira meia hora de trabalhos dos GTs esteve a cargo, na maioria dos GTs, de egressos do PPGE/UNIPLAC, conjuntamente com os coordenadores dos grupos. Um dos grupos foi coordenado por duas egressas do Programa. Os demais, foram coordenados por docentes do PPGE/UNIPLAC, em parceria com docentes-pesquisadores das universidades parceiras, das quais constam os logotipos no pé de página da capa dos ANAIS do I EDUPALA. Como a discussão foi liderada por diferentes protagonistas, sua condução contou com a criatividade e profundidade permitidas pela liberdade de emprego da meia hora prevista para sensibilizar os diferentes grupos. Alguns deram maior ênfase a determinados aspectos que consideram mais relevantes.

**PENSAMENTO DESCOLONIAL E INTERCULTURALIDADE: DESAFIO PARA A
EDUCAÇÃO LATINOAMERICANA NA ATUALIDADE**

Antonio Joaquim Severino
Uninove/Feusp

Introdução

Cultura, educação e filosofia se desdobraram na experiência civilizacional humana pautando-se por dois posicionamentos: o monoculturalismo e o multiculturalismo. Agora está ensaiando uma postura de interculturalismo.

Desde seus primórdios, a cultura ocidental, buscou-se alicerçar-se numa visão da identidade como lugar privilegiado da verdade e conseqüentemente do modo de ser autêntico, posicionando-se contra toda multiplicidade dada à experiência humana do mundo. O real aparece como um caos, mas buscamos apreendê-lo como um cosmos.

A experiência humana sempre foi múltipla, desvelando-nos um mundo complexo, múltiplo e heterogêneo. Mas, desde os primeiros mitos de que se tem notícia, o que se vê é o esforço denodado da subjetividade humana no sentido de dominar essa multiplicidade para reduzi-la a uma insistentemente desejada unidade. O pensamento na cultura ocidental nasce buscando uma unidade, um princípio unificador, aprioristicamente considerado como sendo o modo da verdade. E trata-se de uma unidade que deve banir toda multiplicidade tanto na linha do espaço como na linha do tempo. Como o demonstram também os primeiros pensamentos filosóficos, há todo um esforço para se recusar a diversidade como mutabilidade. A matriz originária do pensamento ocidental é a unidade identitária... A identidade passa a ser o critério do ser e do pensar. É por isso que a filosofia ocidental se inaugura com a vitória de Parmênides sobre Heráclito, a vitória da estabilidade, da permanência sobre a mudança. O ser deve ser sempre idêntico a si mesmo, independente do lugar em que ocupa na ordem das coisas e do momento que vive no tempo. Não bastasse Platão ter desqualificado todo o mundo sensível, por ser feito só de multiplicidade e mudanças, em nome de um mundo inteligível, eterno, perfeito e uno, incorruptível, Aristóteles reduz tudo às essências eternamente idênticas a si mesmas e repudia até mesmo o movimento local.

Não podendo exorcizar a diferença pelo saber, tenta-se fazê-lo recorrendo ao poder, sempre buscando suprimir a diferença. Não consegue fazer conviver dialeticamente a identidade e a diferença. Mas a presença do múltiplo, do diferente, do mutável, é uma presença inexorável. Não pode ser anulada pelo saber.... Então entram em cena o valer e o poder. A subjetividade humana não é apenas um espelho cognitivo, ela é também, e até com maior força, um espelho valorativo. Não apenas se reconhece o idêntico como o mais verdadeiro mas também como o mais valioso. Por isso mesmo, na impossibilidade de impor sua prioridade só com o saber, a cultura humana vai recorrer ao poder para fazer essa imposição. A partir desse momento, a diferença passa a ser considerada como desigualdade. E é isso que transforma o saber em arma de poder.

Os gregos não expressaram isso apenas através da filosofia. Sempre o fizeram igualmente por seus mitos. É o exemplo do mito de Narciso: só acha bonito aquilo que reflete

sua própria imagem. Ele só se reconhece em si mesmo, e não pelo olhar do outro de si. Eis o narcisismo arquetípico da condição humana, tão bem consolidado na cultura ocidental, lídima transposição coletiva da realidade individual, prefigurada em Narciso.

Uma vez calada no pensamento, no ambiente da subjetividade, a diferença é desterrada, isolada, devendo ser suprimida. E aí nascem não só a discriminação e a rejeição do que é diferente, mas também a sua repressão e até mesmo sua destruição.. Tudo em nome da busca de uma unidade irreal. Por isso mesmo, a história da epopeia humana é contada pelo detentor da unidade, que, na verdade, é o detentor do poder. Eis o coração de todo sofrimento e de toda dor: a opressão a toda diferença.

A dor procede do sofrimento uma vez que a unidade gestou o direito ao poder e à dominação. O sofrimento atinge a vítima da dominação, da opressão, que sofre por ser diferente. A arquetipia dessa condição nasce, pois, da negação da possibilidade de um modo de existir em que a identidade pudesse conviver dialeticamente junto à diferença, como quisera Heráclito, que foi rejeitado e acusado de insano por insistir nessa exigência...

Quando a diferença se transforma em desigualdade...

Quando a diferença se transforma em desigualdade, introduz a dor e o sofrimento. A diferença histórica entre as pessoas, demonstração da diversidade, da alteridade, transforma-se em desigualdade valorativa, o que é tomado como justificativa pelos mais fortes, pelos mais poderosos, para o exercício concreto do poder, realizado como dominação. Vemos então que a origem da opressão, da perseguição, da discriminação, dos preconceitos e de todos os estigmas que se abatem sobre homens e mulheres está no fato da transformação da diferença em desigualdade.

Sempre em pauta a dificuldade do reconhecimento da alteridade, como singularidade do outro, e o respeito decorrente da igualdade a ser reconhecida. Somos todos iguais embora diferentes. Esta incapacidade de superar o etnocentrismo, que fecha o observador e o dominador na identidade de seu próprio modo cultural de ser, se fez presente nos mitos, nas religiões, na filosofia e na própria ciência, por mais contradições políticas e morais que seus “conhecimentos” pudessem provocar. No caso da ciência moderna, os reducionismos biologistas levaram à pretensa fundamentação das diferenças em termos de leis da própria vida, desconhecendo a dimensão sócio-cultural que as produziram.

Portanto, desde as raízes arquetípicas de nossa cultura, vamos constatar que tudo começa com a recusa originária da multiplicidade do real e da experiência que dele nos dá a expressão. Felizmente, nos últimos tempos, vem se constituindo um novo olhar antropológico, para o entendimento da diversidade humana, com reflexos ideológicos positivos que valorizam essa diversidade como uma riqueza e não como um empobrecimento.

Esta é a grande contribuição do multiculturalismo ao afirmar a existência de múltiplas culturas, merecedoras todas de reconhecimento. Com isso questionando radicalmente a legitimidade de qualquer uma das culturas se impor como mais valiosa sobre as demais. E isso no concernente a todos os aspectos da vida cultural, como é o caso das duas dimensões existenciais que nos interessam neste momento, a educação e da filosofia.

Esta consciência e esse pressuposto de que desconhecer a cultura nativa dos sujeitos, particularmente dos sujeitos educandos, é destruir a identidade dos mesmos. Impõe-se reconhecer e valorizar as expressões culturais particulares de todos os agrupamentos humanos, não só por uma razão epistemológica, evitando assim todas as formas de etnocídio epistêmico, mas também por razões éticas e políticas, pois sem a garantia de sua identidade, as pessoas humanas não podem ser autônomas, livres e emancipadas.

Mas o multiculturalismo precisa vivenciar-se articulado ao interculturalismo. Trata-se de conhecer e respeitar a cultura do outro, o que implica um necessário intercâmbio, o estabelecimento de comunicação e de troca. Ele perde toda sua legitimidade se ele se reduzir a pura afirmação da presença das diferentes culturas, transformadas em novos Narcisos coletivos. É preciso assegurar a intercomunicação entre elas. O multiculturalismo precisa se expressar concretamente como interculturalismo

Tem toda procedência a conclusão de D'Ambrosio, ao afirmar que

O multiculturalismo está se tornando a característica mais marcante da educação atual. Com a grande mobilidade de pessoas e famílias, as relações interculturais serão muito intensas. O encontro intercultural gera conflitos que só poderão ser resolvidos a partir de uma ética que resulta do indivíduo conhecer a sua cultura e respeitar a cultura do outro. O respeito virá do conhecimento. De outra maneira, o comportamento revelará arrogância, superioridade e prepotência, o que resulta, inevitavelmente, em confronto e violência (p. 151-152).

É só dessa maneira que a educação se legitima. Lutar hoje contra a discriminação, contra a opressão, contra o preconceito e contra a exclusão implica pleitear uma educação que se comprometa em investir os resultados do conhecimento na construção da cidadania, significando isso a formação de um sujeito autônomo, fonte de seu próprio agir, e situado numa sociedade democraticamente estruturada, que não seja apenas um lugar de heteronomia.

É íntima a aproximação que os teóricos modernos fizeram entre democracia e o caráter público da atuação do Estado (por isso mesmo, deveria ser preferencialmente uma res publica), mediante a qual poderia assegurar a todos os integrantes da sociedade o acesso e o usufruto dos bens humanos, garantindo a todos, com o máximo de equidade, o compartilhamento do bem comum. No entanto, essa expectativa tende a frustrar-se continuamente, tal a fragilidade do direito em nossa sociedade. A experiência histórica da sociedade brasileira foi e continua sendo marcada pela realidade brutal da violência, do autoritarismo, da dominação, da injustiça, da discriminação, da exclusão, enfim, da falta do direito. É assim que o nosso não tem sido um Estado de direito, ele sempre foi, sob as mais variadas formas, um Estado de fato, onde as decisões são tomadas e implementadas sob o império da força e da dominação. Não é um agenciador dos interesses coletivos e muito menos dos interesses dos segmentos mais fracos da população que constitui sua sociedade civil. Na verdade, as relações de poder no interior da sociedade brasileira continuam moldadas nas relações de tipo escravocrático que a fundaram, aquelas relações do tipo “casa grande e senzala”, metáfora que é, na verdade, descrição científica.

No campo específico da educação, a legislação é, o mais das vezes, estratégia ideológica, prometendo exatamente aquilo que não pretende conceder. Por isso mesmo, na medida em que grupos, com interesses diferentes e opostos, que podem lutar por eles, acabam travando uma luta ideológica, ou seja, buscam servir-se da legislação como um instrumento da garantia desses direitos. Mas, nessa luta sem tréguas, o caráter público da educação vai sendo, cada vez mais, comprometido. Não estou falando de caráter estatal, mas de caráter público, dimensão mais ligada ao todo da sociedade do que ao aparelho de Estado.

O sentido do público é aquele abrangido pelo sentido do bem comum efetivamente universal, ou seja, que garanta ao universo dos sujeitos o direito de usufruir dos bens culturais da educação, sem nenhuma restrição. A questão básica não é a da referência jurídica de manutenção dos sub-sistemas de ensino mas a do seu efetivo envolvimento com o objetivo da educação universalizada. As instituições particulares de ensino também não podem pois eximir-se de um comprometimento que leve em conta um projeto político-social identificado com as necessidades objetivas do todo da população. O equívoco radical está em se entenderem e sobretudo em se vivenciarem apenas como instâncias do mercado, onde os bens simbólicos da cultura transformam-se em bens puramente econômicos, esvaziados de todo conteúdo humano e humanizador.

De todas essas considerações, impõe-se concluir que, na atual situação histórico-social brasileira, só mesmo um sistema universalizado de ensino estará em condições de enfrentar o desafio da construção da cidadania. Universalização esta absolutamente imprescindível para tanto. Se é verdade que possam existir, hipoteticamente, variadas modalidades de mediações da educação, historicamente é também verdadeiro que a escola se revela como sua mediação potencialmente mais eficaz para a universalização da educação. Isso implica, sem nenhuma dúvida, a constituição de uma grande e qualificado sistema público de ensino.

O respeito e a sensibilidade ao eminente valor representado pela dignidade da pessoa humana não tornam essa postura ética abstrata, idealizada e alienada. Ao contrário, exigem o aguçamento da sensibilidade às condições históricas e concretas de nossa existência, afinal, suas únicas mediações reais. E este aguçamento exige, por sua vez, o pleno compromisso de aplicação do uso da única ferramenta para a orientação da existência humana: o conhecimento que precisa tornar-se, então, competente, criativo e crítico. A mais radical exigência ética que se faz manifesta, neste quadrante de nossa história, para todos os sujeitos envolvidos na e pela educação, é, sem nenhuma dúvida, o compromisso de aplicação do conhecimento na construção da cidadania.

É por isso que hoje estamos cuidando da educação de uma população indígena, representante de um grande segmento humano que, há milênios, habita esta terra e que fora lançado, tão logo aqui aportaram os “estrangeiros”, ao limbo do sofrimento e da dor. E a todos aqueles que agiram ou agem como estrangeiros cabe também expiar a culpa.

Sem dúvida, a prática atual da filosofia entre os latino-americanos, registrada na sua produção teórico-literária, acontece intimamente vinculada à tradição filosófica ocidental, situação que é um dado de realidade que traduz uma facticidade histórica de filiação cultural que não cabe avaliar apressadamente apenas sob o ângulo da dependência. Como dado histórico real, é fenômeno decorrente de múltiplas determinações, inalterável pelo anátema da

lamentação. O que se nos impõe, no entanto, como tarefa científica e crítica, é o conhecimento do fenômeno, o seu acompanhamento e a sua descrição. Qualquer desejada criatividade pressupõe o desvendamento analítico-crítico de todas as coordenadas que tecem o fenômeno cultural nas tramas das relações histórico-sociais.

Assim, caberia reconhecer que, embora se filiando ainda à tradição universal da reflexão filosófica da cultura ocidental, a filosofia na América Latina já se expressa com crescente criatividade e autonomia. Tanto mais criativa e autônoma se tornará, tanto mais alcançará referências de universalidade, quanto mais atenta se fizer à particularidade do mundo real em que se realize. Sem dúvida, seu desafio maior encontra-se no estabelecimento da dosagem exata de seus vínculos com a temporalidade histórica e com a espacialidade social. De um lado, precisa recuperar seu tempo histórico, retornar à atualidade, ou seja, recolocar sua temática na verdadeira temporalidade, superando o historicismo e o presentismo modista. O filosofar de um povo ou de um indivíduo não paira sobre o tempo, a filosofia precisa aceitar sua própria historicidade. Aliás, só conseguirá submeter o tempo, submetendo-se a ele. Mas reconquistar sua temporalidade não significa perder seus vínculos com a história da cultura. A volta ao tempo passado é necessidade para se apreender a própria historicidade de todas as nossas práticas e, conseqüentemente, de toda a nossa existência. No âmbito do filosofar, este filiar-se às tradições só se legitima quando se dá como um diálogo em busca de soluções de problemas de relevância atual, estando sempre em pauta a superação das soluções vencidas pelo conhecimento em construção. Neste sentido, a filosofia não pode reduzir-se a sua história, se esta for entendida como mera exposição dos diferentes sistemas que se sucederam no tempo. Filosofar é, contraditoriamente, também negar as filosofias passadas para se construir novas filosofias.

Essa abordagem filosófica se especifica enquanto busca de explicitação, esclarecimento e discussão dos aspectos epistemológicos, axiológicos e ontológicos das manifestações histórico-culturais nos diversos âmbitos da prática histórica humana. Trata-se, pois, de trabalho teórico de instauração de sentido que pode se dar seja sob o ângulo do processo de construção do conhecimento nesses diversos campos, seja sob o ângulo do questionamento valorativo da prática, pessoal ou social, seja ainda sob o ângulo das coordenadas existenciais dos sujeitos nela envolvidos

Do exposto, é de se concluir que todo filosofar deve ser comprometido com a proposta da libertação, entendida como emancipação humana. Para tanto, precisa começar como etnofilosofia, a ser desenvolvida com base no reconhecimento da realidade de interculturalidade que marca o tecido da realidade social contemporânea. Trata-se, para um filosofar autêntico, de assumir um compromisso denso com a causa da emancipação, articulando suas dimensões ética e política, não só no posicionamento prático do filósofo como pessoa mas também no seu discurso teórico. A abordagem etnofilosófica se compromete com a causa emancipatória dos segmentos excluídos da humanidade, contribuindo assim para a luta contra a opressão.

Esta perspectiva de uma prática etnofilosófica, que abordo muito sinteticamente neste texto, se inspira na proposta nascida no campo da etnomatemática, elaborada por especialistas da área matemática preocupados com a busca de melhores caminhos para o ensino de conteúdos desse componente curricular. Apoiando-se em conclusões de estudos antropológicos, esses matemáticos buscam demonstrar a pertinência e a fecundidade do ensino da matemática quando

realizado a partir das matemas intrínsecas da vida cotidiana das comunidades, em contraponto a um modelo logico-matemático supostamente universal. De igual modo, o cultivo da filosofia parece demandar a assumpção de um modo de pensar que leve em conta a experiência vivida pelas diferentes comunidades e suas diferentes culturas. Isso porque o tecido da vida cultural humana das diversas sociedades se distribuem no planeta como um amplo espectro de uma multiplicidade polifônica de culturas diversas, não em condição de isonomia e igualdade mas sob fortes laços de dominação de umas sobre outras, pois o processo de colonização econômica sempre se fez acompanhar de igual dominação cultural. Por isso, todo processo de descolonização que hoje se busca, abrindo possibilidades de ascensão cultural para o subordinado, para o marginalizado e para o excluído, implica necessariamente no reconhecimento e no respeito da dignidade dos indivíduos, reconhecendo e respeitando suas raízes. O rescaldo da história da comunidade humana mostra, de forma mais que pertinente, a alienação do colonizado pelo colonizador, a perda de sua própria identidade. Mesmo quando não ocorre o genocídio físico, ocorre um genocídio epistemológico ou um epistemicídio.

O conquistador não deixa o conquistado se manifestar. A estratégia fundamental no processo de conquista, de um indivíduo, grupo ou cultura [dominador] é manter o outro indivíduo, grupo ou cultura [dominado] inferiorizado. Uma forma, muito eficaz, de manter um indivíduo, grupo ou cultura inferiorizados é enfraquecer as raízes que dão força à cultura, removendo os vínculos históricos e a historicidade do dominado. Essa é a estratégia mais eficiente para efetivar a conquista (D'AMBROSIO, 1990: 149).

No que concerne à experiência latino-americana, a Filosofia da Liberação nasce do reconhecimento, por parte dos pensadores desta região, da condição de domi colonizador metropolitano, condição que incluiu a imposição também de um pensamento filosófico, fundado na logosfera europeia, que sufoca e desqualifica o pensamento local, operando um verdadeiro epistemicídio do pensamento.

Essa necessidade de o pensamento se vincular ao solo sociocultural de cada povo explica bem porque a Filosofia da Liberação, na América Latina, nasce articulada aos esforços e às buscas de pensadores que querem pensar a partir deste contexto. Levanta-se todo o intenso e extenso debate em torno da possibilidade de um filosofar a partir do espaço latino-americano, debate em que destacam pensadores como Leopoldo Zea, Arturo Roig, Salazar Bondy, Enrique Dussel, Kusch, Mignolo, Quijano, entre outros, podendo-se falar de uma autêntica tradição filosófica nessa direção.

Para se libertar, os povos oprimidos precisam também libertar seus pensamento das malhas do pensamento dos dominadores. Precisam evitar todas as formas do epistemicídio que acompanhou o processo da colonização. No caso latino-americano, impunha-se, segundo esses pensadores, uma desconstrução crítica da filosofia eurocêntrica, explicitando e denunciando sua tendência à dominação. Ao mesmo tempo, se fazia necessário construir um outro modo de pensar filosófico que pudesse se articular a um processo de libertação do outro oprimido (BOUFLEUR, J. Pedro, 1991).

A presença do outro: pluriculturalismo e interculturalidade

Mas ao se reconhecer como o outro do opressor, o oprimido afirma a alteridade. Olhando de fora do cerco da dominação, dá-se conta que se postam diante dele outros sujeitos, igualmente capazes de autonomia. Pois não se trata de considerar que sua filosofia peculiar como uma nova única filosofia. Dá-se conta então de que o mundo humano se configura como formado por um número elevado de culturas peculiares, culturas específicas, singulares, diferentes da sua. É o momento do multiculturalismo. Mas essas múltiplas culturas se encontram necessariamente em relações recíprocas, num relacionamento que se estreita cada vez mais atualmente em decorrência do processo de globalização econômica e cultural.

Só que as relações dessas culturas entre si nem sempre se dão de modo harmonioso, até em função da tendência das culturas mais fortes se imporem sobre as mais frágeis, a se configurar como cultura hegemônica, como se fosse uma cultura superior, digna a ser respeitada como cultura universal, e, portanto, única. Muitas vezes, as culturas oprimidas para afirmarem sua identidade e autonomia, acabam se fechando sobre si mesmas, assumindo uma perspectiva monoculturalista, questionando a possibilidade do diálogo sem dominação com as outras culturas. Também a filosofia corre este risco quando se quer praticar como etnofilosofia.

Por isso mesmo, a Filosofia da Libertação não pode se isolar na sua ilha geográfica ou cultural. É preciso que ela se situe numa perspectiva intercultural, distinta tanto da perspectiva monocultural como daquele policultural. Trata-se então de praticar um universalismo crítico, segundo o qual cada cultura é vista e avaliada em sua qualidade específica e em função da contribuição que pode dar para a construção de uma cultura universal. Nenhuma cultura tem o monopólio de valores e critérios para avaliar as outras culturas, como assevera Demenochock, apoiando-se em Michael Epstein: “ À luz da universalidade crítica, podemos ver a diversidade não como mera pluralidade de entidades isoladas, mas sim como componentes variados de uma totalidade compreensiva, ou, diferentes manifestações da criatividade cultural humana” (DEMENOCHOCK, 2005, 187). Cada cultura particular consolida sua identidade na medida mesma em que pode contribuir para o aprimoramento da cultura universal a ser construída historicamente, pois esta não é ainda dada, portanto, na medida em que participa da implementação de um projeto antropológico de construção do humano, esta sim uma tarefa universal, pois se trata do delineamento de caminhos de condução do destino de toda a humanidade.

Assim, a Filosofia da Libertação, ao se conceber e se praticar como etnofilosofia, não se confunde com uma postura etnocentrista, em torno da cultura particular da qual parte e sobre a qual se sustenta. Por isso, o filosofar compromissado com a libertação se instaura numa dupla perspectiva. Ele se quer como uma etnofilosofia, na medida em que sua narrativa tem raízes em seu próprio solo geográfico e cultural, mas, ao mesmo tempo e sob o mesmo impulso, ela se expressa sob uma outra perspectiva mais complexa, a da interculturalidade. Não se trata mais de se diluir numa suposta filosofia universal que, na realidade ocidental, não passou da imposição forçada de um filosofar eurocentrado, nem se isolar num pensar autossuficiente e incomunicável, que não estabelece pontes com outros pensamentos. Trata-se de um discurso dialogante, que supõe a alteridade e com ela estabelece comunicação. O diálogo filosófico se

constitui no seio da matriz de um diálogo intercultural... Inspiro-me, para sustentar esta posição, na consolidada obra de Raul Fonet-Betancourt. Para ele, interculturalidade é “aquela postura ou disposição pela qual o ser humano se capacita para, e se habitua a viver ‘suas’ referências identitárias em relação com os chamados ‘outros’, quer dizer, compartilhando-as em convivência com eles. Daí que se trata de uma atitude que abre o ser humano e o impulsiona a um processo de reaprendizagem e recolocação cultural e contextual. É uma atitude que, por nos tirar de nossas seguranças teóricas e práticas, permite-nos perceber o analfabetismo cultural do qual nos fazemos culpáveis quando cremos que basta uma cultura, a ‘própria’, para ler e interpretar o mundo.” (2004, p. 13).

Sem dúvida, o conceito de interculturalidade é mais que complexo, traduzindo semanticamente muitos aspectos, às vezes opacos a nossa percepção e contraditórios com nossa lógica, não sendo fácil, nem aconselhável, assumi-lo de maneira apressada. Como podemos ver pelos tópicos da programação do Congresso, são muitos aspectos que podem e devem ser levados em consideração quando se fala da interculturalidade. Estão em pauta questões de cunho antropológico, epistemológico, ético, pedagógico, jurídico, histórico, político. Certamente, os trabalhos que serão apresentados e debatidos

Para defender a condição da Filosofia como etnoconhecimento, retomei a contribuição especial de Ubiratan D’Ambrosio, matemático e filósofo brasileiro, que a lançou ao discutir os fundamentos do campo que se designa como etnomatemática. Na minha perspectiva, a postura intercultural pressupõe a admissão de que o conhecimento humano se enraíza em contextos historicossociais bem concretos das diferentes culturas, não procedendo condoreiramente de um logos universal que dispensasse qualquer vinculação às culturas singulares. Leio, nessa direção, as afirmações incisivas de Raul Fonet Betancourt quando, ao tratar da prática da filosofia na América Latina, fala em “superar o uso colonizado da razão, que continua cúmplice da herança colonial” (idem, p. 13), que mantém “a vigência normativa do cânone estabelecido pela tradição acadêmica centro-europeia na metodologia filosófica” (idem, p. 24), quando se desconhece o que é pensado, falado e escrito nas línguas nativas.

É por isso que, parafraseando novamente os etnomatemáticos, assim como não procede um “adeus, Pitágoras”, quando se trata de etnomatemática, a mesma consideração cabe ser feita em relação à Filosofia. Não cabe mesmo um “adeus Platão...”. Também a Filosofia viva atual precisa dialogar, na linha do tempo, com a tradição filosófica, e com as múltiplas versões do filosofar contemporâneo, na linha da espacialidade sócio-cultural; mas isso não implica perder-se no outro dessas tradições, sobretudo, em nosso caso, alienar-se no pensamento eurocentrado.

A destinação da Filosofia criticamente concebida e praticada não pode ser outra se não a de contribuir para preparar as novas gerações a que cabe construir uma civilização mais feliz. O que ela só poderá fazer se se compromissar com um processo pedagógico e político de emancipação dos homens historicamente situados

Daí o compromisso da Filosofia de se engajar numa tarefa educacional e política consistente, compartilhando o projeto de assumir a complexidade da condição humana, propondo a se praticar como sustentadora de uma modalidade de etnoconhecimento e como uma abordagem intercultural do conhecimento.

A concepção teórica e as experiências práticas da etnofilosofia suscitam uma intervenção epistêmica e pedagógica muito mais abrangente do que o próprio campo do conhecimento científico, demandando e envolvendo toda uma postura filosófica. Põe em ação uma reflexão filosófica, que recorta as esferas do epistemológico, do antropológico, do sociológico, do político, do ético, em suma, de toda a esfera cultural.

Não há como não reconhecer, implícita nessa postura filosófica, uma crítica à hegemonia da racionalidade ocidental e a afirmação da necessidade de se implementar práticas de racionalidades silenciadas pela dominação epistemológica da filosofia do Ocidente europeu.

Referências

- BOUFLEUR, J. Pedro, *Pedagogia latino-americana: Freire e Dussel*. Ijuí, Editora Unijui, 1991)
- D'AMBROSIO, Ubiratan. *Etnomatemática*. São Paulo: Ática, 1990.
- D'AMBROSIO, Ubiratan. *Etnomatemática: uma proposta pedagógica para a civilização em mudança*. In: *Anais do Primeiro Congresso Brasileiro de Etnomatemática*. São Paulo: Feusp, 2000. p. 143-152.
- D'AMBROSIO, Ubiratan. *Etnomatemática: uma proposta pedagógica para a civilização em mudança*. In: *Anais do Primeiro Congresso Brasileiro de Etnomatemática*. São Paulo: Feusp, p. 143-152. 2000.
- D'AMBRÓSIO, Ubiratan. *Etnomatemática*. *Diário na Escola*. *Diário do Grande ABC*. Santo André. 31/10/2003. p. 3.
- DEMENCHÓNOK, Edward. *Retos actuales a la filosofía de la liberación*. *Cuadernos Hispanoamericanos*. N. 627 set. 2002.
- DEMENCHÓNOK, Edward. *Intercultural discourse and African-Caribbean Philosophy. Dialogue and Universalism*. Vol. XV, no. 1-2/2005. P. 181-201.
- FORNET-BETANCOURT, Raul. (2004) *Interculturalidade: críticas, diálogos e perspectivas*. Trad. Angela Tereza Sperb. São Leopoldo: Nova Harmonia.
- GRAMSCI, Antonio. (1968) *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio: *Civilização Brasileira*, 1968.
- SEVERINO, Antonio J. *Interdisciplinaridade transdisciplinar e complexidade: implicações epistemológicas para a teoria e a prática da educação*. In: ALMEIDA, Cleide; PETRAGLIA, Izabel. (Orgs.). *Estudos de complexidade*, 4. São Paulo: Xamã, 2010. P. 51-62

**EUROCENTRISMO E PERSPECTIVA DESCOLONIAL NOS DIREITOS
HUMANOS: PARA PENSAR O DIREITO DO OUTRO**

Profa. Dra. Fernanda Frizzo Bragato²

Introdução

Bom dia a todos! É um prazer estar participando desse congresso, em razão dos temas que estão sendo tratados e que convergem para a pesquisa que tenho realizado na área do Direito: a aplicação da perspectiva teórica descolonial para compreender os Direitos Humanos em sua dimensão filosófica e também prática, especialmente voltado para a compreensão das dinâmicas de exclusão dos povos e dos sujeitos estigmatizados e vulnerabilizados.

O título da minha fala sinaliza uma questão importante para a teoria dos direitos humanos, que é a existência de um discurso hegemônico que preside a compreensão sobre o que são, como foram concebidos e historicamente construídos e como resultaram no processo de internacionalização que se afirmou a partir de 1948. Segundo esse discurso, do ponto de vista histórico, os direitos humanos são vistos como produto das lutas políticas da modernidade ocidental das quais resultaram documentos importantes e por todos nós conhecidos como, por exemplo, o Bill of Rights inglês (1688), a Declaração Francesa dos Direitos do Homem e do Cidadão (1789), e também a Declaração da Independência Americana (1776), todas elas do século XVII e do século XVIII. Do ponto de vista filosófico, diz-se que esses direitos estão ligados à necessidade de empoderamento ou de reconhecimento das características inatas de um sujeito que a modernidade identificou àqueles seres portadores de uma determinada racionalidade. Logo, é também uma herança moderna o fato de identificar o ser humano ou a humanidade de alguém com a sua racionalidade. Em princípio, a racionalidade parece um conceito abstrato e neutro, mas, ao contrário, reveste-se de uma série de características que determinam quem conta e quem não conta como humano.

Essa racionalidade invocada no discurso hegemônico dos direitos humanos como característica do sujeito de direitos não é, todavia, uma característica que todos os seres humanos, como membros da espécie *Homo sapiens*, compartilhem na mesma medida. Trata-se de um modo específico de ser e de se relacionar com o mundo e tem a ver com o uso e as habilidades da razão segundo o modelo ocidental de conhecimento e de prática: o conhecimento voltado para a dominação do mundo, ancorado nas Ciências Exatas e nas Ciências Matemáticas, que subestima outros tipos de conhecimentos como o conhecimento crítico, conhecimentos míticos, conhecimentos tradicionais, etc. É um específico tipo de racionalidade praticada, promovida e vivenciada por povos ocidentais, sobretudo durante a modernidade.

Desse modo, há um discurso sobre os direitos humanos que nos diz que eles existem como decorrência de uma racionalidade pertencente a todos os seres humanos, mas que, na verdade, é uma racionalidade culturalmente construída. Uma racionalidade com certos traços

² Graduada em Direito – UFRGS; Mestrado e Doutorado – UNISINOS; Pós-doutorado - Birkbeck College da Universidade de Londres; Professora de Direitos Humanos na Graduação e no Programa de Pós-graduação em Direito da UNISINOS.

culturais que não são, de fato, compartilhados por todos os seres humanos. Não que os seres humanos não sejam seres dotados de razão; isso todos são. Mas existem diversos tipos de racionalidade e a racionalidade europeia, embora seja um tipo, foi alçada à condição de atributo que faz de alguém um ser reconhecível como humano.

Por outro lado, esse mesmo discurso nos fala da contribuição única e exclusiva do ocidente para a construção das ideias. Aqui eu gostaria de trazer um pouco das reflexões de Chakrabarty, a partir de seu livro *Provincializing Europe*³, em que o autor nos fala que essa hegemonia do conhecimento europeu se tornou possível a partir de uma figura imaginária que se tornou clichê a respeito de conhecimentos básicos da modernidade política como cidadania, estado, sociedade civil, esfera pública, direitos humanos, igualdade perante a lei e indivíduo. Trata-se do vocabulário básico da tradição intelectual moderna europeia muito forte, à qual todos nós recorremos como arcabouço teórico para entender e compreender a realidade. A Europa nos legou conceitos centrais que são buscados por nós a todo momento como forma de compreender toda e qualquer realidade. Esse arcabouço teórico que nos legou a modernidade europeia é, quase que exclusivamente, a única referência, a única perspectiva teórica a partir da qual nós observamos e tentamos entender todos e quaisquer fenômenos humanos.

Direitos Humanos

Chakrabarty situa esse problema na questão do historicismo, visto como uma ideologia de progresso ou desenvolvimento que se consolidou no século XIX. O historicismo é uma perspectiva de história que faz com que tomemos esse arcabouço teórico da modernidade europeia como única fonte válida de produção de conhecimento, porque a Europa é colocada como vetor do progresso dentro de uma trajetória linear-histórica em que toda e qualquer cultura tem como finalidade e como objetivo tornar-se aquilo que a Europa já se tornou. O historicismo faz com que a modernidade e o capitalismo sejam vistos não apenas globalmente, mas como algo que se tornou global com o tempo, na medida em que se originou na Europa e depois se espalhou para o resto do mundo.

É uma perspectiva primeiro na Europa e depois no resto do mundo. Essa é, como Dussel⁴ defende, uma leitura da modernidade como fenômeno meramente intraeuropeu. A modernidade, então, é a expressão ou o signo desse vocabulário mínimo que eu falei há pouco: cidadania, direitos humanos, sociedade civil, esfera pública, além de alguns eventos importantes como o Iluminismo, a Revolução Industrial, a Revolução Francesa, as Revoluções Inglesas, etc. Todos esses fenômenos foram gestados dentro da Europa e, com o tempo, foram se espalhando ou deveriam ter se espalhado pelo resto do mundo.

Quijano⁵ também parte da questão do historicismo para dizer que ele tornou possível que uma perspectiva própria de conhecimento – o eurocentrismo – se transformasse na

³ CHAKRABARTY, Dipesh. *Provincializing Europe. Postcolonial Thought and Historical Difference*. Princeton University Press, 2000.

⁴ DUSSEL, Enrique. *Ética da libertação na idade da globalização e da exclusão*. Petrópolis: Editora Vozes, 2000.

⁵ QUIJANO, Anibal. *Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina*. In: LANDER, Edgardo (org). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: Colección Sur Sur, CLACSO, 2005. p.227-278.

perspectiva hegemônica da produção do conhecimento. O eurocentrismo funda-se em dois mitos, segundo Quijano. O primeiro é que a história da civilização humana é uma trajetória linear rumo ao progresso, cujo apogeu é a Europa. Todos nós temos que nos tornar o que a Europa é ou o que a Europa foi. Há também o segundo mito de que as diferenças entre Europa e não-Europa são naturais e não decorrentes das relações assimétricas de poder. Por isso que o eurocentrismo como perspectiva hegemônica de produção do conhecimento se assenta sobre o dualismo entre Oriente versus Ocidente, primitivo versus civilizado, tradicional versus moderno-mítico-mágico versus científico, sempre atribuindo o signo de superioridade a um dos polos deste dualismo. O polo superior deste dualismo sempre é identificado como aquilo que a Europa representa.

O que haveria de errado com esta visão ou perspectiva de produção do conhecimento? Primeiramente, é uma perspectiva que lê a modernidade como um fenômeno intraeuropeu. Porém, a modernidade não é simplesmente um período histórico com seus marcos espaciais e temporais bem definidos, ela é muito mais do que isso. Temos que nos perguntar o que acontecia no resto do mundo enquanto a Europa proclamava os seus Direitos do Homem, enquanto a Europa fazia as suas revoluções. O que acontecia no resto do mundo era um fenômeno chamado colonialismo. Isso quer dizer que o resto do mundo não era moderno, embora vivesse um período temporal identificado como modernidade? Exatamente isso!

O eurocentrismo nos faz crer que o resto do mundo não era moderno, ou seja, o resto do mundo era primitivo, incivilizado, selvagem e bárbaro. Inclusive, por isso, o colonialismo foi justificado como uma missão civilizatória, como um fardo do homem branco. O colonialismo foi moralmente justificado a partir da necessidade de a Europa tirar o resto do mundo do seu primitivismo.

E o que nós temos hoje a partir da perspectiva descolonial? Tanto a perspectiva pós-colonial como a perspectiva descolonial convergem entre si a partir da sua crítica a essa visão de modernidade. Elas procuram desmistificar a ideia de modernidade como um fenômeno exclusivamente europeu enquanto o resto do mundo vivia a sua barbárie e a sua selvageria. O que propõe, então, a perspectiva descolonial como alternativa a essa perspectiva segundo a qual há povos sem história ou há povos fora da história? Propõe-nos entender a modernidade como um fenômeno global, em que todos os povos do planeta foram igualmente modernos (ou então que nenhum, nem mesmo a Europa, chegou a sê-lo).

O fato de a modernidade não ser um fenômeno somente europeu, mas global, explica-se pelo seu lado obscuro e encoberto que é a colonialidade⁶. E esse mundo moderno, nos diz Dussel, surge com a conquista da América em 1492. Ele não surgiu nem com a Revolução Francesa nem com Iluminismo ou com as Revoluções Inglesas, mas muito antes com a conquista da América, que foi a condição de possibilidade da modernidade e do capitalismo. A conquista da América permite a formação do sistema-mundo⁷, que conecta todos os cantos do planeta. Embora sempre tenham existido impérios e perspectivas etnocêntricas, o colonialismo

⁶ MIGNOLO, Walter. *The Darker Side of Western Modernity: Global Futures, Decolonial Options*. Duke University Press, 2011.

⁷ QUIJANO, Aníbal. WALLERSTEIN, Immanuel. *La americanidad como concepto, o América en el moderno sistema mundial*. *Revista Internacional de Ciencias Sociales*. Barcelona, vol. XLIV, n° 4, p. 583-593, dez. 1992.

praticado e levado a cabo pela Europa conectou o mundo de uma forma global e projetou a Europa como centro desse mundo e todo o resto como sua periferia. Por isso Mignolo dirá que a colonialidade é constitutiva da modernidade e de sua herança, pois permanece como sendo a marca das relações de poder até hoje. Segundo Quijano, essas relações de poder, durante todo o colonialismo, articularam-se em torno de dois conceitos que foram raça e trabalho em favor do capitalismo. Para que a colonialidade se tornasse possível, foi fundamental a articulação da categoria de raça para situar determinados sujeitos em posição de inferioridade em relação a outros e utilizar seu trabalho não pago em prol da acumulação de riqueza.

Embora o colonialismo seja um processo político-militar de ocupação e de administração de territórios que tenha chegado ao fim, a colonialidade persiste até hoje. Assim, não somente a modernidade foi colonial como os tempos atuais continuam sendo coloniais. Isso vai ser importante para entendermos algumas reflexões que eu colocarei mais adiante.

Desse modo, a perspectiva descolonial, além de fazer uma crítica à modernidade como fenômeno intraeuropeu e mostrar que ela modernidade se fez presente na periferia do mundo moderno colonial - só que de uma forma não tão honrosa como a que a Europa construiu dentro de seus territórios, mas repleta de atrocidades, na forma de uma modernidade atroz e genocida -, também procura pensar formas de romper com isso. A perspectiva descolonial propõe a necessidade de rompimento com esse compromisso de buscar no arcabouço teórico da modernidade europeia a fonte de tudo, visando, portanto, descolonizar o conhecimento.

E o que ela aporta para a releitura de um dos principais temas da contemporaneidade que são os direitos humanos? Primeiro, os direitos humanos são hegemonicamente lidos como produto da modernidade europeia. Na perspectiva descolonial, a modernidade é vista como fenômeno global cuja face obscura é a colonialidade. Sendo assim, os direitos humanos têm a sua dimensão histórica contra-hegemônica que está presente na luta dos sujeitos dos povos oprimidos pela lógica do poder colonial. Nesse sistema de mundo cujo centro sempre foi o Ocidente, eles também participaram da história, mas as suas lutas e reivindicações foram sempre silenciadas. Nessa história global dos direitos humanos temos invisibilização, mas não uma apatia por parte daqueles que representam o que Mignolo chama a diferença colonial, aqueles que estão alegadamente fora da história. Houve lutas e produção de conhecimento por estes sujeitos, mas a perspectiva de produção do conhecimento que prestigia apenas o conhecimento produzido no centro as silenciou.

Contra as atrocidades do colonialismo - escravidão negra e indígena, massacre de indígenas - houve lutas de resistência violentamente reprimidas. O vocabulário dessas lutas pode ser ou não o mesmo do vocabulário Iluminista que estimulou e desencadeou a conquista de direitos por parte de importantes setores da sociedade europeia dos séculos XVII e XVIII. Mas os anseios por respeito à condição de seres humanos, ou seja, liberdade, autonomia, acesso a meios de vida decente, são os mesmos para todos os sujeitos de opressão. Na periferia, essas lutas sempre foram violentamente reprimidas e o pouco conhecimento que se produziu e se registrou resta silenciado. Vejamos por exemplo a Revolução Haitiana (1804) e no Brasil as inúmeras insurreições ao longo do período colonial e do período republicano, sem contar os registros escritos da modernidade feitos pelos sujeitos apagados da história e da memória histórica do processo político de construção discursiva dos Direitos Humanos.

Aqui vou me referir a alguns nomes, sem entrar a fundo nas suas obras: Felipe Guaman Poma de Ayala, Bartolome de Las Casas e Otobah Cugoano, autores periféricos que escreveram sobre direitos humanos a partir de suas experiências de vítimas de atrocidades e discriminação no período moderno. As vozes silenciadas fazem parte do percurso contra-hegemônico da construção discursiva e política dos direitos humanos que culminaram em 1948 com a Declaração Universal dos Direitos Humanos. O próprio fato da Declaração Universal de Direitos Humanos da ONU (1948) ser lida como uma reação às atrocidades do nazismo reforça o que eu disse, porque o próprio pensamento descolonial lê o nazismo como um desdobramento dentro da Europa daquilo que o colonialismo foi ao longo da modernidade na periferia do mundo. Isso porque o nazismo se ancora basicamente na mesma premissa colonialista de que há povos e sujeitos menos humanos e que, assim (não) sendo, a esses não se reconhecem direitos. O colonizador sempre se utilizou de um discurso de estigmatização do outro, de negação de sua humanidade para negar, por consequência seus, direitos. É basicamente isso que o nazismo faz na Alemanha - é desumanizar para retirar ou para negar qualquer tipo de direito.

Muito bem, mas a perspectiva descolonial nos permite ir ainda mais longe, ao pensar Direitos Humanos não apenas como um discurso para além do historicismo eurocêntrico, mas efetivamente como direitos do outro, pensando esse outro justamente como o sujeito negado da modernidade e que hoje não é simplesmente o colonizado, mas a sua atualização na figura dos diversos grupos estigmatizados e discriminados, como indígenas, negros, mulheres, gays, deficientes, e aí por diante. Isso porque existe uma relação entre a lógica da colonialidade e os discursos de desumanização que graduam seres humanos em diferentes escalas de valor. Lembramos aqui a lógica colonial dos bárbaros e dos civilizados e a violação seletiva por meio do discurso. Como certos seres humanos não são considerados plenamente humanos, porque não compartilham ou não são capazes de reproduzir a racionalidade ocidental, há aqueles que são considerados mais humanos que outros e isso devido ao processo de desumanização a nível discursivo e prático. Aqui certos sujeitos são submetidos. O que eu quero dizer com isso é que existem discursos de depreciação de certos seres humanos e práticas de discriminação que se sustentam nesses discursos e explicam em grande parte a sistemática e, ao mesmo tempo, seletiva violação de direitos humanos que se iniciou na modernidade. Desde a conquista da América, alternaram-se diferentes tipos de discurso sobre a humanidade, que, ao mesmo tempo, serviu para excluir dessa categoria a maioria dos seres humanos, ao criar hierarquias onde as mulheres, índios e negros são situados nos níveis mais baixos e o homem branco nos níveis superiores.

Homi Bhabha⁸, um dos principais autores do pensamento pós-colonial, considera a estereotipação, no sentido de desumanização do outro, uma das características do discurso colonial. Os teóricos pós-colonialistas contribuíram sobremaneira para a discussão da modernidade porque eles deixaram de ver o colonialismo como mero processo de ocupação e controle político-econômico de territórios para assumir, como prática hegemônica, a dimensão de uma discursividade sobre a representação do outro. Persiste uma lógica da colonialidade que é moderna e essa lógica explica o processo de desumanização e de violação seletiva de direitos

⁸ BHABHA, Homi. O local da cultura. Tradução de Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis e Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1998.

humanos. E o que vem a ser a colonialidade? Colonialidade é a marca das relações de poder entre metrópoles e colônias desde o início da modernidade colonial e significa que estas relações são desiguais e se estabelecem mediante processos de exploração baseados em dois pressupostos. Segundo Quijano, a matriz colonial de poder define-se, de um lado, a partir da “codificação das diferenças entre conquistadores e conquistados na idéia de ‘raça’, uma estrutura biológica supostamente diferente que colocou alguns em uma situação natural de inferioridade em relação aos outros”. Esta ideia foi assumida pelos conquistadores como uma premissa básica de suas relações com os nativos americanos. De outro lado, colonialidade define-se pela “constituição de uma nova estrutura de controle do trabalho e dos seus recursos, da escravidão, da servidão, da pequena produção mercantil independente, em conjunto e sobre a base do capital e do mercado mundial”⁹.

A relação entre colonialidade e a depreciação de certos seres humanos encontra-se claramente estabelecida em Anibal Quijano que a situa nas primeiras discussões sobre se os índios tinham ou não alma. Novas identidades e um novo tipo de classificação social foram criados no contexto da colonização europeia. Como algumas identidades foram consideradas superiores em relação a outras, as relações entre os sujeitos foram conseqüentemente verticalizadas. Inferiorizar por meio de diferenças reputadas naturais foi a forma encontrada para dominar em nome de interesses econômicos e políticos.

Assim que os direitos humanos são sistematicamente violados em todas as partes do mundo. Porém, a violação não atinge todos os indivíduos indistintamente na medida em que há os mais vulneráveis à violação da dignidade do que outros. Os indivíduos não têm igual acesso a direitos universalmente proclamados. Porque de fato a sua proteção parece estar ligada muito mais à condição dos sujeitos nos quais o discurso racional e individualista identifica os traços humanos e a sua violação parece estar ligada a processo de discriminação sofridos por aqueles que não são percebidos como integralmente humanos. Seres menos humanos são aqueles depreciados pelo discurso iluminista como irracionais ou primitivos e que, coincidentemente, são os que experimentam impunemente as violências físicas e simbólicas nas periferias de qualquer parte do mundo público ou privado. A ideia de raça catalisa não só a condição de inferioridade mas também de dispensabilidade, de modo que a pobreza e a proximidade da morte na miséria, a falta de reconhecimento e o confinamento em determinados lugares e papéis são formas de caracterizar esses sujeitos que não são reconhecidos como plenamente humanos.

A violação seletiva de direitos humanos tem relação direta com a negação ou com rebaixamento da humanidade de alguém. Nós podemos até pensar que o colonialismo acabou, mas a colonialidade persiste mesmo com o fim do colonialismo, atuando por meio de uma lógica de negação ou gradação da humanidade. Mesmo práticas típicas mais extremas e menos sutis da modernidade, como a escravidão e o extermínio de povos nativos, tidas como acabadas, persistem e são tão ou mais incisivas que antes. Mesmo que grupos ou indivíduos vulnerabilizados tenham conseguido finalmente o reconhecimento legal de seus direitos, existe uma enorme dificuldade para acessar os seus direitos simplesmente pela sua identidade de

⁹ QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Colección Sur Sur, CLACSO, 2005. p.227-278.

sujeitos cuja humanidade tem sido negada. Eles (nós) são os mesmos que ainda hoje lutam por reconhecimento em uma sociedade marcada pelo preconceito.

Considerações finais

Concluindo, gostaria de salientar que uma leitura descolonial dos direitos humanos nos permite ver muitas coisas. O discurso hegemônico dos direitos humanos é eurocêntrico é basicamente por isso ele é hegemônico. Esse discurso se estabeleceu sobre dois dogmas do pensamento político moderno: primeiro que todo homem tem direitos inalienáveis que decorrem da sua natureza humana e o segundo que a racionalidade é que nos distingue e nos define como seres humanos. Todavia, ao mesmo tempo em que a Europa proclamava ao homem certo direitos inatos, violava os mesmos direitos fora das suas terras, com extermínio, escravização e maus tratos de indígenas americanos e de negros africanos. Apesar disso ninguém se questiona sobre essa aparente contradição: como, ao mesmo tempo, a França reconhecia os Direitos do Homem e do Cidadão e não reconhecia a independência do Haiti? Como a França, que ao mesmo tempo havia proclamado os Direitos do Homem e do Cidadão, mantinha intactas as suas colônias praticando todas as atrocidades próprias do colonialismo? Porque na verdade não existe uma clara contradição entre as garantias do homem na Europa e as práticas cruéis cometidas na periferia do mundo. O discurso dos direitos foi construído sobre o arquétipo de sujeito de direitos que nunca contemplou todos os seres humanos: o sujeito individualista racional. Homens e mulheres negros e indígenas não eram (e continuam não sendo) plenamente humanos.

Redefinir Direitos Humanos como direitos de todos os seres humanos, tal como pretendem ser desde 1948, passa pela proposta descolonial de desobediência epistêmica. Passa por provincializar o discurso hegemônico dos direitos humanos que encobre as lutas dos povos e dos sujeitos oprimidos e por resgatar a voz dos povos e dos sujeitos depreciados. Entender que o fato de haver sujeitos cuja violação de direitos é a regra deve-se ao fato de que esse sujeito não é percebido como integralmente humano. A luta por direitos é assim uma luta por reconhecimento da condição humana negada em razão da permanência da matriz colonial de poder que desumaniza para hierarquizar e negar direitos.

Obrigada pela atenção de todos.

**ANCESTRALIDADE AFRICANA E DESCOLONIZAÇÃO DA ONTOLOGIA SOCIAL
DO NEGRO NO BRASIL**

Ivo Pereira de Queiroz¹⁰

Resumo

A indagação que conduz este trabalho pode ser enunciada nestes termos: Em que medida a Ancestralidade Africana reúne condições de possibilidade de descolonização da ontologia negativa do ser social do negro no Brasil? Inicialmente, faz-se breve conceituação de ontologia do ser social para, em seguida, argumentar-se que a colonialidade produziu uma ontologia negativa do ser social do negro, como mecanismo ideológico que possibilitasse aos donos do poder exercer a exploração da força de trabalho do povo negro na condição de escravizados. O escrito demonstra que a empresa colonial constitui uma ontologia própria, ontologia da colonialidade, a qual foi marcada fundamentalmente pela negação social de negros (e indígenas) a partir da alienação quanto ao bem comum e das discrepâncias sociais do mundo vivido. Adicionalmente, o texto apresenta a Ancestralidade Africana, distinguindo-a enquanto modo de ser de matriz africana, que marca os Territórios Negros, e como categoria analítica, pela qual se desenvolve no Brasil uma Filosofia da Ancestralidade. Nas Considerações Finais indicam-se elementos da práxis dos Territórios Negros e da Filosofia da Ancestralidade potencializadores de uma ontologia negadora da negação ontológica do ser social do negro, solapando as bases da ontologia da colonialidade.

Palavras-chave: Ancestralidade Africana. Ontologia da colonialidade. Ser social do negro. Territórios negros.

Introdução

A reflexão registrada neste documento é parte dos resultados de uma misteriosa atração pelo estudo da Ontologia entendida como o estudo do ser e algumas aproximações com a Antropologia Filosófica, no sentido da conceituação de ser humano, herdada do tempo da graduação. Em poucas palavras, tais estudos têm interesse na definição e na ordem das coisas no mundo e também na definição e na ordem do ser humano na sociedade. O raciocínio a ser construído no texto segue o pressuposto de que haveria uma relação dialética entre ontologia e antropologia, pois as concepções ontológicas condicionam as estruturas societárias e a concepção de humano, enquanto resultado do mundo vivido nas experiências societárias questionam e levam a alterações nas concepções ontológicas.

No entanto, no tocante ao ser negro, o processo colonial traçou uma linha divisória como limite do espaço possível dos seres humanos considerados válidos, os brancos. Do outro lado,

¹⁰ Professor Titular de Ensino Básico Técnico e Tecnológico, na área de Filosofia da Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR. Mestrado e doutorado interdisciplinares em Tecnologia pela UTFPR. Filiado ao Movimento Negro Unificado – MNU.

fora da linha de pertença, foi colocado o negro. Assim, se configurou historicamente uma ontologia negativa do ser social do negro.

O foco geral da inquietação enfrentada no presente trabalho consiste em compreender e explicar a Ontologia Negativa do Ser Social do Negro, configurada historicamente desde a perspectiva da Colonialidade. Num segundo momento, argumenta que a Ancestralidade Africana reúne condições de possibilidade para nutrir um movimento de descolonização daquela Ontologia. De passagem, menciona-se a pesquisa em andamento por pesquisadores/as negros/as, cujo resultado vem sendo apresentado como uma Filosofia da Ancestralidade.

Colonialidade e ontologia negativa do ser social do negro

A experiência filosófica consiste na habilidade de pensar o pensamento, refletir, no sentido de voltar-se sobre si mesmo e tomar a realidade com pretensão de universalidade. Pensar a realidade é o gesto que funda a possibilidade de edificação do mundo humano e exige de quem o faz a abertura de espaço interior.

A vivência de abertura do espaço interior, isto é, a atitude de reflexão, de dobrar-se sobre si, ocorre com a filha e o filho quando se prontificam a higienizar o corpo do velho pai, tombado pelo AVC. Imobilizado e semi-consciente pelas lesões cerebrais, o ancião, na absoluta dependência, passa a ser unguido pela compaixão do coração, pela misericórdia, pois traz na carne as horríveis chagas produzidas por imobilidade, calor e gravitação. Torna-se difícil tratar-lhe as escaras, as enormes crateras que lhe correm a carne; a emoção, o desejo da restauração das forças e do retorno da saúde, o amor incondicional, dirigem os gestos, por isso, zelosamente, na fidelidade do amor ao pai, antes de tocá-lo os olhos se fecham, a respiração busca forças, as mãos são purificadas e orientadas a oferecer o que há de mais suave, delicado e salutar possível. Fazer a assepsia e cobrir as chagas com gazes é colocar o penso, é pensar as feridas. Filosofar é também criar espaço interior para que o espírito, o intelecto, abra espaço para considerar na interioridade de quem busca o conhecimento, a realidade em sua essência. Pensar a realidade e também pensar o próprio pensamento, aquilo que já foi pensado. “Conhecer é identificar.” (BASTOS; KELLER, data, 1995, p.41).

Ora, o pensar a realidade, isto é, as coisas do mundo bem como os humanos e as relações entre mulheres, homens e sua diversidade sexual, necessariamente traz como resultado a geração de discursos que propõem uma determinada compreensão das coisas e dos humanos. O pensamento estabelece uma ordem das coisas, uma ordem entre os humanos. Ontologia e antropologia. Ontologia enquanto meditação sobre o ser, o esforço do espírito para identificar o que é que realmente existe. Além de identificar o que existe, o que é o ser, classifica-o, estabelece ordem de importância, propõe distinções entre os seres.

Antropologia em sentido filosófico, medita o mundo humano. O ser humano, a partir das categorias que permitem identificar no humano as notas ou marcas que o identificam especificamente como tal. O corpo, o conhecimento, a linguagem, a moral, a liberdade, a finitude, o trabalho, o amor e a arte, dentre outros indicadores, fazem parte do conjunto de notas que especificam o ser humano.

A tradição marxiana expôs a tese de que as relações entre as pessoas, com a finalidade de garantir a própria sobrevivência por meio do trabalho opera uma substancial alteração na ordem das coisas e das relações entre as pessoas. Uma pessoa é dotada da capacidade de antecipar em seu cérebro situações e usar o pensamento para projetar superação de necessidades. Quando ela se debruça sobre um elemento da natureza e o transforma para atender a uma necessidade, planejar um móvel, por exemplo, desencadeia o princípio que configura o trabalho. Justamente a realização do trabalho de modo colaborativo, isto é, em sociedade, libera forças que são postas em ação. Levando-se em conta o princípio do salto qualitativo, segundo o qual alterações na quantidade produz transformações radicais na qualidade, justifica-se que o trabalho produz e faz emergir o ser social. Portanto, o trabalho é a origem do ser social.

A partir deste quadro, instala-se a questão: - A colonialidade engendra e dissemina uma ontologia negativa do ser social do negro?

Os talentosos intelectuais que vêm desenvolvendo os estudos da colonialidade e decolonialidade caracterizaram com riqueza de detalhes a lógica da instalação e desenvolvimento da experiência colonial a partir do século XV. No caso das Américas, a irrupção do colonizador foi fulminante e furiosa. A sanha por metais preciosos, e demais produtos tropicais rentáveis no mercado europeu animou os aventureiros a uma impetuosa operação de instalação colonial predatória nas terras que separaram para si. Os nativos foram tomados de assalto e, dum instante para ouro, viram-se empenhados na empresa madeireira, no Brasil, e/ou em empreendimentos de mineração sob a égide dos espanhóis. À medida que cresciam os conhecimentos, sobre as novas as regiões conquistadas, surgiam possibilidades de outras frentes de trabalho e expectativas de acumulação de capital. Neste contexto, ganhou fôlego e recrudescimento a política do trabalho escravizado.

Os colonizadores investiram em mecanismos superestruturais, como cimento ideológico, para exercerem o controle social a fim de levarem a cabo a exploração da terra e das gentes. Para isso, puseram em prática o epistemicídio e o teocídio, por meio da catequese. Adicionalmente, o uso sistemático da violência física teve um papel determinante para a manutenção da escravidão criminosa e a opressão sexual das mulheres. O conjunto dos processos implantados a ferro, fogo e derramamento de muito sangue delinhou e consolidou o eurocentrismo, a primazia de tudo o que é europeu como modelo de humano, de sociedade e critério de referência de bem e mal.

Devido a tais processos a colonialidade enquanto substrato ideológico que, naquele momento histórico, se inoculava no imaginário e nas instituições nascentes, alicerçou, entranhou-se e cimentou uma cultura europeizada que se forjava nos trópicos. Tais culturas operavam e ainda operam em favor da dominação do modelo econômico articulado ao mercado e à fome insaciável da crescente acumulação de capital. No caso brasileiro, a colonização produziu um turbilhão de loucuras, desencadeando as entradas e as bandeiras e a expansão colonial; aprofundou o vínculo com a burguesia em ascensão avançando à exploração do pau-brasil, desenvolvendo o ciclo da economia açucareira, as corridas do ouro e o cultivo dos cafezais... Contudo, deve-se ressaltar que o que foi feito se fez porque houve quem o fizesse e tais fazedores foram os povos negros africanos escravizados e seus descendentes.

Basta um olhar honesto sobre as cidades pioneiras do litoral brasileiro e os sinais do trabalho dos negros escravizados aparecem. Basta um olhar honesto sobre as metrópoles colonialistas, como Londres, Amsterdam, Lisboa, Paris, para se evocar a pujança econômica daquele passado, memorizada nas edificações, nos museus e no poderoso legado que passaram a ostentar, incluindo a revolução industrial: eis aí uma imagem da extensão do trabalho escravizado de milhões de mulheres, homens e sua diversidade sexual espalhadas pelas Américas.

Submetidos à regressão produzida pelo regime de cativo, os negros africanos viviam em condições de absoluto aniquilamento da humanidade negada. Como máquina de gastar gente negra, o trabalho dos escravizados consumia milhões de vidas, sob a égide dos três “pês”: pau, pão e pano. Pau, significava, castigo físico, o espancamento e a tortura como mecanismo rotineiro de controle e intimidação, para forçar a pessoa escravizada a produzir. Pão e pano, como investimento mínimo de infraestrutura, isto é, alimentação e vestuário.

O trabalho alienado dos negros africanos escravizados foi apropriado pelos colonizadores. Enquanto para Marx o trabalho é a condição sine qua non da constituição do ser social, para o negro escravizado foi o inverso: o trabalho alienado determinou uma ontologia negativa do ser social da gente africana. A alienação imposta às multidões escravizadas materializava-se nas formas mais perversas de desrespeito à dignidade humana.

Entretantes, no século XVIII o sistema capitalista passou a avaliar a escravidão de africanos como prejudicial aos negócios, pois a revolução industrial nascente na Europa exigia mercados consumidores para a produção. Rapidamente, as elites brasileiras deram vazão ao racismo e ao eurocentrismo. Decididos a fazer parte do novo momento da economia mundial, optaram pela política de embranquecimento da nação, para deixar o povo cada vez mais próximo do fenótipo europeu. Entravam em ação as políticas de erradicação do negro. As elites não queriam mais os africanos e seus descendentes por aqui. Desde então houve pesado investimento para promover a vinda de imigrantes europeus ao Brasil.

Como um efeito dominó, vários mecanismos jurídicos entraram em ação, nos últimos anos do sistema imperial, com crescente pressão do movimento abolicionista, levando finalmente à lei que declarava extinta a escravidão no Brasil.

A partir deste cenário, far-se-á uma breve consideração sobre a condição do ser social do negro, ou seja, uma reflexão de fundo ontológico.

Configuração social da negatividade ontológica

Como se manifesta na atualidade a ontologia negativa do ser social do negro?

O povo negro da diáspora negro-africana no Brasil permanece situado nos piores e mais dramáticos indicadores sociais. As defasadas condições de escolarização, segurança, saúde, moradia e trabalho, continuam tendo o povo negro como o principal representante. O número de gente negra encarcerada, no Brasil consiste num escândalo estatístico, tanto que militantes do Movimento Negro Unificado - MNU, consideram o preso comum, negro, um preso político. O morticínio da juventude negra no Brasil extrapola o âmbito da segurança e atinge o campo

da saúde pública do país. Trata-se de um genocídio explícito, um programa de limpeza étnico-racial. Como se não bastasse, erguem-se, de maneira superlativa, os imensos paredões da ontologia negativa contra a mulher negra: mulher, negra, pobre e empurrada à solidão, como mecanismo de controle de natalidade.

O estado de coisas do momento presente revela a manutenção das políticas de exclusão e eliminação da gente negra da paisagem social do Brasil. A ontologia negativa do ser social do negro tem sido renovada, ganhando ares de sutileza, como vírus e bactérias que agem silenciosamente no interior das engrenagens e tecidos sociais. Códigos técnicos (Feenberg), barragens de peneiramento (Moura, 1977)¹¹. A Conferência da ONU, em Durban tocou na atualização dos crimes coloniais¹², ao reafirmar que a escravidão de negros e indígenas, o tráfico transatlântico e o genocídio de tais povos foram e são crimes contra a humanidade:

Reconhecemos que a escravidão e o tráfico escravo, incluindo o tráfico de escravos transatlântico, foram tragédias terríveis na história da humanidade, não apenas por sua barbárie abominável, mas também em termos de sua magnitude, natureza de organização e, especialmente, pela negação da essência das vítimas; ainda reconhecemos que a escravidão e o tráfico escravo são crimes contra a humanidade e assim devem sempre ser considerados, especialmente o tráfico transatlântico de escravos, estando entre as maiores manifestações e fontes de racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata; e que os africanos e afro-descendentes, asiáticos e povos de origem asiática, bem como os povos indígenas foram e continuam a ser vítimas destes atos e de suas consequências (...). (CANDAU, 2003, p.116-117).

A ontologia negativa do ser social do negro nutre os históricos crimes contra a humanidade referidos pelo texto da ONU. Assim, tanto permanecem atuais aqueles crimes como os descendentes de negros e indígenas permanecem vítimas, transferindo de uma geração a outra o passivo histórico de direitos e de reconhecimento. Da mesma forma, a ontologia social negativa do ser negro continua operando para garantir a continuidade da alienação, da opressão e do genocídio da juventude negra.

Construída historicamente, conforme foi demonstrado, a ontologia negativa do ser social do negro, é facilmente reconhecível, podendo ser nomeada com expressões consagradas: povo chinfrim, arraia miúda, zé povinho, zé ninguém, oprimidos (Freyre), Condenados da Terra (Fanon, 1979).

A análise da ontologia negadora do ser social do negro ganha especial significação frente às noções de territórios negros e ancestralidade africana, enquanto horizonte de enfrentamento, portanto, de negação da negação ontológica do ser social do negro. Inversamente, são os caminhos e condições por onde é forjada uma ontologia afirmativa do ser social do negro.

¹¹ Conferir, nas referências bibliográficas, o artigo de Lima Filho et al. (2014).

¹² Cf. Declaração final da *Conferência da Mundial Contra Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata*, entre os dias 31 de agosto e 8 de setembro de 2001, na cidade de Durban, África do Sul. (Candau, 2003).

Territórios negros e Ancestralidade Africana

Durante muitas lidas e enfrentamentos ao lado do militante negro Juan Carlos Pinedo, do MNU-SC, dialogamos sobre o povo negro, de onde emergiu esta convicção do saudoso companheiro:

- Alguém quer saber quem são os negros? Quer conhecê-los? Então vá conviver com eles! Permaneça ao lado deles, esteja com eles e saberá quem são e como são.

Com efeito, o sentido da fala de Juan Pinedo provinha das recentes reflexões que, naquele tempo, fazíamos em nossos coletivos de Raça e Território, nas quais procurávamos aprofundar a noção de territórios negros. Esta perspectiva carrega forte desconfiança na institucionalidade do Estado burguês, por ser composto de estruturas formais, fortemente racializadas em detrimento dos/as sujeitos/as negros/as.

O primeiro território negro, historicamente alvejado pela cobiça e volúpia dos colonos, sempre foi o corpo negro, “a carne negra”, segundo o canto de Elza Soares. Trata-se de um corpo historicamente assediado, explorado, vilipendiado, torturado, violado, esgarçado, mas é exatamente sobre ele que o dominador pensa, do qual se lembra, com o qual se enriquece e pelo qual nutre os desejos mais secretos¹³.

A tese Raça e Território evoca a experiência das zonas libertas¹⁴, argumentando que seriam espaços territoriais onde a maioria dos habitantes fosse gente negra. À guisa de exemplo, as comunidades remanescentes de quilombos, favelas, escolas de samba, rodas de samba, terreiros de candomblé, famílias negras, dentre outros, materializam a noção de territórios negros.

Os territórios negros são fortemente marcados pelos modos como os povos negros trabalham, rezam, brincam, configuram seus estilos de vida, enfim, constituem o seu mundo-da-vida, por isso, muito mais facilmente propiciariam condições de vivência dos fundamentos culturais que constituem a Ancestralidade Africana, desdobrando-se na práxis da identidade negra, dos valores e códigos culturais próprios.

A cidade de Salvador, BA, por ser majoritariamente habitada por gente negra, fez-me pensar num amplo território negro a céu aberto. Em recente estada naquela capital, entrevistamos algumas pessoas negras na Irmandade de Nossa Senhora do Rosário dos Pretos, no Pelourinho, e também a ambulantes no Terreiro de Jesus, onde se encontram vigorosas catedrais erguidas pelas mãos da gente negra. Mantivemos outros diálogos com pessoas de terreiros de candomblé; em todos os casos, as pessoas com quem fizemos interlocução concediam entrevistas onde falavam sobre Ancestralidade Africana com propriedade e autoconfiança, exaltando a importância de sua pertença a um contexto comunitário negro-africano.

¹³ Diriam os Engenheiros do Havaí, na canção *Refrão de um bolero*, “os meus instintos mais sacanas”...

¹⁴ Áreas que os movimentos revolucionários africanos de libertação nacional tomavam do colonizador e passavam a administrar conforme os próprios parâmetros.

Os territórios negros são a base de preservação, comunicação e atualização dos fundamentos culturais africanos e os modos de ser de seus habitantes, os quais configuram os modos de ser da Ancestralidade Africana. Como diziam-nos os soteropolitanos, nada acontece por acaso, porque entendem que tudo tem um sentido no mundo e se vincula à companhia infalível e amável da divindade no dia a dia das pessoas. Consequentemente, a práxis das pessoas marcadas pelos princípios ancestrais centra-se no respeito aos mistérios divinos, ressaltando-se a natureza, da qual não se colhe uma folha sem pedir licença. Tem-se em conta o respeito e a reverência às pessoas mais velhas, o reconhecimento da mulher enquanto portadora do mistério da Vida, o zelo pelas crianças, a elevadíssima importância que se dá ao convívio com as/os companheiras/os e a confiança na palavra, tida e havida como um vivente real, são alguns dos valores culturais da África Ancestral que revivem em maior ou menor intensidade nos territórios negros. Neste sentido, vale ressaltar a concepção de ubuntu, comum entre os povos bantos. Segundo CUNHA JÚNIOR, “No Ubuntu, temos a existência definida pela existência de outras existências. Eu, nós, existimos porque você e os outros existem; tem um sentido colaborativo da existência humana coletiva. O filósofo Mogobe B. Ramose explica o sentido de ubuntu, ressaltando que se trata de uma concepção ética que orienta a interação entre seus praticantes. Deveras, ubuntu ressalta a prioridade da comunidade como a doadora do sentido da relação dos indivíduos entre si e com as coisas do mundo¹⁵.

Neste sentido, a Ancestralidade Africana, continuamente atualizada na condição da afro-diáspora, corresponde a uma prática cotidiana, a um modo de viver, orientado pelos referenciais africanos. Com efeito, a herança cultivada e transmitida pelos antepassados, fortemente marcadas pelas práticas culturais que configuravam modos de ser e estar na existência, africanizaram os modos de falar, de cantar, de trabalhar, enfim, de levar a vida. Da experiência vivida da ancestralidade africana emergiu, e vem num vigoroso movimento ascendente, a Filosofia da Ancestralidade, como uma Filosofia da Diáspora negro-africana no Brasil e também filosofia africana.

Filosofia da Ancestralidade

O filósofo e antropólogo Eduardo Davi de Oliveira, docente da FACED-UFBA, é apontado como o fundador da Filosofia da Ancestralidade. Um dos méritos de Oliveira consiste na ousadia de propor, com vigor juvenil, uma articulação de percepções e sínteses próprias, por meio de um discurso tecido a partir do diálogo com múltiplas tradições de pensamento e práticas culturais. A proposição da Filosofia da Ancestralidade emerge como síntese criativa, dos fundamentos do único necessário ao povo da diáspora negro-africana no Brasil, a liberdade. Ancestralidade e liberdade, florescem como categorias próprias para o modo negro-africano de pensar e fruir a existência em sua universalidade. Ancestralidade e liberdade como modos de existir e ser mulher e homem em toda a diversidade sexual, em processo de relação com todos os bichos e todas as coisas, perspectivados como agentes vitais no único mundo concreto em

¹⁵ Os fundamentos da filosofia Ubuntu significam um paradoxo radical quando comparados ao modelo de sociedade imposto pela colonialidade, onde negros eram considerados apenas carvão humano e passavam a ser tratados como propriedades a serviço do capital.

que nos encontramos. Atento ao princípio de que nada acontece por acaso, o anúncio da Filosofia Africana informa sua abrangência e interfaces:

A Filosofia da Ancestralidade está na encruzilhada do pensamento contemporâneo. No âmbito dos estudos pós-coloniais ela dialoga com o pensamento negro-africano (antropologia, filosofia e literatura), com a filosofia latino-americana da libertação e com o pensamento social negro no Brasil. É influenciada também pela filosofia intercultural (do grupo: Corredor das Ideias - Conesul), pensamento afrocêntrico norte-americano e pela filosofia da diferença francesa. Reivindica essa “ancestralidade” teórica para compreender e intervir no campo da educação, especialmente na educação das relações étnico-raciais brasileiras em conexão com o pensamento complexo e o paradigma da multirreferencialidade. Temos muitas experiências e produções teórico-acadêmicas no campo da pedagogia multirracial e étnica, mas pouca produção no campo da filosofia em diálogo com essas experiências. (OLIVEIRA, 2012, p. 28-29).

A diáspora negro-africana no Brasil constituiu um transplante da África ao Brasil, contribuindo para se justificar a pluralidade do termo, por isso, também se diz Áfricas. Seguramente, o Brasil é um território africanizado. O Brasil também é África em todos os termos: no idioma e seus sotaques, na culinária, nas formas de trabalhar, na afetividade que marca o modo de ser da gente brasileira; os povos negros-africanos sequestrados e criminosamente escravizados no Brasil africanizaram os modos de orar, de cuidar da natureza, africanizaram o canção nacional desde os pampas até aos seringais. Estendendo-se o braço africano para além do território brasileiro, encontram-se as outras Américas e o Caribe, bem como as ilhas e arquipélagos do Atlântico oriental prenes das marcas, da aura e da alma negro-africana.

Ora o processo histórico que se deu, com o avizinhar de variedades de etnias e sotaques regionais africanos, foi sendo amalgamado aos poucos, originando o povo da diáspora negro-africana no Brasil. Um dos fundamentos culturais partilhado entre os africanos da maior parte da África Negra, se não na totalidade, é o senso de vida comunitária. A excelência do valor da pessoa na construção da comunidade da qual ela faz parte é indiscutível. Em África, o espírito comunitário precede, por isso, não tem sentido uma Filosofia do Eu entre os africanos, porém se fala em Filosofia do Nós (NTUMBA). Com isso, deve-se ressaltar que a Filosofia Africana recolhe sua identidade a partir do mundo vivido da gente negra, com seus valores milenares, sem ser refratária à estética, ao mito, à oralidade, à corporalidade, ao rito. Conforme ressaltou OLIVEIRA (2012, p.17), esta conversa seria uma “... volta do discurso idealista? Não! Parte-se da África inventada no Brasil que é o lugar daqueles que sobreviveram por um motivo simples: não se deixaram converter em indivíduos, e mantiveram-se comunidades.”

Portanto, importa ressaltar, sim, a precedência do humano no mundo em processo permanente de interação com todos os sistemas vivos e não-vivos, motivo pelo qual a Filosofia Africana reafirma ontologicamente o negro e articula uma ética consistente e coerente com os princípios do respeito e do cuidado do humano e de todas as coisas.

Afro-diáspora e a descolonização ontológica: afirmação do ser negro como humano de verdade

A colonização do Brasil e das Américas deu-se em meio à gritante contradição ontológica do ser social do negro. Com efeito, se retomarmos os fundamentos da ontologia marxiana, teremos que recuperar algumas noções ainda insuperadas, dentre as quais o fato de que os humanos, ao interagir por meio do trabalho e modificar a natureza, reproduzem as próprias existências. Mais: que o trabalho socialmente realizado faz surgir o ser social, o qual não é a mera soma dos indivíduos.

Deveras, o debate sobre a ontologia marxista merece tempo e atenção, por isso mesmo, deve-se destacar que, aos negros africanos criminosamente escravizados no Brasil e nas Américas, o fato de haverem trabalhado por mais de trezentos anos em regime de cativo, resultou na inversão do ser social do negro. Por certo, o resultado de seus esforços físicos e de suas inteligências foi apropriado por outrem, o colono europeu. Ora, se para uns o trabalho produz o ser social, para os negros, produziu, sim, um ser social negativo! Sem terras, sem moradia, sem trabalho, sem saúde, e sem bons vizinhos. De fato, se a pessoa negra perdia a saúde, era abandonada à própria sorte. Depois da abolição, restou-lhes o desinteresse dos antigos exploradores e também do Estado. Portanto, o povo negro saiu do cativo criminoso portando um volumoso saldo negativo em termos de índice de desenvolvimento humano.

Adicionado ao zoomorfismo praticado por colonos e demais escravizadores, os intermináveis séculos de escravidão foram construindo e disseminando o discurso de que o negro não é um ser humano completo, que haveria algo errado com ele. Feio, sujo, malcheiroso, preguiçoso, raça maldita de Cam, (Gn, 9, 18ss) e, sobretudo, animal. Prova do zoomorfismo no mundo contemporâneo são as manifestações racistas em estádios, quando atletas negros são chamados de macacos por torcedores racistas que imitam guinchos de símios para ofender tais atletas, o uso de bananas para especificar o zoomorfismo que se pretende praticar. Em suma, um fato se evidencia: nega-se ao negro o estatuto próprio do humano. Dissemina-se a crença de que o negro não é um ser humano; talvez seja um ser humano abobalhado, infantilizado, mas humano pleno, certamente, isso não: este é o espírito do racismo ontológico da colonialidade. Por meio dele, condenou-se o povo negro à condição do ninguém, da ningüendade, aquele que não tem a validade de um verdadeiro ser humano.

Um desafio inadiável das/os educadoras/es, certamente, deve ser o enfrentamento do racismo ontológico antinegro.

O povo negro em processo permanente de luta por emancipação após a lei de 13 de maio de 1888, vem fazendo os mais admiráveis movimentos para deixar de ser ninguém. O negro quer ser alguém. Preocupado com a alienação em que o negro foi mergulhado, Fanon reivindicou “um mundo de reconhecimentos recíprocos”. (FANON, 2008, p.181). Atualmente, os processos educacionais estão sendo ocupados pela gente negra com a intenção de aperfeiçoamento humano por meio do conhecimento, tendo em vista alcançar um padrão digno de vida nas profissões que pretendem estudar. No entanto, se o colonialismo acabou, se a escravidão acabou, se a monarquia acabou, ainda sim, um ranço surgido no tempo da escravidão criminosa não acabou, aliás, se fortaleceu nos últimos tempos: estamos falando do racismo. O

racismo é cultura (Fanon, 1980), portanto, penetra em todas as células do tecido social, corroendo as mínimas formas de edificação de uma sociedade verdadeiramente humana. E o ambiente educacional não é diferente do resto do Brasil: docentes, discentes, dirigentes e as estruturas organizacionais, a linguagem do meio escolar, as sutilezas, enfim, o cotidiano escolar segue marcado pelo racismo que impregna as mentes e os corações das pessoas.

Algumas Considerações

Como a Ancestralidade Africana poderia contribuir para que a UNIPLAC participe concretamente da formação de profissionais racialmente conscientes, com aptidão para contribuir na superação do racismo?

Os princípios da Ancestralidade Africana estão disseminados no cotidiano da sociedade brasileira. Só não percebe quem não quer. A dissertação de mestrado da Professora Nanci Alves da Rosa (2016), trouxe um vigoroso testemunho de pessoas negras da Brusque, cujos relatos revelam a terrível contradição: de um lado, crianças e jovens negras/os trilhando os valores da ancestralidade, e, de outro, o violento racismo da elite de então. Assim como sindicalistas inertes, acomodados, esperando na fila da misericórdia não alcançam benefícios para a categoria, do mesmo modo, a luta antirracista pouco avança se as práticas sociais de uma comunidade não forem questionadas. Três pilares sustentam a abertura de novos horizontes: a) Tomada de Consciência. Consiste na formação intelectual, o que implica estudar, debater, discutir, refletir, questionar sempre; b) Engajamento. É o desafio de aprender a ouvir a comunidade negra, interagir com as pessoas negras. Somente livros e filmes não nos permitem compreender o povo negro e suas contradições desde dentro; c) Reagir à violência racial. Trata-se da disposição em multiplicar informações, denunciar, estimular a organização política das pessoas, ampliar a consciência negra da comunidade.

Tal envolvimento é muito diferente da situação a que Clóvis Moura se referiu, denunciando como a maioria dos estudiosos fazia os estudos sobre os negros:

No Brasil a maioria dos estudiosos do problema do negro ou caem para o etnográfico, folclórico, ou escrevem como se estivessem falando de um cadáver. Na primeira posição,[...] o etnográfico, o contato entre culturas, o choque entre as mesmas, as reminiscências religiosas, de cozinha, linguísticas e outras ocupam o centro do universo desses cientistas. Na segunda, vemos o indiferentismo pela situação social do negro, destacando-se, pelo contrário, a imparcialidade científica do pesquisador em face dos problemas raciais e sociais da comunidade negra. O absentismo científico transforma-se em indiferença pelos valores humanos em conflito. E com isto o negro é transformado em simples objeto de laboratório. (MOURA, 1988, p. 11).

A observação de Clóvis Moura permanece fortemente atual. O enfrentamento do racismo no ambiente educacional não poderá ser justificado por razões sentimentais, de piedade e compaixão. O povo negro não necessita de favores. O que humaniza os humanos é a eticidade que se materializa na justiça. Esta, além de reparar os danos causados, deve esmerar pela distribuição adequada do resultado do trabalho de todos. Negar isto a um único ser humano é renunciar à humanidade de si próprio, é regredir ao estágio da barbárie. Educar para a democracia racial necessária implica em repensar as ontologias que regem os documentos institucionais, planos de cursos e de ensino. Sobretudo, é superar a expectativa de que pessoa negra boa é aquela que obedece silenciosamente, serve cafezinho e faz o asseio do banheiro e do prédio.

Referências

- BASTOS, Cleverson Leite; KELLER, Vicente. **Aprendendo lógica**. 4.ed. Petrópolis: Vozes, 1995.
- CANDAU, Vera Maria et all. (coord). **Somos tod@s iguais?** Escola, discriminação e educação em direitos humanos. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- CUNHA JÚNIOR, Henrique. **NTU**. In: Revista Espaço Acadêmico n. 108, mai2010. P.81-92. Disponível em:
<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/viewFile/9385/5601>. Acesso em 5set2016.
- ENGENHEIROS DO HAWAI. **Refrão de bolero**. Disponível em:
https://www.youtube.com/watch?v=WxDn6X_68uw. Acesso em 5 set2016.
- FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.
- _____. Racismo e cultura. In: **Em defesa da revolução africana**. Lisboa: Livraria Sá da Costa, 1980, p.34-48. Disponível em:
<https://docs.google.com/uc?id=0B5iArbV7AGPnN0NCb2twNkFoYIU&export=download>. Acesso em 5set2016.
- LIMA FILHO, Domingos Leite; PROHMANN, Mariana; QUEIROZ, Ivo Pereira de; TOKARSKI, Célia Regina; **O sujeito negro e a educação tecnológica**: potencialidades a partir de aproximações conceituais de Clovis Moura e Andrew Feenberg. Trabalho apresentado ao GT 09 do IV SENEPT – Seminário Nacional de Educação Profissional e Tecnológica, 2014. Disponível em: http://www.senept.cefetmg.br/galerias/Anais_2014/GT09/GT_09_x14x.PDF. Acesso em 5set2016.
- MOURA, Clóvis. **Sociologia do negro brasileiro**. São Paulo: Ática, 1988.
- OLIVEIRA, Eduardo David de. **A ancestralidade na encruzilhada**. Curitiba: Gráfica Popular, 2007.
- _____. **Filosofia da Ancestralidade como Filosofia Africana**: Educação e cultura afro-brasileira. In: RESAFE - Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação. N. 18, mai/out2012, pp.28-47. Disponível em: < <https://pt.scribd.com/doc/208178481/Filosofia-Da-Ancestralidade-Eduardo-Oliveira>>. Acesso em 11out2016.

RAMOSE, Mogobe B. **A ética ubuntu.** Disponível em: http://filosofia-africana.weebly.com/uploads/1/3/2/1/13213792/mogobe_b._ramose_-_a_%C3%A9tica_do_ubuntu.pdf. Acesso em 5set2016.

ROSA, Nanci Alves da. **Genealogia da (in)visibilidade negra lageana.** Dissertação de Mestrado defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIPLAC – Universidade do Planalto Catarinense, sob a orientação de Carmen Lucia Fornari Diez. Lages, SC, 2016. Mimeo.

SOARES, ELZA. **A carne mais barata do mercado é a carne negra.** Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Lkph6yK6rb4>. Acesso em 5set2016.

Mesa de encerramento do I EDUPALA: considerações e perspectivas

Ana Maria Netto Machado, Geraldo A. Locks e Vanice dos Santos

Vanice dos Santos

Olá, é com enorme satisfação que chegamos até esse momento. Pois esta edição do *I Congresso Internacional 'penso onde sou': conhecimentos pertinentes para a educação na América Latina* faz parte de um longo caminho que estamos percorrendo e tivemos a oportunidade de compartilhar, nestes intensos dias de trabalhos, que passamos juntos.

Enquanto coordenadora do Programa de Pós-graduação em Educação da UNIPLAC, universidade comunitária, senti-me convocada a assumir a liderança da construção e organização de um evento que fosse capaz de representar e integrar a diversidade de interesses e trabalhos que compõem o nosso PPGE. Tal diversidade se apresenta em múltiplas dimensões. Uma delas é a de referenciais teóricos. Entretanto, para além das perspectivas escolhidas por cada docente, há como horizonte comum o entendimento de que o conhecimento que produzimos tem por finalidade última, contribuir para um mundo mais justo e equânime. E também, que estamos sujeitos a pensar desde onde estamos. O 'penso onde sou', de autoria do intelectual argentino Walter Mignolo, afirma uma condição e uma circunstância às quais estamos sujeitos. Mas também, representa a possibilidade e a responsabilidade de conhecer, valorizar e reconhecer as tradições que nos forjaram enquanto sujeitos históricos. E por sua vez alimentam uma identidade em construção, do coletivo que formamos enquanto Programa de Pós-graduação em Educação. Consideramos que essa primeira edição do EDUPALA fará seus efeitos e mostrará longos caminhos a percorrer na busca por contribuir com a formação, a pesquisa e outras formas de trabalho criativo para um outro mundo possível. Para que esse mundo exista, a consideração dos povos e das comunidades que compõem nossa América é necessária e seus conhecimentos e saberes precisam entrar em diálogo, mesmo que essa tarefa nos desacomode e desafie.

Invocar a educação na América Latina afirma nosso pertencimento ao continente, nosso interesse no fortalecimento dos intercâmbios com os países vizinhos e também chama a atenção para a escassa valorização dos intercâmbios com essas nações. Ao mesmo tempo, carrega um posicionamento relacionado às políticas de pós-graduação em vigor em nosso país, que estimulam processos de internacionalização com universidades do considerado primeiro mundo. Afirmamos com esse evento a necessidade de cultivar uma outra internacionalização, mais horizontal, com os países da América Latina. Por isso, tivemos a grata presença do filósofo e professor Antônio Joaquim Severino, que compartilhou conosco reflexões acerca do pensamento descolonial e da interculturalidade, desafio para educação latinoamericana na atualidade. Da Universidade Federal do Paraná veio o professor Ivo Pereira de Queiroz, que conosco discutiu a ancestralidade africana e a descolonização da ontologia social do negro. O cantautor Demetrio Xavier, estudioso da cultura latino-americana, nos brindou com uma palestra musicada intitulada Cultura e identidade latinoamericanas, caminhadas pelo sul do continente por meio da música e seus cantautores. Tivemos conosco também o Reitor Pablo

Ceto, compartilhando experiências da Universidad Ixil, estudo e prática do pensamento Maia para o bem comum. Nossa parceira acadêmica Fernanda Frizzo Bragatto da UNISINOS, trouxe a crítica ao eurocentrismo e a perspectiva descolonial nos Direitos Humanos para pensar o direito do outro. O professor Antônio Fernando Silveira Guerra trouxe para o debate a Ambientalização na educação superior, contribuições e desafios para a educação ambiental. E, da Colômbia, esteve conosco o professor Orlando Sáenz Zapata, fazendo-nos pensar sobre ambiente e a sustentabilidade na educação superior, linha de investigação e ação reflexiva desde a experiência latinoamericana. Tantas aprendizagens nesses três dias... quando ouvimos tanto sobre respeito, sobre coletivo, sobre outras perspectivas. Para finalizar e passar a palavra aos demais, evoco um trecho do Boaventura de Souza Santos: “conhecimento prudente para uma vida decente”.

Geraldo Augusto Locks

Tenho o prazer de estar com você, ladeado aqui pela professora Ana, que é uma das fundadoras do nosso PPGE UNIPLAC e a professora Vanice, que atualmente ocupa a função de coordenadora do Programa. Ainda no calor do evento, porque há poucos dias tivemos o encerramento do nosso primeiro EDUPALA, estamos aqui de maneira forjando uma mesa prevista mas que não pode acontecer no final do evento. Com os textos encontramos forma de estarmos novamente interagindo com você que participou deste acontecimento extremamente significativo para nós, aqui, da Universidade do Planalto Catarinense.

Em tom coloquial, continuo essa reflexão iniciada pela professora Vanice fazendo alguns comentários mais gerais, iniciando por constatar que esse primeiro EDUPALA foi sem dúvida um momento extremamente significativo porque ele trouxe novas problematizações, novas provocações, trocas de conhecimentos, de saberes, fazeres, e assim podemos pensar a nossa aldeia, articuladamente com a universalidade aqui, para nós, representada pelo continente latinoamericano.

O primeiro ponto que gostaria de destacar é o significado desse evento para a nossa universidade. Vocês sabem que a UNIPLAC, nos seus 57 anos de história e 17 de universidade, tem uma tradição muito centrada no ensino e só mais recentemente, enquanto universidade, é que ela vem estimulando o tripé: ensino, pesquisa e extensão. Nessa tradição, a nossa pós-graduação tem participado de eventos regionais, nacionais ou internacionais; mas, a partir desse I EDUPALA acontece uma virada importante nas páginas da nossa história. Porque este evento permitiu uma convocação de colegas, acadêmicos, professores, estudantes de outros lugares, de outros mundos, de outras regiões, de outros países; e essa foi a grande riqueza desse evento, que registramos neste momento.

Nesse sentido a nossa universidade passa a um estágio diferenciado na sua história, no sentido de criar um espaço de interlocução com outros atores, com outros sujeitos, então, de outros lugares, de outras perspectivas, trazendo suas visões de mundo, novas metodologias, novas epistemologias para enriquecer o nosso olhar, o nosso fazer, o nosso conhecimento, no nosso Programa e na nossa Universidade.

O I EDUPALA também fortalece a institucionalidade da nossa universidade, que vive um momento histórico de afirmação universidade nas suas relações com outras universidades, com instituições de fomento ou mesmo de controle da nossa vida acadêmica. Então, isso é importante para nós, porque, com este evento, vamos aprendendo mais, sobretudo enquanto instituição, enquanto universidade e enquanto programa de pós-graduação a conhecer melhor nossa realidade local, e geral/continental; e também, enfrentar os desafios históricos que a nossa região tem para serem superados, no que a universidade tem importante papel.

O segundo aspecto que eu gostaria de pensar aqui com você, é a respeito dos sujeitos que foram pensados no nosso I EDUPALA. Povos indígenas, povos afrodescendentes, a perspectiva dos direitos humanos que se dizem humanos universais, mas como nós vimos não são tão universais assim e a questão ambiental, pensadas ao mesmo tempo numa perspectiva local, mas também numa perspectiva internacional/continental. Então, esse encontro, penso que proporcionou uma riqueza muito grande para nossa reflexão, para o nosso conhecimento. Provocando um estranhamento e a busca - digamos assim - de sair do nosso lugar viciado, naturalizado, essencializado; quem sabe, para buscar novos passos no caminho que estamos trilhando. Quando penso no *I Congresso Internacional 'penso onde sou'*, estou fazendo com você uma pergunta que me instigou bastante. Onde sou? Quem sou? Lembrei do Ortega y Gasset que responde essa pergunta: “eu sou eu e minhas circunstâncias”, as circunstâncias históricas, circunstâncias atuais. Somos sujeitos que nos construímos pelas relações que estabelecemos. Lembro também de Marx quando nas suas teses trabalha exatamente a educação e as circunstâncias, que precisam ser educadas. Então, este “penso onde sou” leva cada um de nós a pensar também como eu venho me constituindo enquanto sujeito, enquanto profissional, enquanto um educador, uma educadora na realidade em que interagimos com o nosso trabalho.

E, queria ainda deixar evidenciada nesta fala uma perspectiva que um dos nossos conferencistas deixou registrada no evento. Pensando a estratégia da multiculturalidade para a gente revisitar a nossa ancestralidade e assim construir o presente e anunciar a esperança do futuro. Onde está a nossa ancestralidade? Ela tem que ser buscada de fato pela perspectiva da multiculturalidade. Desde pequeno eu ouvia a expressão “nós somos de serra acima”. Agora, tenho uma expressão nova, “nós somos povos de montanha”. Para dizer o quê? A mesma realidade! É nesta circunstância histórica, é nessa região - seja de ‘serra acima’, seja de ‘povos de montanha’ - que nós estamos pensando o nosso mundo; interagindo e nos comprometendo com as mudanças necessárias.

Então, eu queria finalizar mencionando um símbolo: EDUPALA. Todos vocês que participaram do evento sabem muito bem que o pala como símbolo, como, digamos, um traço da nossa cultura, da nossa indumentária, serviu para nominar o nosso evento: o I EDUPALA. Ora, o pala, na nossa região, por ser uma região que se caracteriza pelo frio rigoroso e prolongado no ano, ele faz parte da nossa identidade sociocultural. O pala protege, o pala traz calor, o pala serve de indumentária, inclusive para o esporte e lazer; é muito comum aqui, as pessoas saírem com um pala, seja no inverno, ou num domingo, quando tem um lazer comunitário por exemplo. Então, esse EDUPALA para nós, de certa maneira, representa um movimento na direção da nossa ancestralidade, das nossas tradições. Mas, também nos joga para um futuro, um futuro que já se constrói num momento presente. São tantas lições que

podemos extrair desse evento! Eu estou pensando como você de um ponto de vista mais geral, mas outros pontos podem ser pensados e outras e novas lições apreendidas desse nosso I EDUPALA.

Ana Maria Netto Machado

Muito bem, então, estamos aqui para encerrar. É um encerramento em qualquer evento concluí... O evento, ele é datado, tem uma data de início, tem uma data de fim. Mas, o momento de concluir também é um momento de recomeçar, é um momento de futuro, de iniciar uma nova série, que é possibilitada pelo que aconteceu nesses três dias de intensa interação que tivemos aqui, com o público, tanto local e regional, com um público que veio de longe, que nos surpreendeu atraído pela proposta do 'penso onde sou', de pensar a Educação na América Latina, uma espécie de lacuna, talvez, que os Programas de Pós-graduação brasileiros apresentam, a gente poderia dizer, por que são escassas as iniciativas, ou vinham sendo escassas as iniciativas, que procuram fazer essa conexão com os países hermanos, hispano-americanos. A gente tem em comum uma história de colonização, de invasão, de muita barbárie, mas, que foi operada, digamos, pela península Ibérica, em línguas diferentes, por países diferentes, o que às vezes nos faz pensar, talvez, para além das duas Américas das quais falava Martí, José Martí. Talvez devêssemos pensar um pouquinho em três Américas... e como pensamos essa aproximação que estamos propondo aqui.

Então, eu queria falar, sobretudo, da perspectiva, do que vem aí, dos efeitos; vocês falavam aqui dos efeitos do EDUPALA, que certamente virão, e eu queria dizer que já vieram uns quantos, e isso nos deixa muito felizes. Muito felizes por que rapidamente a gente descobriu, na interação daqueles três dias, possibilidades de estabelecer convênios e iniciativas. De promover novos eventos, ou de descobrir eventos que estavam já datados, organizados por outras instituições, mas que se conectavam perfeitamente, e tinham um horizonte comum com a gente. E, também possibilidades de fortalecimento de alguns grupos de pesquisa e estudos, que podemos compartilhar, e até publicações. Tudo isso que menciono surgiu nessa semana e provavelmente eu nem estou sabendo de outras coisas, articulações que possam ter surgido junto a colegas. São os ecos que, no contato com os palestrantes foram surgindo. E queria mencionar alguns, por exemplo: em termos de intenções de convênios, que a gente já teve que processar: nós tivemos aqui uma professora que foi da UNIPLAC, mas que hoje está na Amazônia, na fronteira com a Colômbia, na Universidade Federal da Amazônia, em uma cidade pequena que se chama Tabatinga, que já estabeleceu a intenção de fazer convênio com a Universidad IXIL na Guatemala e também com a UNIPLAC. Então, a possibilidade fantástica que se abre da gente buscar formas e recursos para fazer essa mobilidade estudantil e de docentes, mas para fazer intercâmbios com nossos próprios indígenas que tão pouco conhecemos. Eu descobri, ainda no finzinho do EDUPALA que o Brasil tem três línguas oficiais. Vejam só! Português, Libras e Guarani. Uma língua indígena é língua oficial! Professores de Letras presentes não tinham essa informação; egressa de nosso PPGE, doutoranda em política linguística trouxe a informação. Então, rapidamente, houve

efervescência de descobertas muito interessantes. A possibilidade que temos de intercâmbios para conhecer essa ancestralidade, da qual o Geraldo falava está posta.

Tivemos também com a Universidad IXIL com o Pablo Ceto, a intenção de desencadear intercâmbios com a Colômbia, que estava representada aqui pelo professor Orlando. Outra professora que atua em PPGE catarinense divulgou um evento promovido pelo IUSUR (Instituto Sudamericano del Uruguay) no mês próximo, também focando a problemática descolonial: já fomos inseridos em uma mesa redonda. Então, ficamos muito felizes com esses ecos; são oportunidades que vamos aproveitando e levam nossa universidade adiante. Também há a intenção e a vontade desta instituição, que é recente e tem ligações com África, de parceriar com a UNIPLAC: relações Sul Sul. Iremos a Montevidéu processar para concretizar tais possibilidades. Temos também o nosso grupo RECOMPPOE, que é entre universidades catarinenses, que está se fortalecendo. São Programas pequenos que precisam cooperar para progredir.

Também surgiu, em função da professora Fernanda Frizzo Bragato, a possibilidade de coordenarmos um Grupo de Trabalho em evento que ela organiza em abril de 2017 na UNISINOS, na área do Direito e na perspectiva descolonial, coordenação que será em parceria com outros convidados do EDUPALA, como o Prof. Severino e o Prof. Gilberto Ferreira da Silva, da UNILASALLE, cujos doutorandos estiveram no EDUPALA. Eles constituem um grupo forte trabalhando as teorias descoloniais. Vemos que há vários brotos, várias sementes no Brasil, em vários lugares que estão iniciando ou já tem um certa caminhada nesta discussão sobre América Latina, que se voltam para recuperar e preencher essa lacuna. Sempre muito voltados para Europa, com nossas instituições inspiradas nos modelos europeus, muitas vezes pouco adequados para o sucesso dos estudos e do avanço do protagonismo e, enfim, da autoestima de nossos povos.

Então, estamos muito contentes com esta aposta. Existe também uma publicação que está sendo trabalhada, um número especial de uma revista importante brasileira sobre as perspectivas descoloniais, que poderá, enfim, reunir vários pesquisadores que estiveram no EDUPALA e outras que estão consistentemente trabalhando com essa vertente. Para finalizar, gostaria de invocar as palavras de um intelectual que tive a oportunidade de conhecer e reencontrar em eventos brasileiros, já falecido e que muito apreciei. Chinelo, economista, radicado no México nos últimos anos, o professor Hugo Zemelman. Ele dizia que os problemas que a gente identifica na sociedade, nós os descobrimos **em nossa área específica**, nas nossas práticas. Mas, dizia também, que só podemos compreendê-los em sua complexidade **entre áreas**. A partir do EDUPALA, estamos nesse caminho, pensando adiante. Não apenas as descobertas se dão entre áreas acadêmicas, mas precisamos promover diálogos entre os povos, entre os saberes, entre os conhecimentos gerados por várias civilizações que não necessariamente foram as hegemônicas que dominaram o mundo e que exportaram suas formas de conhecer, impondo-as ao mundo como universais. Há fortes indícios de que é preciso ouvir, ter espaço para essas vozes ancestrais, tradicionais e também fazer esse diálogo. Então, o I EDUPALA mostrou que esse diálogo, embora seja difícil, é possível. É possível sem grandes solavancos. Nós conseguimos estabelecer está conversação.

I CONGRESSO INTERNACIONAL "PENSO ONDE SOU": CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA

Quero agradecer a todos os que participaram, trouxeram seus trabalhos, aos nossos palestrantes convidados que aceitaram colaborar e continuam de várias maneiras trabalhando nos efeitos do evento. Esperamos poder potencializar este nosso encontro. Retomando as palavras iniciais da Vanice quando abriu o evento, vamos desejar longa vida ao EDUPALA!!

GT 1: Educação Básica: Formação Inicial e Continuada de Professores

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES E VALORES SOCIAIS QUE ORIENTAM O
EXERCÍCIO PROFISSIONAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

SILVA, Neide de Melo Aguiar
Universidade Regional de Blumenau – FURB
nmelo@furb.br

GROSCH, Maria Selma
Universidade do Planalto Catarinense – UNIPLAC
selmagrosch@gmail.com

Resumo

Este ensaio versa sobre valores socialmente compartilhados por professores da educação básica no exercício da profissão, em uma perspectiva psicossocial. Valores são aqui compreendidos como construtos responsáveis pela conexão entre as atitudes individuais e a estrutura social, atuando como dados de conteúdo empírico acessível aos membros de um grupo social e cujos significados são e podem ser objetos de decisão sobre o agir. Participaram da pesquisa 25 professores das séries finais do ensino fundamental, com tempo entre 5 e 10 anos na profissão, em um município catarinense de médio porte. A análise, orientada pela Técnica Q, expõe como sobressalentes e constitutivos da formação do professor, os valores relativos a poder, realização, segurança e autodeterminação. Há evidências de um processo crescente na profissionalização do professor. Estes sinais podem ser indicadores a referendar políticas de formação do professor, ou mesmo indícios de efetividade na implementação de programas educacionais já realizados.

Palavras-chave: Valores sociais. Subjetividade docente. Formação do professor.

Introdução

Este ensaio ocupa-se em compreender os valores com que professores da educação básica, em estágio intermediário na carreira docente, conduzem a própria profissão. A discussão está fundamentada em uma pesquisa com professores da educação básica e defende que os valores humanos e sociais, presentes nos diversos campos da ação humana, podem se constituir como um referencial específico de apoio à compreensão da subjetividade docente e, por decorrência, da problemática acerca da formação de professores.

Em perspectiva psicossocial, este ensaio busca agregar à temática formação docente a dimensão da subjetividade sem, no entanto, desconsiderar as dimensões institucionais, sociopolíticas, econômicas e históricas presentes no exercício profissional do professor.

Exercício Profissional E Ação Docente

O trabalho do professor não é solitário e se realiza, de forma privilegiada em relação a outras profissões, na promoção de aproximações entre aspectos objetivos e subjetivos da cultura. Sua atitude no exercício cotidiano da docência traduz para si, e conseqüentemente para os sujeitos de sua ação, uma estratégia na promoção de significado das coisas para as pessoas.

O conceito de atitude e, ainda, a relação entre atitudes e valores, são centrais na compreensão de aspectos psicossociais. A atitude se caracteriza como um processo de consciência individual que determina a atividade real ou possível do indivíduo no mundo social. Para além dos aspectos emocionais e de comportamento, a atitude expressa um processo no qual o indivíduo capta cognitivamente uma situação e depois decide como deve agir.

Atitude é um conceito fundamental na Teoria das Representações Sociais. Seja na abordagem dimensional desencadeada por Moscovici (2003), na abordagem dinâmica conduzida por Jodelet (2001) em conjunto e na continuidade aos estudos de Moscovici ou, ainda, na abordagem estrutural desencadeada pelos estudos de Abric (1998), o conceito de representações sociais é formulado com base nas interações sociais e nas explicações elaboradas pelos sujeitos acerca dos objetos sociais. As representações sociais constituem-se, ao mesmo tempo, como produto e processo de uma atividade de apropriação da realidade. Em sua fase inicial de estudos no Brasil, por volta de 1980, a Teoria das Representações Sociais chegou, segundo Justo (2012), a ser identificada como “uma teoria de atitudes com outro nome”.

Associado à atividade do sujeito, o conceito de atitude também expressa intencionalidade. Assim, a decisão do professor ao optar por recursos pedagógicos específicos, os sentimentos que expressa em traduzir conteúdos específicos, o planejamento cotidiano de sua ação, a opção em promover interações entre os grupos de estudantes sob a sua orientação, a satisfação que busca como recompensa pelo trabalho, as necessidades que procura satisfazer e o retorno almejado, tudo isso são atitudes.

A conexão das atitudes com a estrutura social é feita por meio dos valores. São eles que atuam como dados de conteúdo empírico acessível aos membros de um grupo social e cujos significados são e podem ser objetos de decisão sobre o agir. Segundo Ros (2006, p.25), os valores são concebidos em relação a atividades e representam um antecedente da tradição atual da psicologia social, que estuda os valores associando-os a metas.

Os valores atribuídos pelos professores à própria profissão se manifestam por meio de suas ações no exercício da docência, revelando-se como um processo de consciência individual que determina a prática no espaço escolar. Quer sejam tomados em uma perspectiva teórica como pessoa ou como indivíduo, os professores são atores que praticam ações.

A ação docente é realizada a cada momento que o professor procura atingir as suas metas. Mas, assim como toda ação tem limitações, e elas são impostas pela situação, a prática docente também tem seus delimitadores. No exercício da docência, o professor precisa contar diretrizes específicas do sistema educacional e com suas próprias orientações, sejam elas proporcionadas pela formação pessoal, a experiência profissional ou pelas normas proporcionadas pela cultura a que pertence.

O cotidiano do professor se realiza para além da tarefa de ensinar conteúdos específicos a estudantes determinados. A ação docente se dá orientada na sala de aula e no espaço da escola como um todo, por meio das interações com os estudantes e suas famílias ou pelo conhecimento e articulação com os sistemas de controle do sistema escolar, sempre balizados por usos e costumes constitutivos da cultura.

O professor é motivado a agir guiado por critérios cognitivos, afetivos e avaliativos, em consonância a orientações de valor e normas sociais, culturais e institucionais que limitam suas escolhas. Os valores assumidos pelo professor em relação à profissão traduzem seu compromisso com os critérios normativos e expressam diretamente conhecimento, discernimento e responsabilidade pessoal.

Os valores são nucleares na formação da personalidade. Eles respondem às necessidades da existência humana, quer atuem como referências pessoais, quer constituam-se como meio no alcance de finalidades específicas. Auto realização, competência, eficiência, imaginação, estima, honestidade, responsabilidade, igualdade, identidade são alguns exemplos de valores constitutivos de um povo ou uma cultura, especialmente a ocidental. Assimilados como crença os valores possuem conteúdo empírico acessível a cada situação cotidiana, sejam rotineiras ou inusitadas.

Por um lado os valores antecedem a formação da estrutura social, quer do ponto de vista familiar ou ocupacional. Por outro, e com igual intensidade e determinação, a estrutura social é consequência dos valores nela estabelecidos. Em uma relação de reciprocidade, os valores que definem uma sociedade foram, por ela própria, legitimados.

Assim, seria possível considerar que os valores que professores da educação básica atribuem à própria formação podem ser abordados com base em diferentes perspectivas teóricas. Em um viés sociológico, os valores são atitudes decorrentes de relações interpessoais balizadas por variáveis diversas, tais como aquelas derivadas da política, da economia, dos costumes de uma época, do uso das tecnologias, dentre outros. O conteúdo empírico constitutivo dos valores é acessado a cada interação, orientando o agir cotidiano.

De modo similar, porém em uma perspectiva psicológica, os valores expressos pelos professores são concepções transituacionais, hierarquizadas e delimitadoras da personalidade. No plano individual os valores que orientam a ação equivalem a um conjunto de comportamentos que, por sua vez, são também constitutivos da identidade social.

Do ponto de vista psicossocial, os valores são compreendidos por meio de interações entre a pessoa, a cultura e as contingências delimitadoras da situação em que se encontram. A cultura influi sobre o tipo de pessoa que se constrói socialmente e as contingências podem definir ações em nível privado, público ou coletivo.

Assim sendo, o espaço escolar onde atua o professor é marcado por relações intergrupais, onde as identidades coexistem e se realizam em função da situação ou da dinâmica em que se realizam. Ao agirem como profissionais responsáveis pelo ensino em uma dada área do conhecimento, os professores se realizam por meio de sua identidade pessoal. Nessa tarefa, falam de suas preferências, suas atitudes e opções, definindo o exercício da docência em termos interpessoais.

No entanto, ao situarem especificidades de seu saber no rol de conhecimentos presentes no universo escolar, ou mesmo frente à problemática da gestão escolar e das relações escola-comunidade, os professores agem como representantes de campos distintos. As relações, neste caso, deixam de ser interpessoais e tornam-se intergrupais, ampliando as possibilidades de conflito e confronto dos valores.

A profissionalização docente, portanto, não se completa com o aprendizado e domínio de uma área específica do conhecimento. As relações travadas no contexto da escola, a cultura e as contingências que marcam as relações exigem que sejam valorizados conceitos como autonomia, competitividade, liberdade, independência, realização, pertencimento, preservação da imagem pública, modéstia, conformidade, dentre outros. Embora contraditórias, as normas são comuns no contexto educacional e, em função do nível de cooperativismo imperante, reforçam determinados valores em detrimento de outros.

Recursos e Estratégias da Investigação

A pesquisa em questão foi desenvolvida 25 professores, entre homens e mulheres, todos de um mesmo município, atuantes entre o 6º e o 9º ano do ensino fundamental, e com tempo de serviço no magistério variando entre 5 e 10 anos. O município é de médio porte e fica situado no interior do Estado de Santa Catarina, Brasil, em uma região economicamente próspera, de pleno emprego e alto índice de desenvolvimento humano.

O recurso metodológico utilizado foi a Técnica Q. Conforme Gatti (1972), esta técnica consiste em uma estratégia metodológica que utiliza a significação emprestada preliminarmente por um conjunto de respondentes, de modo a contribuir na formulação de um grande conjunto de itens. Os 70 itens, em forma de assertivas, foram apresentados aos professores. Em resposta, conforme a Técnica Q, os professores os ordenaram, em uma escala de 0 a 10, com base no escalonamento dos próprios valores.

Ao levantar os valores com que professores legitimam a própria profissão, foram tomadas como análise as relações estabelecidas entre a motivação para a docência e as contingências de ser professor, a estrutura social ocupacional como um todo e a socialização da profissão em relação às demandas sociais.

A Profissão E Seus Valores

Conforme análise do grau de importância atribuído ao item, as respostas dos professores foram aglutinadas em dois grupos. Os professores do Grupo 01 defendem, em consenso, que ao ensinar conteúdos específicos também promovem a cidadania. Movidos por um valor relativo a universalismo defendem, em resposta às assertivas, que o professor que discrimina ensina o aluno a discriminar. Sob este propósito, consideram que ser cidadão é saber exercer os direitos e deveres, valorizando a vida em sociedade.

Atribuindo importância à própria função, o grupo identifica o professor como um profissional útil à sociedade, responsável pela formação das novas gerações. E, em consonância ao grau atribuído à vida em sociedade, elenca como prioritária a participação e empenho dos

estudantes, professores, gestores e pais na consecução do processo de ensino e aprendizagem.

Desse modo, o grupo apresenta como prioritários valores relativos a segurança, proporcionada aos estudantes, a si mesmo e à sociedade em geral, por meio das ações educativas realizadas na escola. Sentindo-se responsáveis pela formação de cidadãos, os professores também se veem contribuindo na construção e manutenção da ordem social e na segurança da nação. No propósito de promover e valorizar a segurança, o conceito de cidadania é proeminente, destacando-se a criação de vínculos entre os envolvidos no processo educativo, de modo a reforçar nos sujeitos o sentido de pertencimento.

Com grau de importância em menor escala, porém de valor significativamente alto, o grupo defende que é preciso acreditar no papel do professor para dar aula. Expressando um sentido de poder e realização, o grupo sinaliza que a ética do professor é tomada como exemplo de vida pelos alunos.

Norteando-se por este propósito, afirmam ainda que o valor do professor é maior quando ele faz mais do que ensinar os conteúdos em sala de aula e não pode ensinar apenas se adequando ao nível dos alunos; ele precisa saber mais. Embora os valores estejam relacionados ao poder da profissão e aos motivos que levam à realização profissional, o grupo ressalta, em uníssono, que para desempenhar sua função, o professor precisa do coletivo da escola.

Em contrapartida, situando-se no lado oposto da escala, a atribuição de menor grau de importância às assertivas implica em sua maior valoração. As assertivas têm caráter afirmativo e sua negação por parte do professor sinaliza valores que ele tem em alta conta.

Ao atribuir escore zero, por exemplo, à assertiva que “o aluno chega na escola sem nenhuma formação de como viver em sociedade”, o professor está destacando como valor positivo os conhecimentos prévios e a bagagem cultural dos estudantes. E assim, novamente se expressam no Grupo 01 valores relativos a segurança, sinalizados por intermédio de conceitos como cidadania, pertencimento, idoneidade, ordem social ou reciprocidade.

As negativas veementes de que não há como ser cidadão no sentido pleno sendo professor ou que cidadania é um valor que não se ensina, expressam valores de autoridade do professor sobre a própria profissão. No reconhecimento do próprio poder os professores estimam a magnitude e alcance da docência na formação da sociedade, bem como dos fatores que influenciam o contexto, tornando mais eficazes as ações da escola. Jogo de políticas de governo ou outros interesses de cunho político eleitoreiro são colocados pelo professor como valores de segundo plano.

Os valores de poder e realização são preponderantes quando, mesmo em tempos de altíssima influência das tecnologias da informação e da comunicação em atividades de ensino, os professores defendem que ensinam melhor que elas.

Ressaltando a qualificação profissional pela autodeterminação, os professores afirmam haver coleguismo entre os professores, ressaltam a própria participação na vida da escola e situam a sala de aula como um espaço político.

O valor de universalismo se acentua também por meio das negativas expressas nos escores 0 ou 1 a respeito de violência escolar. Primando por um mundo mais igualitário, de paz e justiça social, os professores apontam que a violência se reflete em todos os espaços sociais e não apenas nas camadas economicamente mais carentes.

A relação família escola também é pontuada com relevância pelos professores do Grupo 01. Certos de que cumprem bem o próprio papel, queixam-se da omissão dos pais no acompanhamento da vida escolar dos filhos. Movidos pelo desejo de ver mais valorizados a si próprios e também a escola, os professores trazem à tona a tradição de escola como instituição de valor, com largo alcance e ampla referência social.

No grupo 02 as respostas ao item e a valoração das assertivas se apresentam de modo disperso. A média geral na valoração das assertivas é 4,8, não se visualizando consensos em relação às assertivas de maior valor, nem em relação às negativas.

Embora com frequência e média significativamente menores, e relativa dispersão, há semelhança com o Grupo 01 na atribuição de escores nove ou dez em apenas quatro itens. Neste caso, a valorização maior está direcionada ao reforço do poder do professor, a segurança pretendida no exercício da cidadania e à construção de um coletivo no espaço da escola.

O grupo 1 projeta, com a valoração, uma imagem de professor como sujeito social, cidadão, formador de outros cidadãos. Quanto ao ensino, como processo que tradicionalmente caracteriza a profissão, o grupo coloca em segundo plano as tecnologias da informação e da comunicação.

No grupo 02, a média dos escores concentra-se em uma faixa mais reduzida, variando de 2 a 7. Embora a média não apresente o rigor desejado para justificar tais escolhas e o instrumento de investigação estivesse pautado na curva normal, a alta concentração de valores em torno de 5, que é o valor mediano, pode ser denotativa de uma dificuldade comum aos professores: a tarefa de avaliar.

A atribuição de escores às assertivas apresentadas reflete também, ao professor, um processo de auto avaliação. Não se vendo envolvidos por procedimentos sistemáticos diretos, mas tendo por base as próprias percepções, os professores expuseram os seus juízos de valor.

As escolhas e seleções, bem como a dispersão apresentada no Grupo 02, podem ser sinalizadoras de fragilidades e pontos de vulnerabilidade na formação do professor. O distanciamento dos extremos na avaliação das assertivas, associados às justificativas registradas no perfil, deixam a descoberto, por um lado, desestímulo na busca da excelência e, por outro, conformismo diante de questões pelas quais deveriam posicionar-se radicalmente contrários.

Os resultados desse estudo, quer pelas consonâncias, dissonâncias ou divergências, apontam uma profissão em processo de mudança em seu quadro de valores. Assim, discorrer sobre os valores que os professores atribuem à docência implica também abordar, ainda que de modo sucinto, a ideia de desvalorização que permeia o cotidiano da profissão. Múltiplos são os fatores associados ao movimento sócio histórico e político que influenciam na construção do valor e do desvalor.

Em ambos os grupos delinea-se um perfil docente voltado à profissionalização, refletindo mudanças no processo formativo, implementação de políticas públicas e cuidado social com a educação. No entanto, valores relativos à tradição de ser professor por vocação continuam ainda permeando o imaginário docente. Como exemplo, uma das assertivas que faz alusão direta à vocação na escolha e permanência na profissão, recebeu escores elevados nos dois grupos.

As divergências parecem apontar um movimento decrescente de confiança no poder individual do professor, contra uma crescente defesa da escola como espaço político. No entanto, estas são sinalizações ainda bastante contraditórias. A construção sociocultural dos valores do professor, ainda que sob o seu próprio ponto de vista, passa por uma valorização social da profissão. A atribuição de valor é um movimento recorrente e depende, essencialmente, das condições concretas em que se efetivam a formação e o trabalho docente.

Considerações Finais

Estudos sobre valores fazem sentido e contribuem na discussão sobre formação docente na medida em que podem expor conteúdos empíricos claros e acessíveis, compartilhados como crenças pelos professores. A análise dos conteúdos de valor, por sua vez, pode inferir objetivamente na construção da subjetividade docente, ampliando a formação e o alcance da ação docente.

Em educação não é possível ignorar a subjetividade docente; trata-se de um processo entre seres humanos, ensinando e aprendendo juntos. Os valores que compartilham são crenças que os mobilizam, criando e (re)alimentando uma dada intencionalidade.

Os valores identificados por este estudo sinalizam mudanças na prática docente, nas interações do professor com o coletivo da escola, na relação família escola e refletem avanços no processo de profissionalização do professor. No entanto, também sinalizam tradição sobre os modos de ser professor, a vocação delimitadora da escolha profissional, o poder e alcance da ação docente, seus ensejos de realização e autodeterminação.

Enfim, os valores preponderantes no grupo, bem como seus respectivos referentes podem ser assim sistematizados: 1) o poder da profissão, definido pelo reconhecimento, autoridade, imagem pública e salários justos; 2) realização, alcançada pelo sucesso, influência social, capacidade e inteligência; 3) segurança, estabelecida pelo sentido de pertencimento, manutenção da família, ordem social, idoneidade e reciprocidade 4) universalismo, destacado por conceitos como cidadania, igualdade, união, justiça social e equilíbrio; 5) autodeterminação, caracterizada conforme as escolhas individuais, curiosidade, criatividade, definição de metas, liberdade e independência.

Benevolência, estimulação, conformidade e tradição ocupam posição mediana no escalonamento dos valores. Ou seja, não são imediatamente rejeitados, nem veementemente defendidos; estão posicionados conforme são normalmente vistos. A maior concentração de escores 4, 5 ou 6 às assertivas referentes a tais valores pode levar a indagações acerca da efetividade das políticas de formação docente, sobre as resistências a mudanças ou, ainda, sobre o que os professores vêm considerando como normal no modo de condução da própria profissão.

As informações repassadas pelos professores são simples e não tratam de conteúdos desconhecidos; tampouco podem ser ignoradas pelas instituições educativas ou instâncias de formação docente. Os valores humanos e sociais, bem como seu escalonamento, são recursos que simplificam as escolhas, organizam as ações e dão rumo à existência.

Referências

- ABRIC, J. C. A Abordagem estrutural das representações sociais. In: A. S. P. MOREIRA e D. C. de OLIVEIRA (Orgs). **Estudos interdisciplinares de representação social**. Goiânia: AB, 1998.
- GATTI, Bernadete Angelina. A utilização da Técnica Q como instrumento de medida nas ciências humanas. **Cadernos de Pesquisa**, n. 6. São Paulo: Editora FCC, dez.1972.
- JODELET, D. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, D. (Org) **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001.
- JUSTO, A. M. **Representação social**. Rio do Sul: UNIDAVI-PROPEX, 2012.
- MOSCOVICI. S. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. Petrópolis: Vozes, 2003.
- ROS, Maria. Psicologia social dos valores: uma perspectiva histórica. In: ROS, Maria e GOUVEIA, Valdiney V. (Orgs.) **Psicologia social dos valores humanos: desenvolvimentos teóricos, metodológicos e aplicados**. São Paulo: Editora Senac, 2006.

**ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO: IMPLICAÇÕES PARA
FORMAÇÃO INICIAL DOS PROFESSORES DE MATEMÁTICA**

Rodrigo Branco/UNIPLAC/ branco_rb@hotmail.com
Schayla Letyelle Costa Pissetti/UNIPLAC/ schaylacosta@hotmail.com
Prof^ª. Dr^ª. Lucia Ceccato de Lima/UNIPLAC/ ceccato@brturbo.com.br

Resumo

Este artigo busca analisar e avaliar a importância do Estágio Curricular Supervisionado na concepção dos acadêmicos em sua formação inicial. Apresenta como questionamento, quais contribuições o Estágio Curricular Supervisionado pode oferecer para a formação inicial de professores de Matemática? Para atender a essa proposta, os acadêmicos foram questionados sobre suas vivências no campo de estágio, sobre a articulação da teoria e prática no cotidiano escolar e como sua formação inicial contribuiu na realização do estágio. Os dados foram coletados por meio da metodologia da roda de conversa. Os principais autores e documentos legais e que deram embasamento teórico são: (DAMAZIO, 2006); (PIMENTA, 1995); (PCN, 1998); (LDB, 1996); (PCSC, 2014) e entre outros. As conclusões desse trabalho foi que a disciplina de estágio vem cumprindo seu objetivo, que é formar os acadêmicos com capacidade de fazer conexões dos conteúdos curriculares com a realidade dos estudantes.

Palavras-chave: Formação inicial. Teoria e Prática. Estágio Curricular.

Introdução

O estudo que deu origem a este texto surgiu dos questionamentos, apontamentos e troca de informações realizadas por acadêmicos do curso de Matemática no processo de observação e intervenção realizados no campo de estágio.

O presente trabalho é sobre as implicações que a disciplina de Estágio Curricular Supervisionado oferece para a formação profissional de acadêmicos do curso de Matemática. Nessa continuidade, propõe articulações entre as variadas informações trazidas do campo de estágio pelos graduandos.

Entretanto, busca identificar nas falas dos estudantes, a importância dos embasamentos teóricos para uma boa prática. Nessa mesma perspectiva, apontar relatos que, em algum momento, a sua formação contribuiu com sua prática no campo de estágio.

Assim, nos encontros presenciais da turma, os estudantes expõem seus relatos das observações e intervenções do campo de estágio para seus colegas e professor da disciplina, onde acontece a troca de informações. Neste sentido, os acadêmicos foram questionados, que contribuições o Estágio Curricular Supervisionado pode oferecer para a formação inicial de professores de Matemática? Nesse momento, este texto busca analisar e avaliar a importância do Estágio Curricular Supervisionado na concepção dos acadêmicos na sua formação inicial. Para cumprir com esse objetivo, forma-se os objetivos específicos que são:

- Questionar os acadêmicos sobre suas vivências no estágio;
- Identificar as articulações entre Teoria e Prática
- Conhecer as contribuições da formação para a realização do estágio curricular segundo as concepções dos graduandos.

A metodologia utilizada nessa pesquisa foi roda de conversa entre acadêmicos, iniciada pelo professor que, realizou questionamentos sobre as vivências no campo de estágio.

Este texto está organizado em seis partes: na primeira, uma introdução sobre o tema que será articulado no texto; na segunda e terceira apresenta-se a articulação dos conceitos de Estágio e formação inicial; na quarta discorre sobre os procedimentos metodológicos; na quinta sobre vivências relatadas na roda de conversa e na sexta são as considerações finais.

Estágio Curricular Supervisionado

A disciplina de Estágio Curricular Supervisionado, compõe a matriz curricular do curso de Matemática de uma universidade Comunitária. É oferecida a partir do 5º semestre até o último semestre. Neste sentido, pode contribuir com a formação inicial dos futuros professores de Matemática.

Pimenta, explica que estágio curricular é composto de: “[...] atividades que os alunos deverão realizar durante o seu curso de formação, junto ao campo futuro de trabalho” (1995, p.21). Então, os estudantes são oportunizados a conhecer o cotidiano escolar, observando o funcionamento de uma instituição de ensino e posteriormente, atuará como professor estagiário.

Conforme a Lei nº. 11 788, 25 de setembro de 2016, diz que:

Estágio é ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam freqüentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos. (BRASIL, 2008, s/p).

A lei 11 788 enfatiza a importância do estagiário no ambiente de trabalho, pois servirá como base para sua preparação profissional.

Segundo Gaspar (2005), o Estágio Curricular Supervisionado é importante para a formação inicial dos acadêmicos, pois é nesse processo que, esse profissional da educação, que está em formação se depara com seu futuro ambiente de trabalho e se familiariza com as metodologias e ferramentas que são usados no campo escolar.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/1996 (BRASIL, 1996), aponta que o estágio supervisionado é uma associação entre teoria e prática. Assim, o acadêmico possui a oportunidade de refletir sobre a teoria discutida na graduação e sua importância no desenvolvimento da prática pedagógica no contexto da Educação Básica.

Em proposta da disciplina de Estágio Curricular Supervisionado, que faz parte da composição da matriz curricular do curso de Licenciatura em Matemática da universidade Comunitária, a partir do quinto semestre, os acadêmicos realizam observações no ensino

fundamental anos finais e elaboram o projeto de estágio. No sexto eles realizam a intervenção, momento que é aplicado o projeto de estágio. No sétimo observam e fazem a intervenção no Ensino Médio e no oitavo semestre é realizada a devolutiva do estágio nas escolas e para finalizar é organizado o relatório final, conforme disposto no regulamento de estágio do próprio curso.

No espaço escolar da rede pública ou privada, por meio de observações, os estudantes do curso de matemática, fizeram anotações sobre os espaços físicos, setor administrativo, formação do corpo docente, acessibilidade, informatização, entre outras categorias.

Na sala de aula, o foco das observações foram: as metodologias de ensino da Matemática; procedimentos de abordagens da turma e formas de explicar e interpretar os conceitos matemáticos. Estas observações foram fundamentais para a elaboração dos projetos de estágio e as intervenções realizadas posteriormente.

Em suma, os estudantes são desafiados pelo professor da disciplina de Estágio Curricular Supervisionado, para observar aulas de Matemática do Ensino Fundamental dos anos finais e do Ensino Médio das escolas da rede pública ou privada, com objetivo de possibilitar os estudantes vivenciar o cotidiano escolar.

Formação Inicial De Professores De Matemática

Pressupõe-se que a formação inicial de professores determina suas responsabilidades, na qualidade de docente, sem descuidar do projeto institucional de ensino, dando autonomia de ensino ao professor. Dentro desse quesito todas as atenções estão voltadas ao professor, para proporcionar-lhes as definições, os métodos de ensino, como se aprender e qual a melhor maneira de avaliar. Neste sentido ele pode transcender os espaços escolares, ampliando os desafios e questionamentos para a realidade do meio social dos estudantes.

Por meio de uma formação adequada, espera-se que o professor possa relacionar a teoria com a prática ou vice e versa. Assim, o docente pode não adotar metodologias que caracterizam-se em reprodução de conteúdo mas, fazer o estudante a refletir sobre seu cotidiano a partir de problematização e contextualização dos conteúdos, proporcionando condições do estudante desenvolver seu próprio saber.

Damazio (2006), apresenta três categorias de conhecimento, produzidos pelos professores, por consequência de seu posicionamento frente à realidade educacional, que se revelam, por exemplo no ensino de alguns conceitos matemáticos:

Conhecimento reprodutivo, conhecimento criativo-reprodutor, conhecimento emancipador, traduzidos nos livros de 5^a e 8^a série, mais especificamente no conceito potenciação e equação do 2^o grau.

Entende-se por **conhecimento reprodutivo** aquele adquirido por meio do ensino regulado por atividades de aprendizagem do tipo simples, que oferecem um determinado modelo para ser imitado ou seguido. A preocupação é com a capacidade de memorização do aluno.

O **conhecimento criativo-reprodutor** diz respeito à apropriação resultante de recursos que priorizam habilidades cognitivas para além

da memorização. As proposições do livro didático evitam os exercícios de repetição, em vez disso, levam o aluno a estabelecer relações, exigindo-lhe elaboração mental.

O **conhecimento criativo-emancipador** é decorrente daquelas propostas de atividade que não só promovem o desenvolvimento das capacidades cognitivas do aluno como também promovem a possibilidade de análise das contradições tanto no processo de produção e socialização do conhecimento quanto no ambiente sócio-político do educando. (2006, p. 15).

Damazio (2006) apresenta estas três categorias no contextos de análise de livros didáticos. Neste trabalho, utiliza-as para evidenciar o andamento do ensino e a evolução da construção do conhecimento matemático. Quando o autor coloca que, o conhecimento criativo emancipador pode promover a possibilidade de análise das contradições tanto no processo de produção e socialização do conhecimento, quanto no ambiente sócio-político do educando, manifesta um posicionamento concernente de educação científica no espaço escolar.

Com as determinações das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), os cursos de formação inicial de professores implementaram em seus currículos as relações de diálogo entre a teoria e prática. Também, deu destaque à importância da aprendizagem de procedimentos investigativos e de interpretação da realidade.

No curso de matemática da universidade X, atualmente alguns acadêmicos estão em contato com a realidade escolar desde o primeiro semestre por meio de programas do governo que permite o acesso dos graduandos no meio escolar. A disciplina de Estágio Curricular Supervisionado só é oferecida do meio do curso em diante. Por consequência, os formandos têm acesso ao espaço escolar e suas complexidades

No início nos estudos das disciplinas do curso de matemática, o sujeito inicia revendo a matemática da educação básica, os clássicos dos cálculos, dentro das disciplinas específicas do curso e outras disciplinas que não são voltadas para conceitos matemáticos e sim para a didática da matemática.

Ao concluir o curso de Licenciatura em Matemática, o estudante precisa ter domínio dos conceitos da matemática para poder ensinar por meio de métodos que facilite o entendimento do seus discentes. Brasil (2013) propõe como essência as rede de aprendizagem:

[...] as redes de aprendizagem constituem-se em ferramenta didático-pedagógica relevante também nos programas de formação inicial e continuada de profissionais da educação. Esta opção requer planejamento sistemático integrado, estabelecido entre sistemas educativos ou conjunto de unidades escolares. Envolve elementos constitutivos da gestão e das práticas docentes como infraestrutura favorável, prática por projetos, respeito ao tempo escolar, avaliação planejada, perfil do professor, perfil e papel da direção escolar, formação do corpo docente, valorização da leitura, atenção individual ao estudante, atividades complementares e parcerias.

O profissional da educação em sua formação inicial, espera-se dele conhecimentos e atitudes que possam construir junto da escola oportunidades de produção e construção do conhecimento.

Como diz Rosa (2013), os conhecimentos profissionais, incide no conhecimento: do conteúdo da disciplina de matemática que, envolve os conceitos a serem ensinados; didático que se refere à relação entre o conhecimento da matéria de ensino e o conhecimento do modo pelo qual irá ensiná-la; de currículo que envolve a organização dos conteúdos, dos materiais, das metodologias e das formas de avaliação.

Em síntese, os saberes do conhecimento referem-se aos conteúdos específicos adquiridos no curso de Licenciatura em Matemática de formação inicial e englobam a revisão das funções desses conhecimentos. A formação inicial propõe que os conhecimentos não se reduzam a simples informações, mas a trabalhar com as informações classificando-as, analisando-as e contextualizando-as com o meio social escolar.

Dos Procedimentos Metodológicos

A metodologia utilizada neste trabalho foi a roda de conversa, com acadêmicos do curso de Licenciatura em Matemática da sétima fase, motivada pelo professor da disciplina de Estágio Curricular Supervisionado. A discussão proposta na roda de conversa foi em torno das vivências dos graduandos no campo de estágio. Como coloca Afonso e Abade (2008, p. 19):

Uma Roda de Conversa é uma forma de se trabalhar incentivando a participação e a reflexão. Buscamos construir condições para um diálogo entre os participantes através de uma postura de escuta e circulação da palavra bem como o uso de técnicas de dinamização de grupo.

Os autores abordam que a roda de conversa se constitui em uma situação de diálogo entre os participante que têm vivências passadas falando o que há de comum e suas divergências. Onde podem discutir e colocar o que realmente pensam sem pressão ou cobrança.

Para iniciar as discussões sobre as vivências dos estagiários no contexto escolar, utilizou-se o seguinte roteiro:

- O professor tinha um planejamento prévio dos conteúdos a ser estudado? E objetivos a serem atingidos?
- Quanto a metodologia e procedimentos realizados na sala de aula, descreva os pontos que contribuíram para seu aprendizado.
- Conseguirão observar o direcionamento dado pelo professor por meio dos conteúdos estudados para a vida profissional do discente?
- Como vocês perceberam os procedimentos avaliativos do professor de matemática?
- O que pode ser apontado de sua formação que contribuiu na atuação no campo de estágio?

Baseado nessas perguntas, as discussões foram ocorrendo na medida que cada grupo e faziam seus apontamentos e os participantes erguiam a mão e pediam a palavra para complementar ou contrapor as falas. A roda de conversa ofereceu momentos de reflexão sobre as ações e atitudes dos professores, do tipo: métodos de aula; avaliações aplicadas; abordagem da turma e a postura do estagiário nos momentos de observação.

Vivências Relatadas Na Roda De Conversa

A roda de conversa aconteceu numa universidade Comunitária, na sétima fase do curso de Licenciatura em Matemática, com vinte e quatro participantes. As discussões ocorreram em torno das perguntas feitas pelo professor. Nessa turma, a grande maioria já atua no meio escolar como professor de Matemática (mesmo não habilitado). As idades dos participantes é entre 19 e 47 anos. A duração da roda de conversa foi de três horas.

Os grupos aqui pesquisados, elaboraram projetos com ênfase para o ensino da Matemática. No quinto semestre os estagiários foram apresentados nas escolas que posteriormente realizarão seu estágio. Com base nas observações se elabora um projeto de estágio, que será aplicado durante sua intervenção nas aulas de matemática da Educação Básica.

O estágio foi realizado pelos graduandos no período de 2015/1 e 2016/2, num total de observações de 20 horas aulas e no mínimo de 4 horas-aulas de intervenção por estagiário a cada semestre. Os estagiários foram acompanhados pelos seus orientadores e professores regente de escola. Teve uma participação de 12 escolas da rede pública, entre elas municipais e estaduais.

Foram nove grupos de estágios atuantes nesse período citado anteriormente. Mas, aqui neste trabalho será levado em considerações as respostas de três grupos. A escolha partiu das abordagens de três categorias que são discutidas aqui. As categorias são: planejamento, metodologia de aula e avaliação.

Quando questionados sobre o planejamento do professor regente o grupo 01 respondeu: “o professor não carregava com ele um planejamento físico, vimos que tem um planejamento anual e o professor seguia como base para suas aulas”. O Grupo 02 respondeu: “não tinha um planejamento. Tinha com ele um caderno com questões sobre o assunto tratado, resolveu aquelas questões, objetivo da aula era alcançado”. A resposta do grupo 03: “o professor tinha o livro didático que dava suporte para ele dar sequência nas aulas anteriores. Um planejamento em folhas separadas... não tinha”.

Neste sentido, nota-se que os professores dessas diferentes escolas tem algo em comum, não carregam consigo o plano de aula. A Proposta Curricular de Santa Catarina (2014), aponta sobre a importância do planejamento e a elaboração de atividades significativas para a aprendizagem, conseguindo estabelecer, pela problematização, a conexão dos conteúdos curriculares com a vida real dos estudantes.

Quanto as metodologias utilizadas pelos professores de Matemática, o grupo 01 coloca que são aulas expositivas e o uso do quadro e giz é a principal ferramenta de ensino. O grupo 03, explicitou que o professor observado, utilizava com frequência, a sala de informática, e trabalhava com jogos educativos e com pesquisas realizadas na internet sobre o conteúdo em

questão. No entanto, este mesmo professor também se utilizava do método tradicional (aula expositiva, dialogada e uso do quadro e giz). O professor observado pelo grupo 03, demonstrou preocupação na articulação dos conteúdos com outros instrumentos de ensino.

Os processos avaliativos na Educação Básica são orientados pelos documentos legais da educação. A Proposta Curricular de Santa Catarina (2014), indica uma avaliação processual, contínua e diagnóstica. Os instrumentos avaliativos devem ser explorados continuamente, como o monitoramento da experimentação, observação, registro, análise e sistematização dos fenômenos.

Assim, os métodos avaliativos empregados nas escolas pelos professores de matemática, observadas pelos estagiários foram: Grupo 01 e 02: O professor explica os exemplos, propõe e corrige alguns exercícios e realizava avaliações individuais. Foi possível constatar a preocupação de alguns estudantes com suas notas. Segundo o grupo 03: o professor utilizava avaliações individuais para acompanhar o processo de ensino e aprendizagem de seus estudantes.

Verifica-se que a avaliação individual de forma escrita foi utilizada com frequência pelos professores. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), a avaliação é parte do processo de ensino e aprendizagem, incidindo sobre vários aspectos do desempenho dos estudantes, assim, percebe-se essa prática usada pelos professores como a mais indicada para ponderar a internalização do conhecimento pelos estudantes.

Considerações Finais

As maiores preocupações dos estagiários foram o planejamento não presente nas aulas, os procedimentos metodológicos e avaliativos. Mas, por que apresentaram esse desconforto em relação essas categorias? Com base na matriz curricular do curso de Matemática dessa universidade, as disciplinas do curso oportunizam as discussões perante as estratégias pedagógicas de ensino e, as disciplinas específicas que conceituam a Matemática.

Nesta continuidade, pressupõe-se que os estagiários possui conhecimentos sobre as possíveis formas de metodologias de ensino, relacionando-as com as categorias de planejamento e avaliação.

Quando questionados sobre o que a formação contribuiu para a realização do estágio, o grupo 01 e 02 colocam que: “Primeiro o conhecimento específico de matemática, é importante dominar o assunto que vai explicar e depois a elaboração de planos de aulas que foram apreendidos nas disciplinas pedagógicas”.

Já o grupo três elencou: “sobre a necessidade de conhecer a importância da matemática para explicar as coisas. Novas metodologias de ensino-aprendizagem e que a prática de ser professor é dentro da sala de aula que vai se construindo”. No momento que o grupo 03 coloca que a Matemática é importante para explicar as coisas, constata-se uma conexão com o que consta na Proposta Curricular de Santa Catarina (2014), que aponta que a Matemática é concebida como uma linguagem prática, recurso de modelo e de análise para outras ciências naturais e sociais.

Neste sentido conclui-se que, quando o estudante de licenciatura consegue relacionar a teoria dos conteúdos curriculares à prática do ensino-aprendizagem, ele apresenta indícios da realização de uma formação reflexiva e eficiente. Assim, capaz de aprender com as fragilidades do processo e agir na perspectiva de contribuir a construção do conhecimento individual e coletivo.

Referências

- AFONSO, Lúcia. ABADE, Flávia Lemos. **Para Reinventar as Rodas**. Belo Horizonte: Publicação eletrônica. Rede de Cidadania Mateus Afonso Medeiros (RECIMAM), 2008. Disponível em http://www.ufsj.edu.br/portal-repositorio/File/lapip_/PARAREINVENTAR_AS_RODAS.pdf. Acessado em 22/09/16.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file> . Acessado em 29/09/2016.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática**. Ensino de 5ª a 8ª Séries. Brasília-DF: MEC/SEF, 1998.
- DAMÁZIO, Ademir. A prática docente do professor de matemática: marcas das concepções do livro didático. **REVEMAT - Revista Eletrônica de Educação Matemática**. V1.2, p.14-25. UFSC: 2006. Disponível em [file:///C:/Users/Rodrigo/Downloads/12987-40043-1PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Rodrigo/Downloads/12987-40043-1PB%20(1).pdf). Acesso em 03/08/2016.
- GASPAR, M.A.D. **A importância da disciplina prática de ensino nos cursos de licenciatura**. *Dialogia* (uninove), v. 5, p. 45-55, 2005.
- LEI Nº 11.788, de 25 setembro de 2008. Disponível em: http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw_Identificacao/lei_11.788-2008?OpenDocument. Acessado em 25/09/2016.
- LEI Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em : http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acessado em 25/09/2016.
- SANTA CATARINA. **Proposta Curricular de Santa Catarina: Formação integral na educação básica** / Estado de Santa Catarina, Secretaria de Estado da Educação, 2014, p. 192.
- ROSA, Josélia Euzebio da. **Contribuições da Formação Inicial para o Trabalho Docente com a Matemática no curso de Pedagogia**. Disponível em <http://www.conferencias.ulbra.br/index.php/ciem/vi/paper/viewFile/1225/304>. Acesso em 04/08/2016.

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES A PARTIR DO PACTO
NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA**

Neusa Maria Arndt Weinrich Araujo Schneider PPGE/UNIPLAC- neusa.79@hotmail.com

Profª Drª Maria Selma Grosch - PPGE/UNIPLAC – selmagrosch@gmail.com

Resumo

Este artigo parte de uma reflexão sobre a formação continuada dos professores alfabetizadores do primeiro ao terceiro ano do ensino fundamental da rede municipal de Lages, SC, a partir do PNAIC (Pacto Nacional da Alfabetização pela Idade Certa) que promoveu encontros de formação durante os anos de 2012 até 2015 com o objetivo de alcançar a meta proposta pelo MEC de alfabetizar na perspectiva do letramento todas as crianças até os oito anos de idade. Ao falarmos em alfabetização precisamos levar em conta que estamos falando de crianças, e que estas fazem parte de uma sociedade na qual se constroem socialmente e culturalmente. A partir dessa perspectiva busca-se identificar junto aos profissionais da alfabetização quais as concepções que construíram nos processos de formação continuada. A metodologia está baseada em uma pesquisa bibliográfica e para realizar a coleta de dados apresentados nos objetivos, será desenvolvida pesquisa qualitativa, entrevistando dez professores alfabetizadores do ensino fundamental.

Palavras-chave: Formação Continuada. Alfabetização. Letramento.

Introdução

A alfabetização é um processo complexo que vai além da decodificação da escrita. Faz-se necessária a busca pela alfabetização com vistas ao letramento onde o conhecimento seja uma das formas de desenvolver autonomia possibilitando a inserção de nossas crianças no meio cultural ao qual pertencem. Neste sentido, de acordo com Silveira, et al (2016, p. 14) o PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa) vem com a seguinte concepção:

Trabalha-se na perspectiva da construção de uma identidade profissional, o professor como sujeito capaz de construir e reconstruir suas práticas com criatividade e autonomia; estimula-se o professor a buscar alternativas, a realizar projetos para além das suas práticas individuais, a trabalhar de modo colaborativo, solidário, com vistas a ensinar as crianças a ler e escrever com autonomia e autoria no ciclo de alfabetização.

Podemos refletir a partir do pensamento do autor que o professor está em processo de formação constantemente e a partir dela constrói e aprimora sua prática pedagógica na busca pela aprendizagem da autonomia da criança no processo da alfabetização.

Nesta perspectiva, a Secretaria Municipal de Lages, SC, aderiu ao Pacto e através da formação continuada, na qual tive oportunidade de participar desde seu início em 2012 até 2015 pude constatar o empenho dos professores formadores pela busca da formação de um professor alfabetizador inovador, que seja capaz de criar e encantar seus educandos através de suas aulas. Para tanto são necessárias atividades desenvolvidas com o intuito de formarmos crianças pensantes, dando autonomia para seu desenvolvimento.

O ciclo de alfabetização é um processo de grandes descobertas, tanto na leitura quanto na escrita, a criança interage com o mundo através da contação de histórias, dos seus primeiros registros, da iniciação para a leitura, até o seu domínio e autonomia com criatividade e originalidade num ritmo próprio. E neste sentido o professor precisa estar preparado para esta caminhada. E neste momento, a proposta da formação vem para reforçar a importância da diversidade de gêneros textuais em sala de aula para incentivar a construção da aprendizagem de maneira prazerosa.

Além de investir na formação do professor alfabetizador, o PNAIC - tem como meta alfabetizar todas as crianças da rede pública municipal até os oito anos de idade e busca estimular os professores a partir de diferentes estratégias formativas, pensando em novas possibilidades de trabalho que possam melhorar seu fazer pedagógico, conforme ressalta Silveira, et al (2016, p. 12).

Partindo desta meta, o objetivo desta pesquisa é identificar se a formação continuada ofertada pelo PNAIC contribuiu para o processo de formação do professor alfabetizador na perspectiva do letramento. Partindo dessa perspectiva teremos como objetivos específicos verificar quais as concepções que os professores construíram a partir da formação continuada, identificar se o PNAIC contribuiu para a prática pedagógica e se a concepção dos professores está voltada ao letramento.

Nesta pesquisa temos como pressuposto a prática pedagógica voltada às aprendizagens que valorizem as práticas do letramento, articulando os diferentes eixos temáticos a fim de facilitar a compreensão por parte das crianças. E desta forma para que elas possam participar ativamente e usar suas habilidades aprendidas em seu meio social na qual está inserida e neste sentido a proposta do PNAIC (BRASIL-MEC, 2015, p. 60) defende que:

Durante os três anos do primeiro ciclo, precisamos ter metodologias para um ensino sistemático da escrita alfabética – bem como para o ensino da leitura e produção de textos orais e escritos –, sempre na perspectiva do alfabetizar letrando (cf. SOARES, 1998). Isso implica, de entrada, reconhecer as especificidades dos conceitos de alfabetizado (aquele que domina o SEA) e letrado (aquele que pode participar, com autonomia, de práticas de leitura e produção de textos), mas fazê-lo sem esquecer que aquelas duas dimensões ou frentes de trabalho do educador estão interligadas, porque são interdependentes: à medida que domina mais e mais as propriedades e convenções do sistema alfabético, o aprendiz pode participar com mais autonomia de práticas letradas.

Neste sentido, vemos a necessidade de revisão dos documentos, refletindo sobre o histórico do PNAIC, da formação continuada e das concepções do processo de alfabetização proposto por este programa.

Histórico do PNAIC

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa foi criado pelo Ministério da educação, por meio de uma portaria, no. 867, de 4 de julho de 2012, sendo um compromisso que envolveu o governo Federal, os estados e municípios para garantir que todas as crianças se alfabetizem até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental, através da formação continuada. Para que o Pacto fosse implantado, foram necessários diálogos para compreender a ideia deste programa, e para o MEC:

Os projetos anteriores ao Pacto, não vinham favorecendo a construção de uma proposta nacional. Entretanto, era necessária a articulação para que a nova proposta pudesse criar um fortalecimento destas diferentes instâncias relacionadas ao MEC e favorecesse a colaboração de estados e municípios, estabelecidos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9394/96) e no Plano Nacional de Educação. Este é o sentido de regime de colaboração criado por alguns integrantes do MEC. Estes profissionais consideraram que era fundamental retirar a proposta do “papel” e torná-la “real” no campo educacional. Assim, o Pacto “é um exercício prático de como é que tem funcionar um regime de colaboração”. Pretendia-se uma estratégia nacional para alcançar uma meta que se buscava desde 2007 com o PDE (Depoimento dado no Fórum das Universidades). (SILVEIRA, et al, 2016, p. 29)

Desta forma o PNAIC está focado na formação pedagógica em benefício da alfabetização e buscou a parceria dos municípios, valorizando as propostas educacionais de cada região. Este programa foi criado por meio de discussões de políticas públicas diante do dado estatístico do censo Demográfico de 2012 que revelaram que em nosso País, neste mesmo ano citado, 750.000 crianças chegaram ao quinto ano do ensino fundamental, sem saber ler e escrever, conforme publicação no Caderno do PNAIC (SILVEIRA, et al, 2016).

Diante desse dado assustador e preocupante, o Núcleo de Estudos e Pesquisas em Alfabetização e Ensino em Língua Portuguesa-NEPALP/UFSC, aderiu ao PNAIC na busca pela formação dos professores alfabetizadores para tentar modificar esta triste realidade em que se encontram as crianças no mundo da escrita e leitura.

Neste processo de alfabetização entende-se que até os oito anos de idade as crianças precisam compreender o sistema de escrita e ter o domínio grafofônico, mesmo que dominem poucas regras ortográficas e poucas regularidades, a fluência da leitura e as estratégias de compreensão e compreensão e de produção de textos escritos.

Desta forma o PNAIC trabalha a alfabetização dentro de uma perspectiva do letramento com o intuito de proporcionar conhecimento da escrita e da oralidade, articulando aos usos sociais. Diante desta perspectiva entende-se que a alfabetização é um processo contínuo e se

constrói gradativamente e não se limita apenas a ler e escrever, mas ao contrário, ela faz a leitura, sua inferência sobre ela, sua interpretação e elaboram seus conceitos nas mais diversas situações.

Estar alfabetizado para o PNAIC é poder interagir por meio de textos escritos em diferentes situações, ler e produzir textos com diferentes propósitos. A criança alfabetizada é capaz de ler e escrever com autonomia, textos com articulação social, como é capaz de compreender princípios básicos de outras linguagens, como a matemática, as artes e outras ciências, tendo subjacente a essa compreensão o conceito de alfabetização na perspectiva do letramento. (SILVEIRA et al, 2016, p. 12)

O ato de ler, interpretar, produzir, falar, criar e ouvir faz parte da nossa comunicação e por isso o pacto estabeleceu como prioridade o domínio da escrita, articulando com a compreensão e produção de textos. Mas também tem ao mesmo tempo o desafio de ampliar e aprofundar os conhecimentos em todos os eixos temáticos e desenvolver as práticas de letramento.

Diante da formação continuada, na qual fiz parte do processo, percebe-se a insistência de integrar os conteúdos, buscando a prática da interdisciplinaridade, pois através desta, estamos alfabetizando na perspectiva do letramento. Neste sentido os direitos de aprendizagens foram divididos em conceitos: introduzir, aprofundar e consolidar para os diversos temas estudados e estes devem ser alcançados durante os três anos da alfabetização.

As ações do Pacto, estão apoiadas em quatro eixos de atuação: [...] “1. Formação continuada; 2. Materiais didáticos; 3. Avaliações; e 4. Gestão, mobilização e controle social”. (SILVEIRA et al, 2016, p. 23)

Para garantir que as crianças se alfabetizem foi necessário repensar e investir na formação de professoras (es) para fortalecer o processo de ensino aprendizagem. Nesse sentido a capacitação vem com o intuito de aprimorar a prática pedagógica para garantir que ao término do ciclo da alfabetização a criança tenha domínio da escrita e da leitura.

Para que isso acontecesse o Ministério da Educação e Cultura organizou o programa pensando também nos materiais de suporte para dar apoio aos professores para diversificar a metodologia de ensino, oferecendo jogos e obras literárias que vieram para contribuir com o processo de alfabetização dentro da perspectiva do letramento.

Muitos programas já foram propostos e aplicados pelo Ministério da Educação, mas o PNAIC vem com uma proposta diferenciada, voltada a uma Política de Educação que envolve três pontos básicos para garantir seu sucesso, que compreendem: o processo de formação dos professores, a avaliação ao final do ciclo e a distribuição de materiais didáticos tanto para professores quanto para estudantes.

Nos processos de formação continuada e dos materiais pedagógicos recebidos, percebe-se que há o intuito de mudança na prática das (os) professoras (es) diante da alfabetização e nesta perspectiva, busca-se o aperfeiçoamento dos alfabetizadores para que haja o engajamento numa concepção de ensino aprendizagem voltada à autonomia da criança, oportunizando ela participar ativamente e usar suas habilidades aprendidas em seu meio social na qual está inserida.

Alfabetizar numa perspectiva de letramento

Partindo de uma proposta de alfabetizar letrando busca-se valorizar o uso da linguagem em diversas situações ou contextos sociais, desde o modo de falar e se expressar. Para que possamos caminhar nessa perspectiva, faz-se necessário que a sala de aula esteja organizada de tal maneira que possibilite as mais diversas formas de uso da linguagem, superando o modelo cartesiano de alfabetizar.

Neste método a criança aprendia através de cópias e memorização e a aprendizagem acontecia de maneira mecânica. O professor era o transmissor do conhecimento e não oportunizava a interação entre educando e educador e neste sentido Mészáros (2005, p. 13) ressalta que “[...] educar não é a mera transferência de conhecimentos, mas sim conscientização e testemunho de vida”.

Conforme afirmação do autor constata-se que realmente deve-se valorizar os conhecimentos prévios da criança e utilizá-los como ferramenta de aprendizagem para facilitar sua compreensão, pois estes fazem parte da sua vivência.

Na concepção do autor a educação não deve qualificar para o mercado, mas para a vida e pensar a sociedade tendo como parâmetro o ser humano. Educar não pode ser encerrado no terreno da pedagogia, mas sair às ruas, se abrir ao mundo.

Nesta perspectiva é fundamental que o professor alfabetize na perspectiva do letramento (BRASIL, 2012, p. 7) para que a criança possa dar sentido aos conceitos estudados e fazer uso deste conhecimento em seu meio social.

O significado da alfabetização na perspectiva do letramento só terá sentido para a criança quando ela conseguir assimilar os conteúdos estudados na sala de aula e a partir desta compreender e ser compreendida em sua família, na sua comunidade e com as pessoas com quem interage. Para tanto é necessário repensar uma nova proposta de ensino, e que nesta a linguagem não fique apenas no ato de ler e escrever, mas desenvolva a capacidade de compreensão de leitura e práticas de falar e ouvir.

Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, Silveira et al (2016, p. 39) o professor é de fundamental importância para criar possibilidades de acesso ao mundo da escrita. E para garantir esse direito às nossas crianças, contribuem no seguinte sentido:

[...] a língua é um sistema de signos histórico e social que possibilita ao homem significar o mundo e a realidade. Assim, aprendê-la é aprender não só as palavras, mas também os seus significados culturais e, com eles, os modos pelos quais as pessoas do seu meio social entendem e interpretam a realidade e a si mesmas (BRASIL, 2001, p. 24)

Atualmente, o PNAIC vem com a concepção de abordar a alfabetização na perspectiva do letramento e conforme Soares (2004, p. 15) letramento é “[...] imersão das crianças na cultura escrita, participação em experiências variadas com a leitura e a escrita, conhecimento e interação com diferentes tipos e gêneros de material escrito”.

Assim, o ato de ensinar requer por parte dos professores ampliarem o conhecimento das crianças para dominarem o sistema da escrita e da leitura para que a partir destas, possam fazer uso no seu cotidiano. Não se pode pensar em planejar a alfabetização sem o objetivo do letramento, pois estas práticas são indissociáveis. A criança necessita dessa construção para inserir-se no meio social e cultural a qual pertence estabelecendo relação de domínio na linguagem e na compreensão de mundo.

Já o termo alfabetização para Soares (2004, p. 15) é: “[...] consciência fonológica e fonêmica, identificação das relações fonema-grafema, habilidades de codificação e decodificação da língua escrita, conhecimento e reconhecimento dos processos de tradução da forma sonora da fala para a forma gráfica da escrita.” O que a autora propõe é a necessidade de reconhecimento da alfabetização como processo e apropriação do sistema da escrita. Posterior a esse processo, Soares destaca a importância do desenvolvimento da alfabetização no contexto do letramento, fazendo uso da escrita e da leitura nas práticas sociais.

Outro ponto abordado pela autora se refere à alfabetização e ao letramento e que estes possuem diferentes dimensões, necessitando de metodologia adequada para que ocorra a aprendizagem da língua escrita. Neste sentido Mazzeu (1998) também colabora quando diz que a aprendizagem do aluno acontece de forma ativa, sem secundarizar a ação mediadora do professor nessa atividade.

De acordo com a perspectiva histórico-social, no qual o autor direciona o processo de ensino, a formação continuada não envolve somente em inserir novos conteúdos, mas sim nova postura de atuação condizente com os teóricos dessa corrente de pensamento. A educação é necessária para a formação do homem, e ao contrário dos animais, o ser humano não recebe toda a herança acumulada das gerações em sua genética. E neste sentido, Mazzeu (1998) qualifica o indivíduo humano, na perspectiva histórico-social como resultado da herança cultural da humanidade, do qual esse indivíduo vai se apropriando ao longo da sua existência e que contribui para expandir.

Considerações finais

Neste artigo buscou-se refletir a formação continuada dos professores a partir do PNAIC - Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa sobre as concepções de ensino diante da alfabetização da rede pública. Analisar o processo de ensino aprendizagem amparados na alfabetização na perspectiva do letramento com o intuito de aprimorar o desempenho da escrita e da leitura das nossas crianças.

Em todo processo educacional, mas principalmente nos ciclos de alfabetização, faz-se necessário a organização das práticas pedagógicas diante de uma proposta de alfabetizar letrando, conforme afirmação de autores citados nos estudos, sendo que as crianças estão em processo de formação da escrita e da leitura.

Referências

- BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: **a aprendizagem do sistema de escrita alfabética: ano 1: unidade 3**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012. 48 p.
- _____. MEC. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. EDUCAÇÃO, M. D. Brasília, DF: MEC, 2015.
- _____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **A oralidade, a leitura e a escrita no ciclo de alfabetização. Caderno 05** / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 2015.
- MAZZEU, Francisco José Carvalho. **Uma proposta metodológica para a formação continuada de professores na perspectiva histórico-social**. Cad. CEDES [online]. 1998, vol.19, n.44, pp.59-72. ISSN 0101-3262. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32621998000100006>.
- MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**: tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005.
- SILVEIRA, Everaldo. [et al]. **Alfabetização na perspectiva do letramento: Letras e números nas práticas sociais**. Florianópolis: UFSC/CED/NUP, 2016. 388 p.; il. Disponível em: <<http://pnaic.ufsc.br/?p=1327>>.
- SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 25, p. 5-17, abr. 2004. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782004000100002&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 26 set. 2016. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782004000100002>

**REFLEXÕES SOBRE AS EXPERIÊNCIAS REALIZADAS PELO PIBID NO
PROCESSO DE FORMAÇÃO DOCENTE**

SOUZA, Maria Karine Guasselli – UNIPLAC e-mail: mrakarine@gmail.com

ARRUDA, Marina Patrício – UNIPLAC e-mail: marininh@terra.com.br

Resumo

Este estudo é parte da revisão de literatura de uma dissertação em andamento, junto a um curso de Mestrado em Educação, cuja abordagem é qualitativa e busca conhecer os sentidos atribuídos por acadêmicos, bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à docência (PIBID), ao fazer docente. O presente artigo tem o objetivo de apresentar algumas reflexões sobre as orientações do PIBID e suas implicações no redirecionamento da formação de professores. O referido programa foi instituído pela CAPES em 2007, como estratégia formativa de incentivo à docência e melhoria da educação básica pública, deste modo, justificamos a relevância da discussão temática aqui apresentada pelas reflexões críticas que suscitam a investigação sobre uma política educacional de formação de professores. Verificamos que, por meio das experiências proporcionadas pelo PIBID, os bolsistas têm a possibilidade de compreender e situar os saberes da prática docente em seu contexto para que tenham sentido, bem como de produzir conhecimento sobre esses espaços.

Palavras-chave: Formação Docente. PIBID. Reflexões. Experiência.

Introdução

Foi a partir da década de 90 que o Governo Federal iniciou ações mais consistentes e significativas para redirecionar a formação de professores no Brasil, com o objetivo de melhorar a qualidade do ensino na escola pública e o fomento à formação de docentes. Dentre as políticas públicas e estratégias formativas de incentivo à docência e melhoria da educação básica pública está o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Esse Programa proposto pela Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e instituído pela Portaria Normativa nº 38, de 12/12/2007, visa à concessão de “bolsas de iniciação à docência para alunos de cursos de licenciatura e para coordenadores e supervisores responsáveis institucionalmente pelo Programa” (BRASIL, 2007, p.39).

Os objetivos do PIBID estabelecidos pela CAPES, atualmente, por meio da Portaria nº 096, de 18 de julho de 2013, são:

- I – incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;
- II – contribuir para a valorização do magistério;
- III – elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;
- IV – inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de

educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino aprendizagem;

V – incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como co-formadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério;

VI – contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura;

VII – contribuir para que os estudantes de licenciatura se insiram na cultura escolar do magistério, por meio da apropriação e da reflexão sobre instrumentos, saberes e peculiaridades do trabalho docente. (BRASIL, 2013a)

Nessa perspectiva, considerando o PIBID como importante possibilidade de viabilização em termos de formação docente e otimização da qualidade do ensino na escola pública, o presente artigo tem como objetivo apresentar algumas reflexões sobre as orientações desse programa e suas implicações no redirecionamento da formação docente. Este estudo é parte da revisão de literatura de uma dissertação em andamento, junto a um curso de Mestrado em Educação, cuja abordagem é qualitativa e busca conhecer os sentidos atribuídos por acadêmicos, bolsistas do PIBID, ao fazer docente.

O PIBID se estabeleceu como um Programa de grande visibilidade nacional e atualmente é previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), incluído por meio da Lei 12.796, de 4 de abril de 2013, em que no Art. 62, precisamente no Parágrafo 5º, dispõe que a União, o Distrito Federal, os estados e os municípios promoverão a formação de professores para atuarem na educação básica pública mediante Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência destinado aos acadêmicos matriculados em cursos de licenciatura, nas IES (Instituições de Educação Superior).

Tecendo Reflexões sobre as Experiências Proporcionadas pelo PIBID

Considerando que a formação de professores é um dos fatores decisivos para qualidade do ensino aprendizagem na educação básica e que o PIBID, enquanto política pública de Estado visa “fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria da qualidade da educação básica pública brasileira” (BRASIL, 2013a), o nosso objetivo é apresentar algumas reflexões sobre as orientações desse programa e suas implicações no redirecionamento da formação docente.

Um das orientações do PIBID se refere à integração entre educação superior e educação básica, pois é notória, no meio acadêmico, a desconexão entre as IES e as escolas públicas no Brasil, conseqüentemente há distância entre o ensino e a pesquisa. Essa realidade faz com que a produção do conhecimento científico, a respeito dos saberes pedagógicos e da profissão docente, destoe da realidade do cotidiano escolar, refletindo na formação dos licenciados e dos professores, que muitas vezes ao estarem no espaço escolar, mediante o um universo de

situações que envolvem a subjetividade humana, não conseguem fazer conexão e encontrar sentido naquilo que aprendem na Universidade. Segundo Tardif (2000) para estudar os saberes profissionais, os pesquisadores e professores universitários devem ir até o chão das escolas, para compreenderem como os docentes agem, pensam e falam com os seus pares, com os alunos, os pais, como trabalham na sala de aula, como transformam programas escolares para torna-los efetivos. O PIBID favorece essa integração, pois determina que o coordenador de cada área do conhecimento (professor da licenciatura), deve planejar, produzir e acompanhar as atividades previstas no subprojeto juntamente com os licenciandos e os supervisores (professor da escola de educação básica), considerando ainda o contexto e as necessidades didático pedagógicas de cada instituição escolar que participa do programa (BRASIL, 2013a).

Deste modo, entendemos que o universo escolar poderá ser problematizado com intensidade na IES, à medida que os pesquisadores e professores universitários vivenciem as múltiplas situações do contexto educacional, e a partir disso, produzam conhecimento teórico, que de fato, poderá auxiliar os professores no exercício de conduzir o desenvolvimento humano, pois segundo Tardif (2000, p.8) “a legitimidade da contribuição das ciências da educação para a compreensão do ensino não poderá ser garantida enquanto os pesquisadores construírem discursos longe dos atores e dos fenômenos de campo que eles afirmam representar ou compreender”.

Em concordância Mizukami (2006) em seu artigo intitulado “Aprendizagem da docência: professores formadores”, realiza algumas sugestões com o propósito de promover a aprendizagem do professor universitário/pesquisador e conseqüentemente do professor da educação básica. Dentre essas sugestões destacamos a ideia, apresentada pela referida autora, da construção de comunidades de aprendizagem nos estabelecimentos escolares e nas IES, que incluam os licenciandos, os docentes das escolas e os formadores da Universidade, com o objetivo de oportunizar processos de desenvolvimento profissionais mais adequados ao trabalho do professor. Nessa perspectiva, o conhecimento coletivo ultrapassa o conhecimento individual, pois algumas pessoas sabem o que outras não sabem. Além disso, essas comunidades colaborarem para o aperfeiçoamento do conhecimento dos professores da escola pública, especialmente do professor da IES que passa a ter a oportunidade de produzir conhecimento científico com base em reflexões sobre sua vivência no universo da educação básica e, por conseguinte, articular teorias que contribuam para que os futuros professores, ao estarem inseridos nas escolas, consigam dar sentido àquilo que aprendem na IES, elevando a qualidade da formação docente.

Para Nóvoa (2009, p.9):

Hoje, a complexidade do trabalho escolar reclama um aprofundamento das equipes pedagógicas. A competência coletiva é mais do que o somatório das competências individuais. Estamos a falar da necessidade de um tecido profissional enriquecido, da necessidade de integrar na cultura docente um conjunto de modos coletivos de produção e de regulação do trabalho.

A partir dessa premissa, o PIBID favorece significativamente a reconstrução do processo de formação inicial de professores, pois docente universitário, aluno da licenciatura e professor da escola básica vão estar juntos vivenciando e compreendendo o universo educacional a partir do contexto da escola pública, articulando e construindo conhecimento sobre esse ambiente.

Deste modo, ao mesmo tempo em que é essencial que os professores universitários tenham conhecimento sobre a dinâmica do universo educacional nas escolas, é também fundamental construir uma formação docente por meio da inserção dos estudantes, futuros professores, no contexto da sala de aula. Por isso, o PIBID orienta especialmente que os licenciandos que fazem parte do programa, sejam inseridos no cotidiano das escolas públicas para o desempenho de atividades pedagógicas nesses espaços, desde o primeiro semestre letivo, se assim definirem as IES em seu projeto. Segundo Tardif (2013, p.23):

Até agora, a formação para o magistério esteve dominada, sobretudo, pelos conhecimentos disciplinares, conhecimentos esses produzidos geralmente numa redoma de vidro sem nenhuma conexão com a ação profissional, devendo em seguida, serem aplicados na prática por meio de estágios ou de outras atividades do gênero. Essa visão disciplinar e aplicacionista da formação profissional não tem mais sentido hoje em dia, não somente no campo do ensino, mas também nos outros setores profissionais.

Os próprios docentes destacam que a sua experiência na profissão é fundamental para compreenderem como saber ensinar, pois a participação no cotidiano escolar e na vida dos professores mobilizam, paralelamente, conhecimentos e maneiras de ser coletivos, assim como os ensinamentos do trabalho compartilhados entre os pares a respeito das metodologias e programas de ensino, dos recursos pedagógicos, do comportamento dos alunos, dos pais, etc. (TARDIF E RAYMOOND, 2000)

Além disso, as situações de trabalho, peculiares a cada circunstância, exigem que os professores mobilizem conhecimentos e saberes próprios da prática cotidiana e que servem para dar sentido às situações de trabalho. Por isso esses saberes só são possíveis de serem compreendidas à medida que o aprendiz de professor se insere e age dentro no universo escolar. Segundo Morin (2003):

[...] o caminho que corresponde ao conhecimento pertinente é o da contextualização dos saberes, pois o conhecimento disciplinar [...] impossibilita o ser humano de pensar no novo, nas diferentes possibilidades, de considerar as situações humanas intrínsecas a vida humana (p.17).

Ainda no que diz respeito à dicotomia entre teoria e prática, na concepção de Nóvoa (2009), é necessário uma reconstrução do processo de formação inicial de professores na qual as IES orientem uma formação docente construída dentro do universo da educação básica, pois a "profissionalidade docente" não pode deixar de se construir no interior de uma personalidade

do professor” (2009, p.1). Ou seja, apenas à medida que o professor se insere e se envolve nas atividades do cotidiano escolar, é que ele vai se descobrindo, se constituindo enquanto professor, isso porque tanto a subjetividade do aluno, as emoções, a maneira de ser, pensar e agir, quanto a subjetividade do docente, interverem nas ações que executam redirecionando os rumos das situações pedagógicas. Para o referido autor, não há como evitar que as dimensões pessoais do professor cruzem-se com as dimensões profissionais.

Como percebemos o conhecimento sobre a prática profissional, é construído, de maneira significativa, na relação do professor com a comunidade escolar, perante a diversidade de situações que esse ambiente apresenta, em que a prática profissional docente por ser especificamente humana, é recheada de imprevistos, de subjetividade, de valores, histórias de vida, adversidades e emoções. Por isso o PIBID ao “contribuir para que os estudantes de licenciatura se insiram na cultura escolar do magistério, por meio da apropriação e da reflexão sobre instrumentos, saberes e peculiaridades do trabalho docente” (BRASIL, 2013a, s/p), coopera para que o futuro professor tenha a oportunidade de conhecer a diversidade na relação escolar e principalmente de se reconhecer dentro dela, de refletir sobre as suas ações e as situações do contexto, com o auxílio do professor coordenador do subprojeto e do professor supervisor da educação básica. Ou seja, o estudante da licenciatura não está sozinho nessa etapa de integra-se na escola, um momento que gera angustias e incertezas e tem um significado importantíssimo para o futuro professor que está aprendendo a reconhecer e enfrentar as múltiplas interfaces do processo de aprender e ensinar.

Fred Korthagen, professor emérito de educação na Holanda, especializado em formação de professores (2012) baseado em estudos que demonstram que boa parte do comportamento dos docentes é direcionado por origens não racionais e inconscientes, em seu artigo intitulado “A prática, a teoria e a pessoa na formação de professores” questiona a abordagem que se limita ao modelo tradicional, em que se aprende a teoria para depois aplicá-la na prática e também faz objeção a valorização apenas da prática. Sendo assim, o autor apresenta uma teoria para a base do ensino denominada realística, que procura integralizar teoria e prática por meio das experiências docentes e das aflições dos futuros professores.

Segundo o referido autor, durante muito tempo investimos e valorizamos os princípios racionais e conscientes do pensamento, descuidando, dessa maneira, do lado humano que gera medo, incertezas, necessidades, princípios e quefazeres individuais e coletivos de professores universitários e da educação básica, licenciandos e estudantes das escolas. Tais aspectos influenciam o comportamento e a aprendizagem, por isso, a importância de que os professores compreendam como exercer a reflexão, no contato com a escola, avançando assim na qualidade da sua aprendizagem e, conseqüentemente, da sua prática pedagógica por meio das experiências. É imperativo lembrar que foi a partir da Portaria nº 096/2013, vigente atualmente, que o PIBID passou a determinar em seus objetivos, que os estudantes, bolsistas do programa, se apropriem da cultura escolar por meio da reflexão dos saberes que são específicos da profissão docente (BRASIL, 2013).

Nas palavras de Nóvoa (2009) durante muito tempo a formação docente teve que se sujeitar a referências externas, as quais não reconheciam a reflexão como forma de transformar a prática pedagógica em conhecimento e, que por isso, faz-se necessário preconizar que as

práticas profissionais se tornem lugar de reflexão e formação. Segundo o referido autor, não se trata de desconsiderar as práticas intelectuais, mas de “abandonar a ideia de que a profissão docente se define, primordialmente, pela capacidade de transmitir um determinado saber” (p. 4). Nesse contexto, segundo Zeichner (2008) o processo reflexivo não pode se limitar a conceber apenas as estratégias e habilidades do ensino como meios para aprendizagem, é fundamental que os docentes reflitam sobre o contexto social e institucional em que eles e os alunos vivem, sobre os fins da educação, especialmente sobre os aspectos morais e éticos, avaliando sempre qual o verdadeiro propósito da ação pedagógica e as influências dessas práticas para a transformação social.

Sendo assim, podemos afirmar que o processo de formação docente só terá sentido para os licenciandos, a partir do momento em que ele for pensando e construído, de forma fecunda e profícua dentro da prática como propõe o PIBID. Isso não significa negar os conhecimentos científicos, mas dizer que eles devem ser problematizados e construídos a partir de situações reais de aprendizagem, que são peculiares a cada contexto escolar.

Considerações

Conforme as reflexões apresentadas nesse artigo, compreendemos que ao aproximar a instituição de ensino superior da escola de educação básica pública, o PIBID possibilita que estudantes, coordenadores de área (professor da licenciatura) e supervisores (professor da escola de educação básica pública) realizem um trabalho coletivo de articulação entre teoria e prática. Nesse processo, a problematização dos saberes peculiares da prática docente trás a possibilidade de se pensar a pluralidade de sentidos da escola a partir de seu contexto, o que permite a reflexão sobre os saberes da prática e o desenvolvimento de ações para a realidade dos educandos. Esse trabalho se torna possível porque o aprendiz de professor, bolsista do PIBID, se insere do cotidiano do contexto escolar num período muito maior do que o estágio supervisionado e desde a primeira fase, se assim definirem os projetos nas IES.

É importante lembrar que embora os documentos oficiais como as diretrizes curriculares nacionais para formação de professores e os parâmetros curriculares nacionais do ensino fundamental e médio orientem, respectivamente, a formação inicial dos profissionais do magistério e os conteúdos a serem ministrados nas diferentes etapas da educação básica, eles não apresentam as interfases de cada contexto escolar. Sendo assim, por meio das experiências proporcionadas pelo PIBID é possível compreender e situar as informações em seu contexto para que tenham sentido, bem como de produzir novos saberes sobre o fazer docente.

Deste modo, entendemos que o PIBID ao contribuir para o fomento e qualidade da formação de professores, favorece a melhoria do ensino aprendizagem nas escolas de educação básica pública e, conseqüentemente, pode contribuir para com o desenvolvimento social. Todavia, embora esse programa tenha uma grande abrangência nacional, nem todos os licenciandos participam dele, pois o número de bolsas, para cada subprojeto é limitado. E ainda, segundo o Relatório de Gestão da CAPES (2009- 2014), em 2015 a meta era alcançar 100.000 bolsas, no entanto ela não pode ser alcançada em função dos limites orçamentários impostos, impedindo o crescimento do programa. Sendo assim, se queremos de fato o redirecionamento

da formação inicial, em nosso país, precisamos contar com a parceria de um governo Federal capaz de investir e garantir o direito a uma formação profissional de qualidade, não apenas para uma parcela dos estudantes, mas para todos os licenciandos do Brasil.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria normativa nº 38, de 12 de dezembro de 2007**. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Brasília, DF, 13.12.2007. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_Normativa_38_PIBID.pdf> Acesso em: 12 nov. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, DF, 2013. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm>. Acesso: 26 nov. 2015.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria nº 096, de 18 de julho de 2013**. Regulamenta o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Brasília, DF, 2103a. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_096_18jul13_Aprova_RegulamentoPIBID.pdf>. Acesso em: 13 nov. 2015.

BRASIL. CAPES. Diretoria de formação de professores da educação básica – DEB.

Relatório de gestão 2009-2013. Brasília, DF, 2013. Disponível em: <<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/2562014-relatorio-DEB-2013-web.pdf>> Acesso em: 12 dez. 2015.

KORTHAGEN Fred A. J. A prática, a teoria e a pessoa na formação de professores. **Educação, Sociedade & Culturas**, nº 36, p. 141-158, 2012. Disponível em: <<http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC36/Arquivo.pdf>> Acesso em 26 maio 2016.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Aprendizagem da docência: professores formadores. **Revista E-Curriculum**, São Paulo, v. 1, n. 1, s/p, dez. – jul. 2005-2006. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/3106/2046>>. Acesso em 24 mai. 2015.

MORIN. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. 8ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

NÓVOA, Antônio. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. **Revista Educacion. Universidad de Lisboa**. Lisboa. Portugal, s/p, 2009. Disponível em: <http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_09por.pdf>. Acesso: 12 mar. 2016

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. **Revista brasileira de educação**, v. 13, n. 5, p. 5-24, 2000. Disponível em <http://anped.tempsite.ws/novo_portal/rbe/rbedigital/RBDE13/RBDE13_05 MAURICE TAR

[DIF.pdf](#)> Acesso em: 03 mar. 2015.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, v. 21, n. 73, p. 209-244, 2000. Disponível em:< <http://www.scielo.br/pdf/es/v21n73/4214.pdf>> Acesso em: 25 mai. 2015.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 13ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

ZEICHNER, Kenneth M. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Educação & Sociedade**, v. 29, n. 103, p. 535-554, 2008. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/es/v29n103/12.pdf>>. Acesso em: 12 nov. 2015.

**PROFESSOR DO ENSINO FUNDAMENTAL:
TRANSIÇÃO NO SABER-FAZER**

Marialva Moog Pinto¹⁶

Resumo

O presente estudo é um recorte da pesquisa intitulada O professor: identidade, crise profissional e transição no saber-fazer, de perspectiva qualitativa e cunho interpretativo que toma o professor do Ensino Fundamental enquanto sujeito. Como principal objetivo, ouvindo professores que atuam no contexto escolar no Ensino Fundamental, procurei compreender quais os possíveis motivos, de maior implicação no seu trabalho, que causam ou causaram a “crise de identidade profissional docente,” que os professores vêm enfrentando. Os dados confirmaram os pressupostos do estudo, indicando que os professores em muitos momentos, não têm clareza do processo atual deixando de exercer o seu poder como grupo organizado e tornando a educação algo que aos poucos perde sua importância. Compreender melhor esse processo pode auxiliar no melhor entendimento do novo papel que o professor que atua neste espaço e tempo, com dificuldades características do mundo atual, deve assumir.

Palavras-chave: Ensino Fundamenta. Identidade Profissional. Professor.

Introdução

A identidade profissional docente é a temática deste estudo. Propõe-se um trabalho que busca entender as dificuldades que os professores, como sujeitos deste espaço e tempo sócio cultural, vêm enfrentando sob o aspecto da identidade profissional e o saber-fazer deste profissional.

As orientações neoliberais desviam o papel do professor, subordinado ao Estado, acabando com o papel do professor que oferece aos cidadãos conhecimento e destreza para uma vida de qualidade e anuncia um novo papel, o de auxiliar o sistema econômico a manter-se rentável e competitivo (CORTESÃO, 2000).

Os professores do ensino fundamental já não são, como os párocos, os únicos agentes culturais e as escolas já não são mais ocupadas pela elite social das cidades. Entretanto, se reconhece que os professores compõem um dos mais numerosos grupos profissionais da atualidade e também um dos mais qualificados do ponto de vista acadêmico, embora se saiba que nem todos investem na profissão.

A escola tem a tarefa primordial de pensar o futuro, pois concentra um potencial cultural e o professor tem o enorme desafio de recriar a profissão professor através da autonomia profissional exigente e responsável. Essas consequências têm causado auto depreciação e desconfiança em relação à competência dos professores. Os valores que sustentaram a profissão

¹⁶Doutora pela UNISINOS – CAPES 7. Docente do Mestrado Interdisciplinar Desenvolvimento e Sociedade e Mestrado Profissional Educação Básica da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe. Líder do Grupo de Pesquisa Formação do Professor e Práticas Pedagógicas.. marialvamoog@hotmail.com

docente caíram em desuso, fruto da evolução social e transferência de responsabilidades, do sistema educativo e da família para o professor.

O principal objetivo do estudo, ouvindo professores que atuam no contexto escolar, procurei compreender quais os possíveis motivos, de maior implicação no seu trabalho, que causam ou causaram a crise de identidade profissional docente, que os professores vêm enfrentando. Na verdade, procurei compreender as principais causas da crise de identidade profissional dos professores.

Outro ponto necessário para poder olhar para esse problema foi entender que o professor não foi sempre assim, e que existe uma história construída, uma caminhada, muitas lutas e reivindicações. Precisei aceitar que o professor não é anjo, mas também não é vilão. Há uma tensão. A escola, e conseqüentemente o professor, têm assumido a culpa de problemas sociais e políticos.

O contexto pesquisado foi uma escola da rede municipal de São Leopoldo –RS em que se participou de reuniões e contatos com as professoras, durante dois semestres através da minha participação em outro projeto de pesquisa da universidade, nessa mesma escola.

Na coleta dos dados para análise, foi realizado entrevistas semiestruturadas com professoras do Ensino Fundamental em diferentes momentos da profissão. A primeira professora, sujeito da pesquisa estava há dois anos de profissão. A segunda professora exercia sua profissão há dezoito anos. E a terceira professora estava em processo de aposentadoria, pois exercia há vinte e nove anos a profissão na mesma escola. Esta última já estava afastada da sala de aula, sendo responsável pela biblioteca da Instituição.

Alguns olhares sobre a profissão professor

O conceito variável, ideal de “bom professor”, em seu perfil clássico, prescreve o que o professor deve ser. Determina competência e domínio de conteúdos bem explicados, em ritmo e linguagem adequados. Traduz as grandes teorias, tornando-as acessíveis aos alunos, onde a metodologia é expositiva, contribuindo com o funcionamento harmonioso do sistema, produzindo uma sociedade pouco questionadora. O professor deve ser neutro e justo no ato educativo, com a ideia de que proporciona oportunidades iguais, pois todos têm acesso ao conhecimento de forma idêntica e simultânea.

Os alunos deste modelo de professor que porventura forem eliminados neste processo de ensino e aprendizagem, o serão por seleção natural e justa. São os menos dedicados, os menos persistentes ou os menos dotados.

Hoje questionamos esta perspectiva. Pesquisas e autores levantam possibilidades para uma nova forma de participar deste processo, objetivando crescimento ao indivíduo num espaço que permite diálogo e descobertas. Deseja-se que o professor não seja mais o transmissor, mas participe, descobrindo com os alunos. As experiências pessoais dos estudantes, na sua trajetória de vida e cultura, precisam ser valorizadas nas aulas.

O processo de construção de uma escola democrática exige que o professor conheça o seu aluno. É um processo de observação e pesquisa, onde deve ser possível produzir conhecimento sobre seus estudantes, valorizando os saberes do grupo, respeitando seus valores,

aproveitando os saberes que todos têm, considerando sua origem social e étnica.

Hall (2002) nos diz que o processo de globalização desestruturou as identidades tradicionais e desarticulou grupos culturais do passado, fazendo com que valores que sustentavam a profissão docente caíssem em desuso. Fruto da evolução social e transformação do sistema educativo, ocasionando uma crise de identidade nos professores, causada também pela crise cultural. Há uma profunda crise das condições sociais, mais significativa do que a crise das linguagens, das narrativas e dos discursos sociais. As linguagens conhecidas anteriormente, foram absorvidas pelo mundo pós-moderno, pela globalização e ainda não se tem linguagens alternativas que nos façam sentido.

A pesquisa feita por Gatti (1996) mostra que poucos professores escolhem a profissão com a expectativa de ensinar. Os motivos mais relevantes são: emprego seguro, escola de formação de professores próxima à casa, possibilidade de combinar estudo com trabalho, profissão mais adequada para mulheres e em alguns casos porque simplesmente aconteceu. Os professores pesquisados, dizem que sempre quiseram ser professor, mas 40% optariam por outra profissão, pela pouca valorização, pelos baixos salários e por ser um trabalho desgastante.

Os professores enfrentam o domínio excessivo do Estado que os responsabiliza pelos fracassos da escola. Esta subordinação exclusiva ao Estado, sem regulações intermediárias de poder, como fator de estrangulamento do professorado e do desenvolvimento profissional, é um dos fatores apontados por Nóvoa (1995) como ocasionante do estresse dos professores.

O Estado Educador se enfraquece, dando espaço ao Estado Avaliador que impõe regras de avaliação agora para o desempenho dos professores, que deixam de ser somente avaliadores para serem avaliados.

As crises cultural, social e antropológica são impulsionadas pela crise do mundo capitalista que desacomoda as identidades culturais, impõe novas regras como ideal de felicidade, distribui desigualmente o direito à vida e à escola, sendo o lugar de todos, obrigatoriamente é a depositária de todas estas tensões. Desta forma, chega-se à crise da profissão docente.

Nóvoa (1995) lembra que o professor não é um técnico nem um improvisador, mas sim, um profissional que pode utilizar o seu conhecimento e a sua experiência para se desenvolver em contextos pedagógicos práticos pré-existent.

Segundo Cortesão (2000), após tantos conflitos, exigências e imposições, os professores sentem-se mal, questionam seu papel e isolando-se profissionalmente, tentam manter a ordem e transmitir saber.

Tentam explicar as lições que prepararam (currículo bastante cristalizado), ou tentam inovar trabalhando muitas vezes com projetos que deram certo para uma outra turma e que não dizem respeito à realidade ou interesse do seu grupo de alunos.

A responsabilidade pela crise da escolarização recai sobre o professor, através da ideologia das necessidades de formação que são atribuídas a ele, provocando um individualismo profissional. Há uma modificação na demanda da escola - "educação para todos" - e conseqüentemente, há também uma mudança no papel do professor. Para Codo (2001), os professores "perderam a referência precisa do que devem saber, de como se deve ensinar ou avaliar, ou seja, perderam aspectos importantes da sua identidade profissional" e, ainda, com

[...] a democratização da clientela escolar, todavia teve lugar uma deformação do método, com queda, assim, da qualidade. Se ensinou o povo o caminho da escola, mas não se ofereceu uma verdadeira escola. De fato se criaram pobres cursos supletivos, cursos noturnos de “faz de conta”... quatro ou até cinco cursos diários, superlotação das salas, sobrecarga de jornada de trabalho dos professores, má formação profissional, ridícula remuneração dos docentes, grande confusão na avaliação dos resultados, redução da hora/aula etc. tudo para cicatrizar a ferida de uma dura sociedade desigual (2001, p.71).

Há uma modificação do apoio da sociedade ao sistema educativo, ocasionado de um lado pela instabilidade do professor e de outro pela falta de compreensão da família menos privilegiada economicamente, em relação ao significado da escola.

Com a massificação do ensino, a sociedade deixa de apoiar o professor como fazia anteriormente e “o resultado foi a retirada do apoio unânime da sociedade e o abandono da ideia de educação como promessa de um futuro melhor” (ESTEVE apud NÓVOA, 1995, p.104).

Outro ponto que se modifica para o professor é que agora ele precisa buscar apoio nas famílias dos alunos para que o mundo escolar faça sentido no mundo não- escolar e esta é uma relação necessária, especialmente com os alunos/famílias vindos das classes trabalhadoras ou periféricas.

Domingos (1975) diz que, conforme Bernstein, os professores apresentam comportamento de desapego ou de alheamento (distraído, transfere para outro), é muito comum aos professores sem esperança de promoção, mas que aceitam as duas ordens anteriores. Quando o professor apresenta posição hostil em relação às duas ordens, torna-se alienado em relação à profissão e à escola. Tende-se a interpretar os professores comprometidos como aqueles professores que aceitam totalmente as ordens da escola.

Os professores novos na escola comportam-se na posição de expectativa. Os professores de grupos semelhantes, provavelmente assumem posições semelhantes, de amizade ou pressão.

Bernstein apud Domingos (1975), acrescenta que estas discrepâncias existentes são geradoras de conflitos no nível da escola, no nível da comunidade e da sociedade como um todo. O resultado desta análise aponta também para a importância crítica da estrutura organizacional e da estrutura do conhecimento da escola, bem como os princípios de sua transmissão.

Na verdade, o que irá definir a posição de alunos e professores, afetar a natureza das suas relações e das relações entre grupos de amizade e grupos de pressão, modificar a relação do aluno com a família e com a comunidade, é a estrutura da escola, ou seja, o modo como as duas ordens são transmitidas, o que é transmitido por elas e quais os objetivos oficiais e não oficiais (BERNSTEIN apud DOMINGOS, 1975, p.125).

A bagagem trazida da formação inicial e continuada e os saberes construídos pela experiência reforçam a sociedade eleita e garante transmissão e continuidade da experiência humana através da manutenção dos saberes selecionados por uma determinada cultura.

Os professores têm estado sujeitos, nas últimas décadas, à desprofissionalização. Gostaria de lembrar que, para Sacristán, apud Nóvoa (1995), a profissionalidade se define pelo que é específico na profissão docente, conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor. E ainda complementa dizendo que “o conceito de profissionalidade docente está em permanente elaboração, devendo ser analisado em função do momento histórico concreto e da realidade social que o conhecimento escolar pretende legitimar; em suma, tem de ser contextualizado” (1995, p.74).

Nóvoa (1995), Codo (2001), Cortesão (2000), Esteve (1999), e outros comparam o professor a um ator, ator de uma peça teatral na qual, sem dar-se conta, retiram-lhe o cenário, ou melhor, muda-se completamente o cenário inicial e o professor continua ali representando uma peça teatral deslocada do contexto expresso. Isto lhe causa uma crise, pois não sabe se deve continuar ou não o ato, por outro lado, os espectadores, percebendo seu desajustamento, o banalizam e desqualificam sua atuação.

Os professores buscam apoio em sua identidade cultural de tempos atrás, acreditando que assim poderão encontrar uma alternativa para o seu sofrimento; negando o sofrimento do centro, o professor coloca sempre no outro ou em outro lugar, defasagens suas como profissional. Um exemplo disso é a família que cobra da escola, que cobra da família, e o Estado cobra da escola, que cobra do Estado. Estes dispositivos não são alternativas profissionais, não é bom nem mau, são produzidos de forma subjetiva.

As exigências feitas aos professores não coincidem com a interpretação pessoal que os professores têm de seu fazer e isto apresenta manifestações latentes de conflito.

O professor é uma pessoa comprometida em e por sua própria história – pessoal, familiar, escolar, social – que lhe proporciona um lastro de certezas a partir das quais ele compreende e interpreta as novas situações que o afetam, e constrói, por meio de suas próprias ações, a continuação de sua história (TARDIFF, 2000).

Os professores, como sujeitos deste espaço e tempo, estão sendo incitados pelos processos de globalização e sistema educativo a modificar seus fazeres. Assim, nos deparamos hoje com um grande número de profissionais em crise com sua identidade profissional, pois não conseguem mais manter suas crenças em relação à profissão. O mundo mudou e exige-se do professor um novo papel, que muitos não aceitam (alheamento), outros não têm clareza (insatisfação) e alguns tentam se adaptar sem modelos que os apoiem (processo desgastante que causa estresse).

Cada sujeito utiliza mecanismos próprios como possibilidades para sair da crise, alguns logo buscam alternativas, outros se debatem tentando permanecer como antes e outros desistem durante o processo.

Os salários já não sustentam e o professor é incentivado a ter outra forma de subsistência além da escola.

- Como motivos da crise de identidade profissional do professor concluo que o mundo mudou e com isto todos os processos de interação que envolvem o ser humano também mudaram. Fala-se em crise de autoridade, crise das narrativas, crise da linguagem, crise de identidade, crise da religião, crise econômica,...

- O aumento da população mundial desestabilizou os processos econômicos, que não abarcam a população total, tornando uma parcela desta população excluída, para evitar o colapso.
 - Assim, todas as instituições públicas e privadas estão sentindo esta desestabilização e a escola, como instituição de grande influência na população, tem sido usada para manipular interesses desses atores que tentam controlar essas crises.
- Assim, direcionando o foco desta pesquisa, encontrei como principais causas da crise em relação à profissão professor.
- A impossibilidade dos alunos das classes menos privilegiadas economicamente, de terem acesso ao consumo incitado pela globalização, causando frustração, revolta e violência desses alunos.
 - A luta desesperada das famílias por sobrevivência que leva mães e pais ao mercado de subempregos, deixando os filhos defasados em educação moral e valores para a vida em sociedade.
 - Alunos que não vêm para a escola buscar saber, mas buscam o alimento do dia, restando à escola a imposição de valores fundamentais que a família anteriormente oferecia através do afeto, mas em grande parte dos casos não oferece mais.
 - Políticas públicas desacreditadas e imposições do sistema educativo, que apoia a globalização e é conivente com seus mandos.
 - Alguns professores lutam para continuar transmitindo saber e não aceitam responsabilizar-se por questões que são responsabilidade da família ou do estado.
 - Admitem que os cursos de formação não dão suporte para as práticas e que os saberes são produzidos no dia-a-dia, na experiência.
 - Os salários dos professores não garantem a subsistência de suas famílias, quanto mais buscar a formação continuada exigida pelo sistema. Muitos professores não concordam com o fato de assumir funções que não são suas e por isto consideram seu salário uma retribuição simbólica por suas atribuições sociais.
 - A afetividade despendida durante as aulas não retorna ao professor que se sente desgastado emocionalmente.
 - A sala de aula é um lugar solitário que transforma a profissão professor em muitas outras profissões que ele não está preparado para exercer, ficando a aprendizagem esquecida em muitos momentos.

Outras questões foram apontadas pelos professores em seus relatos:

- Os professores não se reconhecem em crise de identidade em relação a profissão professor, mas à medida que vão relatando como se sentem, percebem que não se sentem bem em muitos momentos.
- Muitos professores desconhecem questões estruturais do mundo que domina os sujeitos, buscando explicações para as dificuldades sempre no próximo, como a família, o governo, mas poucos vão além. Possuem falas muito parecidas, como se fossem códigos de interpretação do grupo profissional.
- Alguns professores sentem-se vazios em muitos momentos, pensando em desistir da profissão, mas não desistem, pois é uma profissão segura e que tem um grupo de profissionais na mesma situação, que sempre apoia quem demonstra maior insatisfação.

- Duas professoras entrevistadas sentem dificuldade de olhar para a sua profissão como algo relacionado com os macro-atores, que estabelecem regras e manipulam a educação como forma de conquista dos objetivos de uma macroestrutura; voltam-se sempre para o micro, a sala de aula, o salário, a família.
- Apenas uma professora busca a formação continuada faz esta relação e interpreta os problemas do micro-social como sendo influência também dos macro-atores. Esta postura pode estar relacionada com a formação continuada, mas também com a própria estrutura pessoal desta professora que é naturalmente questionadora. Outro ponto importante é que ela está na fase inicial da profissão e, conforme alguns autores, isto seria um primeiro momento para a crise na profissão e ela demonstra buscar alternativas constantemente.
- Os que estão em processo de mal-estar docente e crise sentem-se mais comprometidos e procuram apoio dos cursos de formação numa espécie de “catarse”, necessária para abrir possibilidades e troca de sentimentos, fortalecendo os professores em seu saber-fazer e criando novas possibilidades para a profissão.
- Alguns professores demonstram sentimentos de crise e mal-estar também ocasionados por fatores pessoais, pois o professor também é sujeito deste mundo e é influenciado por ele. Isto aparece no ambiente profissional.
- Concluí que alguns professores percebem que todo o processo educativo está mudando e chegam a dizer que gostariam de saber qual a nova postura que devem tomar, quais as novas formas de interpretar seu papel, sentem-se desconfortados, mas não têm clareza de como agir. Gostariam de tornar mais explícitas as novas decisões, mas outros não aceitam e querem continuar transmitindo saber, pois foi para isto que estudaram e se formaram na profissão.

Em seus relatos, os sujeitos explicitaram claramente a tensão que há nessa profissão, advinda de muitos lugares e que recaem no professor. Houve o reconhecimento de que há uma crise e sentem-se mal muitas vezes por não saberem como lidar com estes sentimentos.

Considerações finais

Em seus relatos, os sujeitos explicitaram claramente a tensão que há na profissão, advinda de muitos lugares e que recaem no professor. Houve o reconhecimento de que há uma crise e sentem-se mal muitas vezes por não saberem como lidar com estes sentimentos.

É necessário enfatizar que a professora que está em processo de início da profissão foi a que mais demonstrou não colocar no outro a culpa das dificuldades profissionais, busca alternativas constantemente, contrariando a ideia de que professores iniciantes entram em crise, pois se deparam com uma realidade diferente da idealizada pelos cursos de formação. Isto nos remete à possibilidade de que a postura individual de cada sujeito, suas vivências, sua história, é que vão determinar a reação de cada um frente às situações.

Nesse estudo, o ambiente escolar tornou-se fundamental e determinante para a superação das dificuldades, assim como o grupo de colegas professores que apoiam quem demonstrar estar desistindo da profissão ou mesmo em processo de mal-estar docente.

Os professores querem saber como devem exercer sua profissão através deste novo modelo que se apresenta; isto ficou claro na fala de dois sujeitos que dizem, ...eu não sei se

tinha que dar uma parada, fazer um estudo, eu não sei sabe, mas do jeito que está, eu acho que eu não ia mais saber trabalhar...e outra ainda diz que, ... eu tava precisando assim... como é que eu posso dizer, um retorno ao objetivo, do que é o meu papel como educador.

A crise não significa desistência, como uma das professoras diz, que fica triste sobre situações da profissão, mas não infeliz, e isto nos remete à possibilidade de mudança e na medida em que o processo vai acontecendo, os caminhos vão-se clareando e começamos a pensar em possibilidades. Será este o nosso novo papel enquanto educadores deste espaço e tempo, encontrar novas possibilidades, criar este novo papel para a profissão professor?

Referências

- CODO, Wanderley. **Educação Carinho e Trabalho**2. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
- CORREIA, José Alberto. MATOS, Manuel. **Solidões e solidariedades nos cotidianos dos professores**. Edições Asa. Porto. Portugal. 2001.
- CORREIA, José Alberto. **A construção científica do Político em Educação**. São Leopoldo, Unisinos, 01 set. 2003. Seminário do Programa de Pós-Graduação em Educação.
- CORTESÃO, Luisa. **Ser professor:umofício em risco de extinção**. Porto: Afrontamentos, 2000.
- DOMINGOS, Ana Maria. **A Teoria de Bernstein em sociologia da Educação**. Ed. Fundação Calouste. Lisboa, 1975.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na Pós-modernidade**7. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- NÓVOA, António (org). **Profissão Professor**. 2. ed. Portugal: Porto Editora, 1995.

**UMA ANÁLISE DE METODOLOGIAS ALTERNATIVAS PARA O ENSINO DE
QUÍMICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Marcos Felipe Detânico – UNIPLAC – marcosfelipedetanico@hotmail.com¹⁷

Josilaine Antunes Pereira – UNIPLAC – antunesjo@hotmail.com¹⁸

Resumo

De acordo com pesquisas e a partir de observações empíricas as disciplinas que correspondem à área das exatas, sobretudo a química são definidas pelos alunos como uma disciplina “monótona e maçante”, isso acaba sendo verdade na maioria das instituições básicas brasileiras, principalmente nas que não dispõem de tecnologias, porém o principal responsável é o professor que desmotivado acaba reproduzindo práticas tradicionais de ensino. Esta pesquisa tem embasamento nas teorias de pensadores da educação como Decroly, Murcia entre outros, onde mostram a importância das metodologias lúdicas para apreensão do conhecimento. Este estudo teve por objetivo avaliar se as metodologias alternativas para o ensino de química são eficazes. No que tange ao referencial teórico e metodológico da pesquisa se classifica como qualitativa, exploratória onde propomos desencadear um processo em relação às metodologias do ensino de química através do estudo de caso. Comprovou-se que 100% dos entrevistados afirmaram que o uso de métodos alternativos facilitou o processo de ensino e aprendizagem.

Palavras-chave: Ensino de química. Metodologias. Ensino aprendizagem.

Introdução

A educação foi conceituada inúmeras vezes por diferentes pensadores, embora estas definições possam parecer diferentes de autor para autor, todos tem muitos pontos em comum, especialmente por introduzir o indivíduo como sujeito no centro da atividade e caracterizam a educação como um processo de transformação individual e coletiva com o meio onde se vive.

Ensinar é uma das atividades mais antigas na história da humanidade, pois significa manter vivo e em constante mudança o conhecimento, pois da mesma maneira em que ocorre a evolução tecnológica, o conhecimento também se inova, no entanto, só por meio do conhecimento é que há mudança, e essas mudanças podem ser caracterizadas como prazerosas ou não, de acordo com as ações executadas pelo professor. Quanto à importância da motivação para a aprendizagem, Bzuneck (2001, p.13) afirma que:

[...] alunos desmotivados estudam muito pouco ou nada e, conseqüentemente, aprendem muito pouco. Em última instância, aí se configura uma situação educacional que impede a formação de indivíduos mais competentes para exercerem a cidadania e realizarem-se como pessoas.

¹⁷ Acadêmico Curso Licenciatura em Química.

² Professora Mestre orientadora da pesquisa.

Existem diversos fatores que implicam na deficiência da educação, entre eles: poucos professores qualificados; a não contextualização, pois contextualizar estreita os laços entre conceitos e realidade; e a falta de ensino experimental diminuindo o interesse pela disciplina, o que resulta na dificuldade de aprendizagem.

Segundo observações empíricas, os alunos do ensino médio estudam com objetivo de somente passar de ano e não realmente aprender. O método tradicional faz com que gere um acúmulo de dúvidas, pois infelizmente o decorar ainda está muito presente nas aulas de instituições básicas e este modo faz com que o ensino da química se torne complexo e desinteressante para alunos e professores.

Tornar o ensino articulado com as necessidades e interesses dos alunos nas escolas de ensino fundamental e médio é um novo desafio para os educadores. Além disso, alguns professores priorizam a reprodução do conhecimento, a cópia e a memorização, não aliando teoria à prática, ações geradas pelas dificuldades em relacionar os conteúdos científicos com eventos da vida cotidiana.

A química não é uma disciplina bem vista pelos alunos do ensino médio, a partir de pesquisas, bem como de observações empíricas os quais definem a mesma como uma disciplina “monótona e maçante”, isso acaba sendo verdade na grande maioria das instituições básicas brasileiras, principalmente nas que não dispõem de muitos recursos físicos e tecnológicos, porém acreditamos que o principal responsável é o professor, que muitas vezes já cansado e desanimado pela falta de motivação de seus alunos acaba corrompendo seu propósito de inovar suas técnicas.

A disciplina de química é uma das mais temidas e complexas da grade do ensino médio, mas quando o docente decide colocar a sua vontade de ensinar e encantar seus alunos na frente de todos os problemas, ela se torna fantástica. Pois essa disciplina é rica em métodos lúdicos, experimentos, tecnologias, basta o professor saber utilizá-los.

Para Usberco e Salvador o papel da química é:

[...] A Química, assim como outras ciências, tem papel de destaque no desenvolvimento das sociedades, pois ela não se limita à pesquisa de laboratório e a produção industrial [...] Embora às vezes não se perceba, a Química está presente em nosso dia-a-dia e é parte importante dele. (USBERCO & SALVADOR, 2002, p. 3)

O uso de metodologias alternativas é muito eficaz no ensino da química, pois por possuir um conteúdo complicado e por não ter estímulos diferentes, os alunos acabam não tendo interesse, por não ser algo que faça sentido e significado para eles. Por isso com novos métodos pode-se inovar o conhecimento, usando novas metodologias em sala de aula, pois pode estimular a linguagem cognitiva e a aprendizagem dos alunos de uma forma divertida e simplificada. Segundo Tapia e Fita (2003, p.88).

[...] se o professor não está motivado, se não exerce de forma satisfatória sua profissão, é muito difícil que seja capaz de comunicar a seus alunos entusiasmo, interesse pelas tarefas escolares; é definitivamente, muito difícil que seja capaz de motivá-los.

Nesta perspectiva esta pesquisa teve como objetivo analisar a eficácia das metodologias alternativas e ou lúdicas presentes no ensino de química na educação básica como, por exemplo, o uso de parodias, jogos educativos, experimentos químicos, servindo como instrumento de aprendizagem e possam sair da monotonia do giz e da lousa e terem um melhor desempenho na disciplina desconstruindo os pré-conceitos por parte dos alunos, já que metodologias lúdicas são ferramentas importantes no ensino e aprendizagem de química.

No que tange a metodologia esta pesquisa se caracteriza como qualitativa, exploratória e estudo de caso, como instrumento de pesquisa foram utilizados questionários com alunos e professores. Ocorreu em quatro etapas sendo elas: 1) investigação dos métodos educacionais; 2) questionários sobre o método tradicional executado pelos professores efetivos; 3) aplicação do método alternativo (uso de parodias, recursos tecnológicos, aulas experimentais) observação e questionários para analisar; 4) tabulação de dados.

Desenvolvimento

Em relação ao considerável avanço ao uso de tecnologias e meios musicais em todas as idades, o acesso às informações se tornou facilitado, surgindo novos formatos de agir e pensar. Essa nova dinâmica da sociedade faz com que o modelo de ensino das escolas seja questionado e readaptado, pois esse método onde o professor apenas conduz as informações e os alunos as decoram tornou-se desinteressante e defasado.

Sabe-se que o professor deve ser um mediador do aprendizado, alguém que, apesar de portar o conhecimento, deve agir como um orientador e a utilização de ferramentas musicais e tecnológicas fornecem um excelente passo nessa direção, pois o aluno pode aprender por conta própria e praticar com mais interesse, adquirindo uma interação direta entre alunos, professores e “sala de aula”, dentro de um ensino inovador.

Kishimoto relata a importância da ludicidade como ferramenta na construção do saber onde cita que:

[...] a utilização do jogo no campo do ensino e da aprendizagem proporciona condições para maximizar a construção do conhecimento, introduzindo as propriedades do lúdico, do prazer, da capacidade de iniciação e ação ativa e motivadora” (KISHIMOTO, 1999, p.37).

A junção de jogos digitais aos conteúdos escolares, especificamente, aos conceitos da química, permite que as metodologias sejam reelaboradas e reconstruídas, proporcionando uma boa interação entre alunos e professores com fins educativos.

Contudo, devemos atentar para o fato de que sua aplicabilidade desenvolve potencial e habilidades, mas o uso incorreto dos recursos tecnológicos gera riscos. Logo, para incluí-lo no meio didático, cabe ao professor possuir senso crítico, analisar e fazer do aprender uma atividade prazerosa e divertida, mas que ao mesmo tempo traga um retorno do desenvolvimento positivo do aluno, onde Moita cita que:

[...] os jovens aprendem não só com o que lhes é diretamente ensinado, mas desenvolvem padrões de participação nas práticas desenvolvidas em cada comunidade, neste caso, a comunidades dos games, o que inclui as práticas discursivas, o saber-fazer e a utilização dos diferentes recursos. Os conhecimentos encontram-se, por isso, associados aos contextos que lhes dão sentido.” (MOITA, 2006 p. 18)

Esta pesquisa se caracteriza como qualitativa, exploratória e estudo de caso que para Ludke e André (1896). “Estudo de caso é um método qualitativo que consiste, geralmente, em uma forma de aprofundar uma unidade individual. Ele serve para responder questionamentos que o pesquisador não tem muito controle sobre o fenômeno estudado”.

O estudo de caso contribui para compreendermos melhor os fenômenos individuais, os processos organizacionais e políticos da sociedade. É uma ferramenta utilizada para entendermos a forma e os motivos que levaram a determinada decisão.

Esta pesquisa ocorreu em 3 etapas, sendo elas:

1ª etapa: Pesquisa bibliográfica sobre a educação e os métodos lúdicos de ensino. Elaboração dos instrumentos de coleta dos dados, visando analisar a eficácia dos métodos inovadores propostos na fundamentação por grandes pensadores da educação;

2ª etapa: Ir a campo e testar estes métodos na prática com os discentes da primeira, segunda e terceira séries do ensino médio em uma escola da rede pública estadual.

3ª etapa: Análise de dados e, em cada método, comparar os dados e chegar a uma conclusão da eficácia do método.

Metodologia I: O uso de recursos tecnológicos: Passos da investigação:

Segundo a matéria no site de notícias do Globo "Professores buscam alternativas para fazer alunos gostarem de química" publicada pela jornalista Mariucha Machado, de 25 de Maio de 2011, depoimentos admitem que a disciplina de química é complexa tanto para explicar quanto para aprender e por isso afirma que:

É preciso utilizar novos recursos no computador, jogos interativos e novas metodologias de ensino os alunos vão conseguir ser atraídos pela disciplina. Se o professor ficar só no giz não vai conseguir atrair a atenção do estudante. Hoje, o aluno precisa que o assunto que está sendo ensinado seja transmitido numa forma diferente, com muita tecnologia. (MACHADO, 2011, p.1).

Baseadas nas dificuldades que os alunos apresentam em relação a disciplina de química, opta-se por proporcionar uma aula dinâmica com a utilização de sites que apresentam vídeos, softwares e simuladores que auxiliam na aprendizagem dos conteúdos de química.

A nova metodologia trabalha-se da seguinte maneira:

- Na primeira etapa explana-se o assunto sobre ligações químicas, com a utilização de recursos tradicionais como livro didático, quadro branco e pincel.

Acredita-se que a junção de jogos eletrônicos e conteúdos de química, permitem que as metodologias sejam reelaboradas e reconstruídas de maneira clara, proporcionando uma interação entre alunos e professores com fins educativos. Contudo, deve-se atentar para o fato de que o uso incorreto dos recursos tecnológicos gera riscos. Logo, para incluí-lo no meio didático, cabe ao professor ter total domínio em sala de aula.

- Na segunda etapa da pesquisa, utiliza-se um questionário avaliativo com o intuito de saber a opinião dos alunos em relação à forma de metodologia aplicada. E por fim, analisam-se as respostas descrevendo as mesmas em forma de gráficos.

Análise e interpretação dos dados

A análise dos dados levantados através da investigação em seu contexto natural teve como objetivo compreender como os meios eletrônicos podem auxiliar no processo de ensino-aprendizagem.

Inicialmente no questionário identificaram-se os dados pessoais dos alunos envolvidos como, série, idade e sexo. Foram sujeitos da pesquisa 30 alunos do 1ª série do ensino médio de uma escola estadual da cidade de Lages/SC, sendo 09 alunos do sexo masculino e 21 alunos do sexo feminino, cuja faixa etária varia entre 15 e 17 anos.

O objetivo do questionário foi saber qual a visão que os alunos tiveram a respeito de um método de ensino lúdico por meio de jogos e simuladores eletrônicos. Em primeiro lugar foi questionado: "O que você achou sobre o uso de jogos eletrônicos como forma educativa?".

Como resultado, 100% dos alunos afirmam que os jogos e simuladores os ajudaram na assimilação e fixação dos conteúdos de química vistos em sala de aula. Portanto, com esse resultado pode-se observar que o jogo é um recurso eficaz para ser aplicado durante as aulas.

Desse modo o segundo questionamento procurou saber o sentimento do aluno em relação aos jogos, com a seguinte pergunta "O que você sentiu quando jogou com seus colegas no laboratório de informática?". O resultado é apresentado na Figura 1.

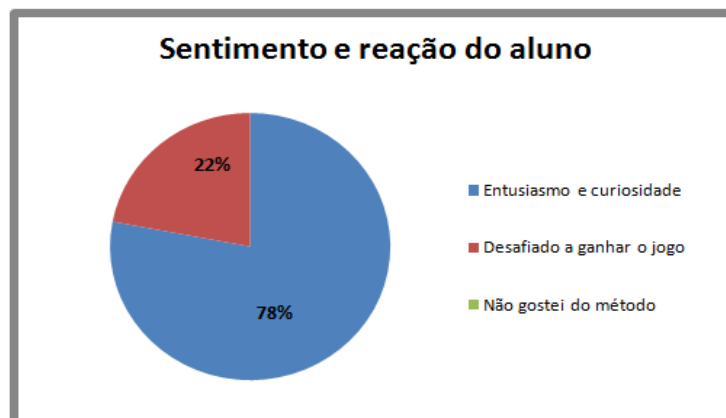


Figura 1: Sentimento do aluno em relação ao método de ensino.
Fonte: dados de campo dos pesquisadores, Lages 2015.

A princípio, analisando o gráfico, observa-se que nenhum entrevistado marcou que não gostou do método, mas sim, 78 % sentiram-se entusiasmados e curiosos e 22 % despertaram um lado desafiador e competitivo. Com isso verificou-se que a forma lúdica é uma ferramenta de caráter importante, pois envolve o aluno no âmbito cognitivo, afetivo e desafiador.

Sob o mesmo ponto de vista, a análise dessa questão comprova a afirmação de Murcia, ao defender que:

[...] outra propriedade que diferencia o jogo de qualquer outra atividade é seu caráter voluntário relacionado com a motivação intrínseca. Motivação interna que leva a iniciar diferentes formas de brincadeira sem a ajuda de familiares e educadores, se impõe a ela alguma atividade por mais prazerosa que nos pareça, deixará de se interessar, poderá se aborrecer e se livrar dela rapidamente" (MURCIA, 2005,p.31).

No terceiro questionamento perguntou-se aos alunos: "Como você avalia a aula do professor depois da aplicação desse método de ensino?".

De acordo com as respostas observou-se que 80% dos estudantes, sentiram a aula mais interessante e atrativa e 20 % dos estudantes, sentiram-se mais motivados a estudar química. Nenhum aluno marcou a opção referente a não ter gostado da metodologia aplicada.

Nessa perspectiva sabe-se que no processo de construção do conhecimento, o ensino deve ser administrado levando em consideração as diferentes opiniões existentes no ambiente escolar, com o objetivo de tornar o ensino de Química eficaz, e ao mesmo tempo contribuindo para o desenvolvimento dos valores humanos que são sujeitos principais do processo educativo.

Por fim, perguntou-se aos alunos: "Você acha que o jogo facilitou a aprendizagem do conteúdo?".

Verificou-se que 100% dos entrevistados disseram que sim, por meio do jogo educativo houve uma maior facilidade no processo de ensino e aprendizagem dos mesmos, tornando os conteúdos de química mais fáceis de entender, conquistou também a atenção dos alunos levando a uma convivência entre eles, pois assim, uns ajudaram os outros através dos conhecimentos que iam adquirindo com o decorrer do jogo educativo.

Metodologia II: Uso de Parodias: Passos da investigação:

Pensando nas dificuldades que os alunos apresentam na disciplina de química, inserimos a música como método de aprendizagem que iniciou-se da seguinte maneira:

- a) Na primeira etapa foi explicado o assunto sobre química orgânica, com a utilização de recursos tradicionais.
- b) Na segunda etapa foi explicado como seria o trabalho e aplicado um questionário avaliativo para sabermos os métodos de ensino que eles conheciam.
- c) A terceira etapa foi o início do trabalho, onde pedimos para que se reunissem em grupos e com base no conteúdo aplicado criassem paródias.
- d) Na quarta etapa aconteceu a apresentação dos grupos, e em seguida o último questionário avaliativo, para sabermos se o método realmente foi eficaz

Análise e interpretação dos dados

Esta etapa teve como objetivo compreender como o uso de parodias pode auxiliar no processo de aprendizagem.

O método foi realizado com 24 alunos de uma turma do 3º ano do ensino médio de uma escola estadual da cidade de Lages/SC.

Foram perguntados aos alunos quais os tipos de métodos que os professores já utilizaram em sala de aula? E 100% dos alunos responderam o método tradicional - quadro e giz. Observou-se que os professores desta turma não utilizam métodos alternativos. Deste modo perguntamos se eles gostariam de aprender de uma forma alternativa? Para esta pergunta, 17% dos alunos responderam que preferem o método tradicional e 83% querem aprender de uma forma diferente. Alguns alunos disseram que preferem aprender no método tradicional, pois nunca aprenderam de outra forma, quando propusemos inserir parodias nas aulas para melhor apreensão do conteúdo, 3% dos alunos acharam bom, 16% ruim e 81% ótimo. Sendo assim observamos que grande parte dos entrevistados gostou da ideia, porém alguns alunos disseram que “aprender com música parece ser ruim”, talvez pelo fato de nunca terem trabalhado desta forma.

Após aplicado o método foi perguntado aos alunos: 1) você gostou de aprender com o uso de parodias? 2) As aulas foram diferentes? 3) Na sua opinião o método foi eficaz? 4) você conseguiu aprender o conteúdo com mais facilidade?

A partir das respostas do questionário observamos que 100% dos alunos gostaram de trabalhar com o método alternativo, mesmo aqueles que inicialmente preferiam a forma tradicional, no final foram os que mais aprenderam.

Com base nos dados coletados conseguimos notar que com este método os alunos realmente adquiriram o conhecimento com mais interesse. “Uma aula que jamais esqueceremos”.

A música é vista por muitos adolescentes como algo diferente, portanto através desta metodologia o conhecimento passa a ter mais sentido e significado para os alunos.

Conforme Decroly pode-se destacar que as crianças aprendem desde a infância através de músicas, cantigas e canções infantis, mas quando crescem este método é esquecido por não

serem mais crianças. Entretanto segundo Santana:

[...] a atividade lúdica no Ensino Médio, é uma prática privilegiada que visa o desenvolvimento pessoal e a atuação cooperativa em sociedade, como também tem a função de motivar, atrair e estimular o processo de ensino-aprendizagem, e é definida como uma ação divertida e prazerosa, capaz de subsidiar a construção do conhecimento cognitivo, o qual é indispensável no papel fundamental da escola de formar cidadãos conscientes. (SANTANA, 2006, p. 15)

Portanto o uso de metodologias alternativas no ensino médio pode-se obter o conhecimento de uma forma mais ampla, usar a música como paródia em sala de aula é um trabalho diferente em que os alunos aprendem de forma divertida. Mas grande parte dos professores se preocupa com o conteúdo que precisa ser repassado, e não pensam se os alunos estão aprendendo de forma correta simplesmente focam em repassar o conteúdo e não em ensinar.

Verificou-se que 100% dos alunos, comprovaram a eficácia do método das paródias, os mesmos relataram que a experiência de sair da monotonia das aulas tradicionais foi instigante despertando neles vontade de aprender.

A música tem um papel diferenciado na aprendizagem, pois os alunos tiveram uma visão distinta das aulas e um melhor desenvolvimento, adquirindo um conhecimento amplo de forma simplificada e divertida.

Considerações Finais

O uso de ferramentas como jogos eletrônicos e parodias demonstram claramente uma mudança de paradigma que rompe com as práticas tradicionais de ensino, é necessário não apenas a mudança do sistema de ensino como um todo, mas também uma mudança individual dos professores.

Acreditamos que para aprender e desenvolver um conceito, é preciso entendê-lo por completo e o papel do professor é mediar esse entendimento através de metodologias diferenciadas, despertando no educando o interesse individual e coletivo de pesquisar.

O lúdico aplicado à prática pedagógica não apenas contribui para a aprendizagem do aluno, como possibilita ao professor tornar suas aulas mais dinâmicas e prazerosas.

No processo de construção do conhecimento, o ensino deve ser administrado levando em consideração as diferentes opiniões existentes no ambiente escolar, com o objetivo de tornar o ensino de Química eficaz, e ao mesmo tempo contribuindo para o desenvolvimento dos valores humanos no processo educativo.

Verificou-se que as metodologias alternativas facilitou o processo de ensino e aprendizagem dos mesmos, tornando os conteúdos de química mais fáceis de entender, conquistou também a atenção dos alunos, bem como a sua socialização. Em síntese podemos concluir que o uso de metodologias alternativas podem se tornar uma ferramenta importantíssima para a apreensão do conhecimento no ensino de química.

Referências

- BZUNECK, J.A.; BORUCHOVITCH, E. (Orgs). **A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea**. Rio de Janeiro: Vozes, 2001. p. 9-31.
- DECROLY, Ovide. **O methodo Decroly. Tradução e adaptação de Alcina Tavares Guerra**, Rio de Janeiro: F. Briguiet e Cia., 1929. 235 p.
- FITA, E.C. **O professor e a motivação dos alunos**. In: TAPIA, J.A; FITA, E.C. **A motivação em sala de aula: O que é, como se faz**. 5 ed. São Paulo: Loyola, 2003. p. 65-135.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo, Cortez, 1996, 183 p.
- LÜDKE, M; ANDRÉ, M.E.D. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo. EPU, 1986.
- MACHADO, Mariucha. **Professores buscam alternativas para fazer alunos gostarem de química**. Disponível em <<http://g1.globo.com/educacao/noticia/2011/05/professores-buscam-alternativas-para-fazer-alunos-gostarem-de-quimica.html>> Acesso em 05/04/2016.
- MOITA, F. M. G. S. C.. **Games: contexto curricular juvenil**. 2006. 181 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2006.
- MURCIA, J. A. M. **Aprendizagem Através do Jogo**. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- SANTANA, E. M. **A Influência de atividades lúdicas na aprendizagem de conceitos químicos**. Universidade de São Paulo, Instituto de Física - Programa de Pós-Graduação Interunidades em Ensino de Ciências, 2006.
- USBERCO, João. SALVADOR, Edgard. **Química**. Volume único. 5 ed. p.3

**BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR:
DOCUMENTO EM PROCESSO**

Marialva Moog Pinto¹⁹
Adelcio Machado dos Santos²⁰
Circe Mara Marques²¹

Resumo

O Plano Nacional de Educação (PNE) que entrou em vigor em 2014, previa a construção de uma Base Nacional Comum para definir a partir de 2017 quais são os objetivos de aprendizagem a serem considerados pela comunidade escolar ao elaborar o Projeto Político pedagógico da escola e o currículo das aulas da Educação Básica. O objetivo do estudo é analisar o processo de construção da Base Nacional Comum Curricular para a Educação Básica. Apresenta-se uma pesquisa qualitativa com método na análise documental. A metodologia utilizada observou preceitos científicos, harmonizando-os com a observação da realidade e a experiência resgatada durante a elaboração deste trabalho, resultando na revisão teórica e bibliográfica. Algumas críticas têm sido postas ao documento, porém outras análises consideram importante o detalhamento da Base, que tem objetivos mais concretos que os anteriores Parâmetros Curriculares Nacionais.

Palavras-chave: Base Nacional Comum Curricular. Educação Básica. Direito a Aprendizagem. Currículo.

Introdução

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Básica é um documento normativo que resulta de uma ampla discussão entre diferentes atores como pesquisadores, formadores de professores e representantes de associações como a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped). Esta composição dá ao documento um caráter de construção participativa.

O documento deixa claro quais os conhecimentos essenciais que os estudantes devem ter acesso desde seu ingresso na creche até o final do Ensino Médio. Também é um parâmetro fundamental para a construção do planejamento curricular a ser “consolidado na Diretoria de

¹⁹ Doutora pela UNISINOS – CAPES 7. Docente do Mestrado Interdisciplinar Desenvolvimento e Sociedade e Mestrado Profissional Educação Básica da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe. Líder do Grupo de Pesquisa Formação do Professor e Práticas Pedagógicas. Membro do Grupo de Pesquisa coordenador pela Dr.^a Maria Isabel da Cunha. Coordenadora do Mestrado em Educação – Angola. marialvamoog@hotmail.com

²⁰ Doutor pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Pós-Dr. (UFSC). Docente e Pesquisador dos Mestrados em Desenvolvimento e Sociedade e em Educação Básica da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (Uniarp). Endereço: rua Prof. Egídio Ferreira, nº 271, Bloco “E”, Apto. 303 – 88090-500, Florianópolis (SC) Brasil. E-mail: adelciomachado@gmail.com.

²¹ Pós-Doutora e Doutora pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. Mestrado Profissional Educação Básica da Universidade Alto vale do Rio do Peixe. circemaramarques@gmail.com

Currículos e Educação Integral da Secretaria de Educação Básica (DICEI-SEB)” (BRASIL,2016,p.30).

Sendo assim, este estudo tem como temática o processo de construção da Base Nacional Comum Curricular, sugestões, ajustes e críticas ocorridas neste processo.

O objetivo do estudo é analisar o processo de construção da Base Nacional Comum Curricular para a Educação Básica.

Como questão norteadora, o estudo quer saber, por quê se construiu um novo documento se recentemente foi construída e apresentada no âmbito educacional as Diretrizes Curriculares Nacionais?

Trata-se de uma pesquisa qualitativa de cunho interpretativo que utilizou a análise documental como método. Utiliza-se também outros documentos educacionais como a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional, o Plano Nacional de Educação, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica, para uma compreensão do processo de construção da Base Nacional Comum Curricular.

Espera-se que a BNCC seja um avanço na qualidade da educação e balizadora do direito dos/as estudantes da Educação Básica, numa perspectiva inclusiva, de aprender e de se desenvolver.

Em um contexto como o brasileiro, que conta também com sistemas educacionais autônomos, faz-se necessário a regulamentação de um projeto de educação nacional. Assim o documento em questão constitui-se uma referência, uma unidade na diversidade.

Base nacional Comum Curricular

A Base apresenta os Direitos e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento que deve orientar a elaboração de currículos para cada etapa de escolarização. “Estes serão mais efetivos quanto mais estiverem relacionados com as experiências culturais dos sujeitos” (BRASIL, 2016, p.31).

Como afirma o Parecer CNE/CEB 7/2010:

Por essa razão, o processo de planejamento deve ter caráter estratégico e se desenvolver de forma sistemática em etapas articuladas nas Unidades Educacionais. As dinâmicas a serem estabelecidas devem favorecer a investigação sobre o processo de desenvolvimento dos alunos, a análise e a elaboração por parte dos educadores, sobre as mediações pedagógicas necessárias para que, de fato, a aprendizagem se realize. (BRASIL, 2010).

O Parecer diz ainda que

a Base Nacional Comum Curricular e uma exigência colocada para o sistema educacional brasileiro pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996; 2013), pelas Diretrizes Curriculares

Nacionais Gerais da Educação Básica (Brasil, 2009) e pelo Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014).

Com a base comum se cumprirá a Meta 7 do Plano Nacional de Educação (PNE) que orienta para

fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o IDEB: 6,0 nos anos iniciais do ensino fundamental; 5,5 nos anos finais do ensino fundamental; 5,2 no ensino médio (PNE, 2016, p.31).

Quadro 1 – Meta do PNE para elevação da qualidade da educação básica

Ideb	2015	2017	2019	2021
Anos iniciais do ensino fundamental	5,2	5,5	5,7	6,0
Anos finais do ensino fundamental	4,7	5,0	5,2	5,5
Ensino médio	4,3	4,7	5,0	5,2

Fonte: Brasil, PNE, 2016, p.31.

A finalidade orientar os sistemas no âmbito federal, estadual e municipal na elaboração de suas propostas curriculares.

Os objetivos da aprendizagem e desenvolvimento tem na intencionalidade do processo educacional, a garantia do acesso pelos estudantes e condições para o exercício de cidadania.

O documento não substitui o Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas, pois será apenas o primeiro nível de concretização do currículo, que se completa após o trabalho das redes estaduais ou municipais de cada escola, com o PPP.

É necessário estar atento a duas orientações. A primeira é que a Base não vai substituir o currículo das Redes que tem o seu elaborado, mas vai indicar sobre o que as crianças e os adolescentes devem aprender nas diversas disciplinas. A base deve ser o pilar das propostas curriculares das redes, que continuarão existindo e contemplando as peculiaridades da região e o que a comunidade da cidade ou do estado considera imprescindível ser ensinado nas escolas. E a segunda é que o documento não substituirá o PPP da escola. Quando estiverem definidos os direitos de aprendizagem e os conteúdos, a partir da Base final, cada Secretaria de Educação incluirá nele os temas regionais que seus estudantes devem conhecer. A Base concluída servirá de referência e diretriz para o PPP, que será construído respeitando as necessidades e os contextos. Cada escola deve respeitar sua unidade. (CAMILO, 2014).

Considera-se que os professores precisam conhecer o documento em profundidade para que deixe de ser uma proposta e passe a ser adotado na prática.

Da BNCC decorrem quatro políticas que se articulam para garantir a qualidade da educação básica, são elas: Política Nacional de Formação de Professores, Política Nacional de Materiais e Tecnologias Educacionais, Política Nacional de Avaliação da Educação Básica e Política Nacional de Infraestrutura Escolar.

A educação, compreendida como direito humano, individual e coletivo, habilita para o exercício de outros direitos, e capacita ao pleno exercício da cidadania. “A educação e, pois, processo e prática que se concretizam nas relações sociais que transcendem o espaço e o tempo escolares, tendo em vista os diferentes sujeitos que a demandam” (BRASIL, 2016, p.10).

O Plano Nacional de Educação (PNE) determina que o poder público, contados dois anos a partir da publicação da Lei no 13.005, de 25 de junho de 2014, devesse instituir, em lei específica, o SNE, entendido como um conjunto unificado que articula todas as dimensões da educação, no intuito de promover a equidade, com qualidade, para toda a população do país (BRASIL, 2016, p.27-28).

Processo de construção do BNCC

Trata-se do maior documento a receber contribuições da sociedade em geral. Inicialmente constituiu-se um Comitê de Assessores e Especialistas representada por professores universitários, técnicos das secretarias de educação que elaborou a redação dos documentos preliminares, disponibilizado a consulta pública para receber contribuições, críticas e reformulação pela sociedade, entre setembro de 2015 e março de 2016. As contribuições foram recebidas de estudantes, pais ou responsáveis, professores, organizações e redes (escolas e redes de ensino), num total de 305.569 indivíduos, 4.298 organizações e 45.049 escolas. Para mobilizar a participação, ocorreram muitas reuniões, seminários e fóruns, em todo o território nacional, promovidos pela Diretoria de Currículos e Educação Integral da Secretaria de Educação Básica (DICEI-SEB).

Após todo processo de consultas e reflexões e relatórios analíticos, foi elaborado a segunda versão do documento em junho 2015, sendo que de 15 de setembro de 2015 a 30 de novembro do mesmo ano, cerca de 119 mil professores, 3,1 mil estudantes, 1,6 mil pais ou responsáveis, 1,8 mil organizações da sociedade civil e pesquisadores e 21,3 mil escolas públicas e privadas, totalizando cerca de 4,2 milhões de contribuições.

O prazo final para que o documento esteja elaborado e aprovado é 2016, para que possa ser implementado nacionalmente em 2019, porém a segunda versão da BNCC, foi entregue ao ministro da Educação, Mendonça Filho, em 14 de setembro de 2016.

A entrega do documento representa o fim de mais uma etapa do processo de elaboração da Base. o processo encaminha-se agora para a terceira e última versão. Esta última versão não será colocada em consulta pública, mas seguirá para a avaliação do Conselho Nacional de Educação (CNE), órgão responsável por aprovar ou não o documento, antes de devolvê-lo ao governo federal. A comissão que produzirá a terceira versão será indicada pelo comitê gestor criado pelo MEC no fim de julho (UNDIME, 2016).

A conclusão do documento final ocorrerá em novembro. Houve um grande avanço da primeira para a segunda versão do texto da Base, mas ainda é preciso é necessário qualificar,

para que de fato tenha impacto positivo no aprendizado dos alunos. Por isso as recomendações da comunidade educacional são fundamentais, uma vez que elas trazem o olhar dos professores e gestores que, no fim, serão os grandes responsáveis pela implementação da Base nas salas de aula (UNDIME, 2016).

Aprendizagem e desenvolvimento

A decisão de ter como eixo principal o direito de aprender e se desenvolver dá aos estudantes meios de garantir como perspectiva oportunizar “a formação comum, imprescindível para o exercício da cidadania” (BRASIL,2016,p.33).

A BNCC ao definir os direitos fundamentais à aprendizagem e ao desenvolvimento estabelece princípios éticos, políticos e estéticos nas quais se fundamentaram também as Diretrizes Curriculares Nacionais. Esses direitos devem orientar uma Educação Básica, visando a formação humana integral e a construção de uma sociedade mais justa, na qual todas as formas de discriminação, preconceito e exclusão sejam combatidas.

Quanto as modalidades de Educação a BNCC tem forte visão à interculturalidade, à sustentabilidade socioambiental, às causas políticas, históricas, políticas e econômicas e sociais das diferentes formas de discriminação e exclusão. Com isto espera-se superar as desigualdades socialmente construídas.

Preocupa-se ainda com as principais orientações no que tange as especificidades das modalidades, que possuem diretrizes próprias que as regulamentam, como: Educação de Jovens e Adultos ; Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola, Educação para as Relações Ético-raciais, Educação Ambiental e Educação em Direitos Humanos.

Inclusão social

O documento preocupa-se fortemente com a Inclusão Social e considera que os movimentos sociais tem um papel fundamental na conquista dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento.

O Parecer CNE/CEB no 11/2010, elaborado pela Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE), explicitou a importância dos movimentos sociais para o respeito e a consideração as diferenças entre os sujeitos que fazem parte da sociedade, assegurando lugar a sua expressão (BRASIL, 2016, p.27).

Deve-se incorporar aos documentos educacionais as narrativas dos “grupos historicamente excluídos de modo que se contemple, nas políticas públicas educacionais, a diversidade humana, social, cultural, econômica da sociedade brasileira, tendo em vista a superação de discriminações”(BRASIL,2016,p.21).

A Educação Especial, que é transversal a cada etapa, modalidade e segmento da Educação Básica, estabelece na perspectiva inclusiva mediante medidas necessárias para uma plena participação em igualdade de condições na comunidade em que vivem “promovendo oportunidades de desenvolvimento pessoal, social e profissional, sem restringir sua participação

em determinados ambientes e atividades com base na condição de deficiência” (BRASIL,2016,p.39).

O documento esclarece a importância de assegurar nos ambientes escolares as condições de acessibilidade para a participação plena dos estudantes com deficiência. A acessibilidade arquitetônica garante o direito de ir e vir com segurança e autonomia. A acessibilidade à comunicação e informação contempla

a comunicação oral, escrita e sinalizada. Sua efetividade dá-se mediante a disponibilização de equipamentos e recursos de tecnologia assistiva, tais como materiais pedagógicos acessíveis, tradução e interpretação da Libras, software e hardware com funcionalidades que atendam a tais requisitos de comunicação alternativa (BRASIL,2016,p.40-41).

Na perspectiva inclusiva, a concepção curricular contempla o reconhecimento e valorização da diversidade humana. Neste sentido, são identificadas e eliminadas as barreiras, deslocando o foco da condição de deficiência para a organização do ambiente. Ao promover a acessibilidade, os estabelecimentos de ensino superam o modelo de deficiência como sinônimo de invalidez, passando a investir em medidas de apoio necessárias a conquista da autonomia e da independência pelas pessoas com deficiência, por meio do seu desenvolvimento integral (BRASIL,2016,p.39).

O serviço da Educação Especial, conta com o Atendimento Educacional Especializado (AEE), “que organiza atividades, recursos pedagógicos e de acessibilidade, de forma complementar ou suplementar a escolarização dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, matriculados nas classes comuns do ensino regular” (BRASIL,2016,p.40).

Em suas atividades contempla: Estudo de Caso, Plano de AEE, Ensino do Sistema Braille, Ensino do uso do Soroban, Estratégias par autonomia no sistema escolar, Orientação e mobilidade, ensino do uso de recursos de tecnologia assistiva, Ensino do uso da comunicação alternativa e aumentativa (CAA), estratégias para o desenvolvimento de processos cognitivos, estratégias para enriquecimento curricular, profissional de apoio, Tradutor e Interpretre de Língua Brasileira de Sinais/Língua Portuguesa, Guia Intérprete.

No entanto a Base não incluirá como adaptar os conteúdos a cada uma das deficiências, o que deve ser alvo de outra ação.

Organização das etapas de escolarização

A organização das etapas de escolarização na BNCC estão ainda subdivididas no interior de uma mesma etapa de escolarização.

A Educação Infantil os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento se subdivide em três faixas etárias dadas as características das crianças e as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil que são : conviver, brincar, participar, explorar, expressar, e conhecer-se. As faixas etárias são: bebês (0 a 18 meses); crianças bem pequenas (19 meses a 3 anos e 11 meses), e crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses).

Com base nesses direitos, são definidos os eixos dos currículos para a Educação Infantil, os cinco campos de experiências, que guardam relações com as áreas de conhecimento das etapas posteriores: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e imagens; Escuta, fala, linguagem e pensamento; e Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

O Ensino Fundamental é subdividido em duas fases: Anos Iniciais (1º ao 5º ano de escolarização); Anos Finais (6º ao 9º ano de escolarização). Os eixos de formação destas etapas são: Letramentos e capacidade de aprender; Leitura do mundo natural e social; Ética e pensamento crítico; e Solidariedade e sociabilidade.

O Ensino Médio, também segue as dimensões de formação apontadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, como: Trabalho; Ciência; Tecnologia; e Cultura. A partir dessas dimensões são definidos quatro eixos de formação, são eles: Letramentos e capacidade de aprender; Solidariedade e sociabilidade; Pensamento crítico e projeto de vida; e Intervenção no mundo natural e social.

Os temas especiais para o Ensino Médio, considerando critérios de relevância e pertinência sociais: Economia, Educação financeira e sustentabilidade; Culturas indígenas e africanas; Culturas digitais e computação; Direitos humanos e cidadania; e Educação ambiental. Para o Ensino Médio há, ainda, “uma referência às possibilidades de integração da etapa a Educação Profissionalizante e Tecnológica” (BRASIL, 2016, p. 47).

Algumas críticas tem sido feitas pelos participantes

De um lado, estão os defensores de referências que garantam ao alunado de qualquer cidade ser apresentado aos conteúdos essenciais ao desenvolvimento educacional do país com fundamental equidade no ensino. Do outro, quem crê na impossibilidade da proposta, dadas as dimensões continentais do nosso território e sua variedade cultural. O argumento é facilmente derrubado, pois como exposto anteriormente, a ideia é que cada rede acrescente a ela, temáticas relacionados à realidade local. (CAMILO, 2014).

Algumas sugestões têm sido apresentadas para tornar o documento, mas adequado na visão dos participantes:

Uma dela é a inclusão de mais conteúdo de gramática a partir do ano. Outra é aumentar o espaço de temas de história clássica no currículo de ciências humanas.

Professores comentam que o texto já na segundo versão tem linguagem pouco clara, o que pode dar margem a duplas interpretações dos professores e professoras, que são o último público-alvo do documento (UNDIME, 2016).

A organização do conteúdo é complexa, apontaram os seminários de discussão. Talvez isto se deva as revisões que foram sendo agregadas ao documento o que transformou o mesmo, em muito denso e precisa ser revisto.

A maior necessidade de melhoria apontada é o fato de a Base ter diferentes padrões de redação no decorrer dos documentos, apresentar o conteúdo em uma estrutura pouco didática e objetiva, usar verbos considerados genéricos e que deixam margem a mais de uma interpretação sobre como medir se o objetivo foi cumprido ou não, e deixar confusa as linhas que separam o

conceito de Base. A princípio um documento norteador, e currículo, que é o projeto específico a ser elaborado em cada escola (UNDIME, 2016).

Entre as observações que constam no relatório, para ajustes para a última versão, pede-se que seja revisto: a Estrutura, organização do texto e linguagem; Propósito e público-alvo da Base; Diferença entre Base e currículo; Interdisciplinaridade; Parte comum e parte diversificada; Objetivos de aprendizagem; Verbos dos objetivos de aprendizagem; e Ensino Médio.

Considerações Finais

A BNCC é considerada indispensável para melhorarmos a qualidade do ensino, da Educação Infantil, alfabetização ao Ensino Médio e da formação de professores em todos os níveis de ensino (UNDIME, 2016).

A BNCC se diferencia das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica e os dois documentos trazem orientação para a escola. Os PCN's apresentam sugestões sem explicitar o que o professor deve ensinar e o que o estudante tem que aprender. As Diretrizes foram pensadas para um contexto em que o professor tivesse uma formação para adaptá-la à sua realidade, porém isto não ocorreu. Ao adaptarem as Diretrizes, as redes e escolas não garantiram os conteúdos essenciais para todo o país.

A BNCC também irá influenciar a formação docente, uma vez que o MEC pretende articular o Currículo dos Cursos de Pedagogia e Licenciaturas aos direitos de aprendizagem estabelecidos na Base. "Pesquisa da Fundação Victor Civita (FVC) em parceria com a Fundação Carlos Chagas (FCC), de 2008, mostrou que apenas 28% das disciplinas oferecidas se referem aos conteúdos e atividades da sala de aula" (CAMILO, 2014).

Os livros didáticos hoje seguem os PCN e são analisados pelo MEC. A previsão é que a partir da Base, eles passem a ser escritos e avaliados usando a base nacional como referência.

Continuará a cargo dos professores a decisão sobre a metodologia de ensino, projetos, atividades e sequência didática desenvolvida em aula.

No que tange a avaliação, a medida deve pautar as avaliações externas, não aquelas que ocorrem periodicamente nas salas de aula. Cabe ao educador a decisão sobre a melhor maneira de verificar a aprendizagem da turma, que está ligada aos objetivos definidos por ele, assim como a metodologia adequada ao ensino de cada um dos conteúdos. (CAMILO, 2014).

Espera-se que a BNCC seja um avanço na qualidade da educação e balizadora do direito dos/as estudantes da Educação Básica, numa perspectiva inclusiva, de aprender e de se desenvolver.

Referências

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Disponível em: <
<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>> Acesso em: 20 set. 2016.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Parecer 7/2010. Distrito Federal. Disponível em:<

**I CONGRESSO INTERNACIONAL "PENSO ONDE SOU": CONHECIMENTOS
PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA**

<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:xzqEw7Ys0icJ:portal.mec.gov.br/doman/maio-2010-pdf/5062-parecerne-seb7-2010+&cd=2&hl=pt-PT&ct=clnk&gl=br>

Acesso em: 21 Set. 2016.

BRASIL. *Plano Nacional de Educação*. Disponível em

http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf Acesso em: 29 set. 2016.

CAMILO, Camila. Base Nacional Comum Curricular: o que é isso? *Revista Nova Escola* Revista Nova Escola. São Paulo. Set 2014. Disponível em :

<<http://novaescola.org.br/conteudo/248/base-nacional-comum-curricular> > Acesso em: 20 Set. 2016.

UNIÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO. Brasília. *Base Nacional Comum precisa ter texto mais objetivo*. Disponível em:

<http://www.undimemg.org.br/noticias/base-nacional-comum-precisa-ter-texto-mais-objetivo-dizem-especialistas/> Acesso em: 21 Set. 2016.

POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Ana Paula de Bona Sartor – PPGE/UNIPLAC – anapauladebonasartor@gmail.com

Profª Drª Maria Selma Grosch – selmagrosch@gmail.com

RESUMO

Este trabalho é resultado da fase inicial da revisão bibliográfica iniciada nos primeiros momentos de orientação para a escrita da dissertação, tem como proposição apresentar considerações de natureza bibliográfica, que objetivam revelar as contribuições de algumas pesquisas já realizadas na área das políticas públicas de formação continuada de professores frente à perspectiva histórico-cultural, numa concepção reflexiva, a partir da análise de teses, dissertações e artigos. Os significados desses dados foram discutidos por meio de uma revisão bibliográfica que se fundamentou na leitura de autores de referência na área, tais como Grosch (2007), (2011); Scheibe (1987), (2010); Masson (2003), (2008), (2009); Silva; Grosch (2007) e Mainardes (2009). Entrelaçar e reconhecer os dados pesquisados como cultura produzida pela sociedade. Pesquisar e reconstruir novos sentidos, a partir da valorização da ação humana.

Palavras-chave: Políticas Educacionais. Formação Continuada de Professores. Perspectiva histórico-cultural.

Introdução

Este texto apresenta a fase inicial da revisão bibliográfica iniciada nos primeiros momentos de orientação para a escrita da dissertação e tem como proposição apresentar considerações de natureza bibliográfica, que objetivam revelar as contribuições de algumas pesquisas já realizadas na área das políticas públicas de formação continuada de professores frente à perspectiva histórico-cultural, numa concepção reflexiva, a partir da análise de teses, dissertações e artigos.

O interesse pelo tema das políticas públicas de formação continuada de professores se deve à experiência vivenciada por mim, durante minha caminhada profissional. Realidade que convivi durante os últimos três anos de trabalho, período em que estive à frente da coordenação do ensino fundamental na Rede Municipal de Ensino de Lages. Mas antes deste período, trabalhei como professora alfabetizadora por oito anos, dois anos como orientadora pedagógica na escola onde lecionava anteriormente, e ainda por dois anos desempenhei a função de formadora responsável pelos professores alfabetizadores da Rede Municipal de Ensino de Lages.

Percebi nesta caminhada o quanto os professores se esforçam para proporcionar momentos significativos de aprendizagem aos seus estudantes, claro que cada qual com suas concepções e possibilidades. E são essas diferenças que podem proporcionar discussões acerca da percepção dos sujeitos participantes da formação continuada, este é o meu anseio de pesquisa: Como foram pensadas as políticas públicas de formação continuada de professores na Rede Municipal de Ensino de Lages?

É relevante analisar quais são os propósitos das políticas públicas de formação de professores, quais pressupostos embasam as escolhas das mesmas. Além disso, os processos de formação continuada vão além de encontros meramente teóricos e tampouco, servirem somente para discutir técnicas ou modelos a serem seguidos. Acreditamos que estes momentos seriam, propícios para pensar e repensar a função social da escola, pois são carregados de significados e intenções.

A formação continuada de professores é um dos pilares para a elevação da qualidade do ensino nos sistemas escolares. Faz-se necessário investigar como são pensadas e a quais finalidades servem as políticas públicas de formação continuada de professores, para a emancipação ou para satisfazer as exigências dos índices, ou ainda, para suprir as necessidades do mundo do trabalho.

Políticas Públicas de Formação de Professores

Partindo de uma incursão por trabalhos de diferentes instituições foi realizada uma busca de dissertações, teses e artigos no campo das políticas públicas de formação continuada de professores. Numa primeira leitura de resumos dessas pesquisas é possível observar que as mesmas são pensadas com o objetivo de assegurar a qualidade da formação dos professores que atuam nas escolas públicas, e ainda pretende efetuar integração entre a educação básica e ensino superior assegurando à qualidade do ensino público. A Política Nacional de Formação de Professores tem o propósito de ampliar a oferta e aumentar a qualidade nos cursos de formação dos docentes, embora para a materialização desse processo, em algumas ocasiões sejam adotadas metodologias de forma fragmentada.

Grosch (2011), apresenta na sua tese de doutorado intitulada *A formação continuada de professores na Rede Municipal de Ensino de Blumenau: A Escola de Formação Permanente Paulo Freire - EFPPF (1997-2004)* uma pesquisa realizada sobre as políticas públicas nos processos de formação continuada de professores na EFPPF. Teve como objetivo principal

compreender como foram concebidas, implantadas e avaliadas as políticas públicas de formação de professores, e ainda, promove reflexão sobre como os momentos de formação implicam na definição da identidade docente e o respeito à singularidade do sujeito. A análise dos dados foi realizada a partir da base teórica histórico-cultural com objetivo de entender quais oportunidades foram disponibilizadas aos professores para construir seu conhecimento a partir da perspectiva de práxis, e, especialmente se proporcionaram o desenvolvimento coletivo dos professores.

Este trabalho aponta reflexões a partir de como foi realizada a implementação da escola de formação continuada de professores no município de Blumenau, que, se em um primeiro momento demonstrou ser inovadora a ação desenvolvida pela escola, com o passar do tempo percebeu-se a necessidade da participação dos professores nos momentos de escolha e regulamentação dos processos de formação para que pudessem construir de forma coletiva os programas a serem implementados, assim fazendo parte deste coletivo pensante descrito pela autora.

Percebe-se a importância de criar possibilidades para a participação e o conhecimento do professor na elaboração das propostas e na escolha das formas de implementações de políticas de formação continuada, assim é possível que apontem as reais necessidades percebidas por eles no universo escolar, considerando que:

A mudança de paradigmas não se dá apenas no plano objetivo da implementação das novas políticas educacionais, mas também no plano subjetivo das ideias; passa pela mudança de visão que só pode ser compreendida quando as decisões tomadas, no cotidiano da realidade escolar, estejam embasadas numa consequente assimilação do compromisso ético e moral com o exercício profissional [...] (GROSCH, 2011, p 33).

Compreendo como coletivo pensante, ações mobilizadoras pelo grupo e em prol do grupo de sujeitos participantes dos processos de formação. Ações estas que possibilitam a reflexão sobre a prática e promovem a emancipação do sujeito, contribuindo com a constituição da identidade docente, compreendendo a identidade como algo historicamente construído a partir de um processo social no espaço de atuação profissional (GROSCH, 2011). Precisamos reconhecer a escola e sociedade como indissociáveis, numa relação dialética que se entrelaçam na tessitura do conhecimento científico e igualmente em conceitos cotidianos pois a educação não pode se fechar nos limites dos portões da escola, deve sair às ruas, para os espaços públicos, deve se abrir para o mundo (MÉSZÁROS, 2005).

Mészáros (2005) sustenta que a educação deve ser sempre continuada, pois o processo de aprender se dá a todo momento, independe do tempo e espaço. A tomada de consciência se

se materializa a partir das circunstâncias e a reflexão transforma as práticas humanas reconhecendo o papel que exerce na sociedade.

Para que se efetivem práticas de emancipação e reflexão não poderia haver a descontinuidade dos programas de políticas públicas de formação continuada. Percebe-se que a descontinuidade ocorre, por muitas vezes, pelas mudanças governamentais em diferentes instâncias federal, estadual e municipal e ainda pela falta de compreensão por parte dos professores dos programas implantados, isso se deve, pelo que se observa nas pesquisas, pelo fato de que não estiveram envolvidos na implementação e escolha desses programas. Grosch (2011), faz uma abordagem a esse respeito e aponta a impossibilidade da participação de todos os professor como uma consequência os entraves educacionais:

Esta impossibilidade de participar como sujeitos da sua história e consciência de uma classe, num determinado período e contexto histórico, impede também que se tenha noção de uma totalidade e das determinações sociais no seu fazer cotidiano. Essas mudanças exigem a construção de um arcabouço teórico, por parte dos professores, que amplie as possibilidades de reflexão sobre as inovações que se quer implementar (GROSCH, 2011, p. 44).

A participação das(os) professoras(es) na elaboração das diretrizes, nos programas e políticas públicas de formação continuada leva a pensar no ser humano como constituidor da sociedade, precisamos lutar para superar esta visão de uma formação como suplementar ou para superar defasagem de aprendizagem na formação inicial, oportunizando a participação do professor como protagonista da sua formação no grupo onde se constitui como sujeito.

É apresentado no texto um olhar bastante especial sobre a necessidade de pensar nas políticas públicas de formação continuada a serem implementadas e como é fundamental a participação dos professores nesta constituição. A formação pode fortalecer as relações e provocar no professor a reflexão sobre a prática, entendendo-se como interlocutor no processo ensino-aprendizagem e pensar neste momento como prática docente de qualidade que promoverá desenvolvimento de saberes, valorização profissional e construção da autonomia.

Desta maneira, o processo de formação continuada de professoras(es) necessita ser pautado numa perspectiva da ação-reflexão-ação, considerando a formação como processo que vai além de encontros teórico-metodológicos para discutir técnicas ou modelos a serem seguidos. É um processo que se dará permanentemente pela valorização do conhecimento historicamente construído e fortalecendo o coletivo de professores, pois a formação continuada faz parte do processo de construção da identidade profissional das(os) professoras(es).

Scheibe (1987), no trabalho nominado de *Pedagogia universitária e transformação social* explora a relação entre as universidades e a comunidade e como esses reflexos

contribuem para continuidade das classes dominantes ou para transformação social. A autora realiza uma pesquisa histórica para apontar como se constituem as universidades no Brasil. A pesquisa aponta como ponto forte a perspectiva teórica que embasa a prática realizada nas salas de aula. A inseparabilidade entre política e educação, pois o conhecimento pode ter ação transformadora na sociedade, neste sentido a educação assume caráter não neutro.

Observa-se no trabalho a preocupação com a epistemologia teórica adotada nos momentos de formação, realiza uma crítica a respeito da desvinculação teórica para a realização do trabalho pedagógico, aponta essa ação como fadada ao pragmatismo e de caráter reprodutivista. Nesta direção, Scheibe (1987), destaca a necessidade de refletir sobre a prática a partir de lentes teóricas:

[...] percebem a necessidade de inserir o seu trabalho pedagógico numa reflexão mais ampla, não se deixando iludir pela falácia tanto de esquemas que dispensam a análise pedagógica de seu trabalho, como daqueles que reduzem esta análise a inovações metodológicas desvinculadas de qualquer fundamentação teórica (SCHEIBE, 1987, p.1).

Identifica-se nos trabalhos de Grosch (2011) e Scheibe (1987) a unidade de compreender a participação ativa dos professores na construção das políticas públicas educacionais, estas sendo pensadas a partir da realidade social na qual estão inseridos, e neste sentido, Scheibe aponta:

Se a atividade pedagógica se dá em condições históricas determinadas, se ela não se faz separada dos interesses e forças sociais presentes numa determinada situação, se ela se encontra organicamente ligada à totalidade social onde se realiza, é preciso buscar aí as fontes de seus condicionantes; vincula-se por tanto à inserção do ato pedagógico [...] (SCHEIBE, 1987, p. 4).

Scheibe (2010), no artigo nomeado *Valorização e formação dos professores para a educação básica: questões desafiadoras para um novo plano nacional de educação* desenvolve questões que apontam para valorização e formação dos professores a partir dos documentos propostos pelas conferências nacionais – CONEB (2008) e CONAE(2010) – e, ainda, pelo documento do CNE para o novo Plano Nacional de Educação (PNE), correspondente ao período de 2011 a 2020.

Percebe-se que apesar do esforço de regulamentar planos que auxiliem na elevação da qualidade da educação, a ausência de ações pontuais no que se refere à valorização profissional contribui para a continuidade dos fracassos apresentados, neste sentido a autora aponta “a inexistência de um Sistema Nacional de Educação no Brasil pode ser uma das razões pelas quais a *profissão docente* se apresenta, hoje, extremamente diferenciada e fragmentada (SCHEIBE, 2010, p. 4).

Da mesma forma, as exigências para o sucesso dos estudantes em avaliações nacionais igualmente provocam a desvalorização do fazer pedagógico. “As críticas ressaltam, sobretudo, os professores como mal formados e pouco imbuídos de sua responsabilidade pelo desempenho dos estudantes” (SCHEIBE, 2010, p. 5).

Para a autora a valorização profissional vai além da ampliação salarial passa pela melhoria de condições de trabalho, e ao acesso a formação profissional como forma de constituir-se crítico e participe das ações apresentadas pelos governos, neste sentido:

Deriva daí o incentivo a centrar nas faculdades e centros de educação das universidades o lócus formativo orientador da formação dos professores, bem como a insistência na constituição do docente como um intelectual, com autonomia para entender as bases políticas que sustentam o seu trabalho [...]” (SCHEIBE, 2010, p. 8)

Masson (2003), na dissertação de mestrado intitulada *Políticas para formação do pedagogo: uma crítica às determinações do capital*, a pesquisa aponta como se dá a formação do pedagogo a partir de deliberações econômicas, sociais e culturais dentro das políticas públicas. Relata a importância do pedagogo como sujeito crítico capaz de superar as fragmentações entre o que é realizado na escola e fora dela e responsável na reconstrução de sentidos. O trabalho foi desenvolvido a partir do referencial teórico marxiano e marxista, a análise foi realizada a partir da concepção do materialismo histórico e dialético.

Conforme a autora, as reformas ocorridas na educação brasileira foram efetivadas numa perspectiva mercadológica do capital, ainda, aponta-se no trabalho a formação inicial dos professores no curso superior de pedagogia como fragmentado, servindo à concepção reducionista de preparação para o mundo trabalho.

Tal proposta de formação busca superar as multi-habilitações ofertadas no curso, garantindo que a partir da ação docente, de sua natureza e de suas funções possa ocorrer a formação de um profissional da educação (e não exclusivamente da docência) que tenha condições de atuar na organização, na gestão, na pesquisa de espaços escolares e não-escolares (MASSON, 2003, p. 13).

Masson (2009), na tese de doutorado identificada como *Políticas de formação de professores: as influências do neopragmatismo da agenda pós-moderna* analisa as relações entre materialidade do capital e influências pós-modernas na implantação de políticas de formação continuada de professores. Tem como foco a análise dialética do capital, o trabalho e o Estado. Sua pesquisa revelou que as políticas são criadas para atender exigências emergenciais e ainda com olhar pragmático na elaboração das mesmas, onde impera a busca pela prática.

É apontada a necessidade de pensar que sociedade pretender-se formar, precisa ter claro por onde serão encaminhados os processos de formação da sociedade, quais serão as bases que integram esses projetos. Masson parte do pressuposto que:

[...] a concretização de um projeto educativo requer a definição de um projeto de sociedade, o qual é organizado a partir de uma série de elementos, dentre eles uma concepção de formação. Na modernidade, dois grandes projetos de sociedade foram delineados: o capitalista e o socialista. Assim, a educação tem papel diferenciado conforme o projeto de sociedade que se deseja construir (MASSON, 2009, p. 16).

Masson (2008), no artigo *A influência da agenda pós-moderna nas políticas para formação de professores* apresenta a formação de professores como ação pragmática/utilitarista com intuito de servir ao interesse das classes dominantes, com a função preparatória para necessidades do mercado de trabalho. A autora apresenta alguns autores que colaboram com esta visão utilitarista da formação de professores desqualificando as bases teóricas e científicas, pois ressaltam saberes necessários para realização da prática docente. E as políticas implantadas pelo ministério da educação partem dessa perspectiva.

A concepção sócio-histórica pretende romper com o neopragmatismo que se concretiza com a implementação da epistemologia da prática e da lógica das competências na formação de professores. A abordagem sócio-histórica concebe a formação de professores como um *continuum* entre formação inicial e continuada com caráter emancipatório, que permita a auto-organização dos professores para a construção de um projeto coletivo de educação, o qual venha a contribuir para a resistência ativa ao modelo de sociedade capitalista. (MASSON, 2009, p. 18).

Verifica-se na pesquisa de Masson (2008), que na pós-modernidade existe uma exagerada consagração ao capital e como a educação serve de forma subliminar para a continuidade deste domínio. A escola, de certa maneira é peça fundamental neste processo capitalista, que por muitas vezes duplica o conjunto de classes sociais, quando reproduz práticas cristalizadas, quando não oportuniza momentos de socialização, quando não valoriza os diferentes saberes, quando exclui os educandos pelo preconceito.

A produção científica nesse campo contribuirá para instigar o debate acerca das contradições presentes na sociedade capitalista e suas consequências para a educação. A compreensão histórica das políticas para formação de professores possibilita o desenvolvimento de um posicionamento crítico para a construção de propostas que contribuam para a transformação da educação que possa fornecer instrumentos que impulsionem a construção de ações sociais alternativas (MASSON, 2008, p.3).

Mainardes (2009), no artigo *Análise de políticas educacionais: breves considerações teórico-metodológicas*, apresenta algumas considerações teórico-metodológicas sobre a análise de políticas educacionais. Destaca a importância de ampliar as discussões referente à implementação de políticas educacionais e para analisar esta situação busca as ideias de

diferentes autores, destacando os processos de implementação de políticas educacionais como um campo de disputas políticas.

Compreende-se como relevante ter consciência das matrizes teóricas que circundam as políticas a serem implantadas e ainda levar em conta o contexto histórico social onde serão instituídas essas políticas educacionais. Neste sentido, Mainardes (2009, p. 9) sugere, “[...] a necessidade de se explorar os contextos, textos e consequências das políticas. Isso implica buscar analisar a trajetória das políticas desde seus antecedentes até seus resultados/efeitos”.

Para realizar a análise das políticas públicas de formação continuada de professores, necessita-se realizar o levantamento das demandas locais, levar em conta vários aspectos, tais como: a estrutura social, o contexto econômico, político e social, não esquecendo as forças políticas e a rede de influências de decisões nas diferentes esferas (MAINARDES, 2009).

Silva e Grosch (2007), no artigo intitulado *Programa de formação continuada de profissionais da educação: saberes e fazeres mediadores na consolidação de propostas* desenvolve reflexão sobre os saberes e fazeres que delimitam as ações de formação continuada realizada em parceria com gestores municipais e estaduais, que estão na abrangência da FURB. Discutir essas parcerias a partir do histórico consolidado e implicando no desenvolvimento dos projetos servindo a necessidade dos envolvidos.

Para as autoras, os saberes e fazeres pedagógicos são constituídos desde a formação inicial e se desenvolve por toda a vida. Constituindo-se de forma ético-políticas, epistemológica, técnicas e política-organizativas (SILVA, GROSCH, 2007). Neste sentido, aponta a relevância no desenvolvimento das políticas educacionais que contribuam para a constituição da identidade profissional.

Por isso mesmo, propostas de formação continuada no contexto educacional enfatizam não apenas o desenvolvimento da competência pedagógica, mas visam proporcionar espaços e modos de reflexão sobre a prática educativa, possibilitando inovações e questionamentos a partir do conhecimento histórico e socialmente construído pelo professor (SILVA, GROSCH, 2007, p. 2).

Considerações Finais

Partindo da contribuição dos autores invocados para a realização deste trabalho as políticas públicas de formação continuada de professores devem ser pensadas e implementadas para a emancipação dos sujeitos. Contribuir para o desenvolvimento coletivo da comunidade escolar. Também não é possível desconsiderarmos as políticas públicas de formação de professores como meio de perpetuação das necessidades mercadológica do capital.

É possível afirmar, a partir dos estudos realizados, que existe uma mobilização entre os fundamentos capitalista, reflexos pós-modernos, rechaço da teorização, epistemologia do pragmatismo, sendo apresentado um cenário inóspito para realizarmos avanços no campo educacional. Mas valer-se de uma compreensão histórica das políticas para formação de professores auxilia no progresso de reconstrução, partindo de uma visão e posicionamento crítico para a estruturação de propostas que contribuam para a transformação da educação e que possam fornecer instrumentos que impulsionem para compreender as políticas que são implantadas nos processos de formação continuada.

É consenso entre os autores aqui apresentados, de que toda e qualquer escolha e implementação de políticas educacionais de formação de professores devem partir da necessidade dos professores, não como um plebiscito, mas como momentos que proporcionem discussão, reflexão e observação da realidade. Cabe refletir de forma dialética sobre as ações realizadas.

Referencias bibliográficas

GROSCH, Maria Selma. **A Formação Continuada de Professores na Rede Municipal de Ensino de Blumenau: A Escola de Formação Permanente Paulo Freire - EFPPF (1997-2004)**. 2011. 250 f. Tese (Doutora em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

MAINARDES, Jefferson. **Análise das Políticas Educacionais: breves considerações teórico-metodológicas**. CONTRAPONTO – Volume 9. nº 1 – p.4-16 – Itajaí, jan/abr 2009.

MASSON, Gisele. **A Influência da Agenda Pós-Moderna nas Políticas para Formação de Professores**. ANPED, 2008.

MASSON, Gisele. **Políticas de Formação de Professores: As Influências do Neopragmatismo da Agenda Pós-moderna**. 2009. 248 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis – 2009.

MASSON, Gisele. **Políticas para formação do pedagogo: uma crítica às determinações do capital**. 2003. 170 f. Dissertação (Mestre em Educação) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2003.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

SCHEIBE, Leda. **Valorização e Formação dos Professores para a Educação Básica: Questões Desafiadoras para um Novo Plano Nacional de Educação**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 31, n. 112, p. 981-1000, jul.-set. 2010

SILVA, Neide de Melo Aguiar; GROSCH, Maria Selma. **Programa de Formação Continuada de Profissionais da Educação: Saberes e Fazeres Mediadores na Consolidação de Propostas**. Educere, 2007.

**FORMAÇÃO CONTINUADA EM TRABALHO:
A transformação da rotina em vida cotidiana**

Josiane Neves da Silva Sant'anna
Juliana de Carvalho Vieiraa

Resumo

Este projeto foi planejado para o ano de 2016, portanto, ainda está em andamento, e ele será apresentado neste trabalho em forma de relato das experiências. Trata-se de uma experiência bem-sucedida, de formação continuada em trabalho, da equipe docente de um centro de educação infantil de Joinville, Santa Catarina. O trabalho foi desenvolvido e vivido pela equipe gestora e equipe docente, com reflexos em toda a comunidade escolar. Entendendo que, os meninos e meninas da Educação Infantil precisam de um espaço de educação coletiva onde possam experimentar e viver uma vida bem vivida, e, percebendo a necessidade de ampliar os conhecimentos da equipe docente, acerca de, como promover uma educação emancipadora, brincante e humanizada, organizou-se este projeto. Em um processo de formação humana ninguém oferece ao outro o que não tem, e assim os professores foram provocados a estudar, refletir, transver, ampliar seus repertórios e transformar a rotina em vida cotidiana, dando sentido e vida as relações estabelecidas dentro do CEI.

Palavras-chave: Formação de professores; Espaço de educação coletiva; Educação de crianças pequenas; Educação Infantil; Complexidade da docência.

Introdução

A dialética entre a teoria e a prática pedagógica é essencial para uma educação de e com qualidade, definitivamente, uma não se dá sem a outra, e para isso, como fala Freire (1996), exige-se reflexão e movimento dinâmico, entre o pensado e o vivido. Sabe-se, há tempos, que a Educação Infantil deixou de ter cunho meramente assistencialista, portanto, se faz necessário, professores qualificados, estudiosos, pesquisadores, sensíveis e sutis ao fazer docente, de modo a, a contemplar o binômio cuidar/educar em suas práticas.

A compreensão e entendimento de como se dá a aprendizagem das crianças pequenas é de vital importância para a elaboração e o planejamento de vivências, interações e brincadeiras em um espaço de educação coletiva, visto que, estas ações vem aprimorar e ampliar os conhecimentos e potencialidades dos pequeninos. Planejar e organizar aprendizagens e experiências, garantindo que as crianças tenham uma vida bem vivida dentro do CEI, é muito complexo. É preciso considerar as histórias, as culturas, as singularidades e as especificidades de cada criança. A criança precisa ser escutada e vista com cidadã digna de ter seus direitos respeitados, que aprende e se desenvolve nas e pelas relações que estabelece com os seus pares (pessoas, natureza e objetos), como construtora de histórias e culturas, enfim, a criança precisa ser vista como sujeito que brinca, imagina, fantasia, cria, constrói e se apropriar da cultura historicamente construída, como pontua as DCNEIs (2009).

Partindo deste entendimento e das necessidades e interesses de cada profissional, nós, gestoras do CEI Professora Juliana de Carvalho Vieira, traçamos um plano de ação pedagógico oportunizando estudos, discussões, trocas e diálogos, de modo a aprimorar e ampliar o saber docente. Através da formação continuada em trabalho, buscamos valorizar a docência e fazê-los refletir e compreender o quão complexo é o papel do professor e o cotidiano na Educação Infantil. Gadotti (2003, p.31) corrobora com nossos pensamentos, falando:

[...] a formação continuada do professor deve ser concebida como reflexão, pesquisa, ação, descoberta, organização, fundamentação, revisão e construção teórica e não como mera aprendizagem de novas técnicas, atualização em novas receitas pedagógicas ou aprendizagem das últimas inovações tecnológicas.

O caminho para a construção de um espaço de educação coletiva e de vida bem vivida está em construção em nosso CEI, se constituindo nas leituras, nos estudos, nas experiências, nas relações, nas ensinagens e nas aprendizagens do cotidiano de nossos meninos, meninas e professores da Educação Infantil. A dialética entre a teoria e a prática, a partir de diferentes aportes teóricos e dos documentos mandatários da Educação Infantil levaram a equipe a refletir, aprimorar e transformar, como defende Martins (2016), a rotina em vida cotidiana bem vivida.

O caminho da formação continuada em trabalho

Como todo início de ano, nós da equipe gestora, nos reunimos para organizar o plano de ação, o calendário escolar da unidade e os eventos, a partir das avaliações feitas entre funcionários, APP e famílias, em reuniões pedagógicas e de pais no final do ano anterior. Este seria o primeiro ano, após de 3 anos que o CEI foi instituído, que teríamos uma coordenadora pedagógica, responsável única e exclusivamente pela orientação e supervisão da equipe docente. Deste modo, estávamos empolgadas visto que poderíamos, enfim, ter um olhar diferenciado e minucioso para as práticas e relações entre os professores e os pequeninos que estavam para chegar.

Mas como poderíamos garantir que os direitos de aprendizagens e de convivência das crianças seriam garantidos, pois percebíamos que os documentos mandatários nacionais da Educação Infantil, como: LDB 9394/96, ECA, DCNEIs e as Orientações curriculares e tabela de atividades permanentes da Secretaria da Educação, não serviam, para a maioria dos docentes, como fonte de pesquisa e motivação para o fazer docente?

Teríamos que apresentar um norte para que boas práticas acontecessem, visto que a inexperiência e falta de conhecimento remetem a necessidade de algo pronto, a uma “receita” a ser seguida. Eis, que surge então, a necessidade da construção de um documento que norteasse o cotidiano e que fosse de encontro as necessidades de ensinagens, de alguns, dos professores. No momento, sabíamos que estávamos indo na contramão de algo que julgamos errado, que é a fragmentação das aprendizagens e linguagens, porém era necessário para a garantia de algo concreto. Malaguzzi (2001) citado por Barbosa (2015, p.195) afirma que:

Precisamos seguir as crianças e não os planos. São as crianças, em suas brincadeiras e investigações, que nos apontam os caminhos, as questões, os temas e os conhecimentos de distintas ordens que podem ser por elas compreendidos e compartilhados no coletivo.

Porém, ainda precisávamos aprender isso, e saber qual o caminho a seguir para compreender este processo e esta relação da criança com a aprendizagem. Na verdade todos precisariam aprender, e de uma maneira ou de outra tínhamos que começar, e naquele momento era a construção de um documento norteador.

O plano pedagógico foi baseado nas propostas das Orientações Pedagógicas da Secretaria de Educação de Joinville, onde os conteúdos são conceituados como linguagens. No nosso Plano, estas linguagens foram distribuídas mês a mês, ao longo do ano e atrelada ao plano foi imbricada a Tabela de Atividades Permanentes, documento que também foi organizado pela SE. Nesta tabela estão inseridas as rotinas diárias que as crianças vivem dentro do CEI, com sugestões de como elas podem ser vividas pedagogicamente e de maneira prazerosa. E como maneira de amarrar o documento a prática pedagógica, os professores precisariam documentar as práxis pedagógicas, a partir do proposto, em um relatório mensal.

Na chegada dos professores para mais um ano letivo todos se apropriaram do Plano e já nos primeiros dias, com as crianças, os professores começaram a colocá-lo em prática. E eis que era chegada a hora do primeiro relatório mensal, e o entendimento do que precisava ser documentado não aconteceu. Mas acendeu uma “luzinha”! Os relatos dos professores vinham carregados de desabafos, de que não conseguiram colocar em prática isso e aquilo, que as crianças estavam agitadas e queriam outras coisas. Certamente, não eram os relatórios que queríamos ler. Na sala dos professores, nos momentos de hora atividade²², ouvíamos murmúrios que já estavam cansados devido à muitas propostas de trabalho, para planejar e registrar. Estávamos ouvindo a voz calada do professor e começamos a perceber que o Plano Pedagógico estava amarrando e engessando as relações e interações entre os professores e crianças. O professor tinha prendido-se ao Plano, mesmo com orientações de que ele era flexível.

Os trabalhos acontecendo com intensidade, mas não com alegria. E eis que surge o fantasma das datas comemorativas. Na sala dos professores, observamos e escutamos conversas sobre o trabalho com o Dia do Índio, viu-se recortes e confecções de adornos para fantasiar as crianças de índios, era hora de uma intervenção.

O divisor de águas

No início de abril a Mestre Alcione Pauli veio ao nosso CEI trazer todo seu conhecimento e encantamento sobre a cultura indígena, e repertoriou-nos desta rica e importante cultura. Falou das crenças, dos rituais, dos objetos e sobre a importância da criança e da natureza para os indígenas. Ela desconstruiu tudo que o tínhamos lido nos livros e aprendidos em nossa formação escolar inicial, e naquele momento, aconteceu o nosso (re)

22 Cada professor da rede municipal de ensino de Joinville tem, desde 2014, o direito a 13 horas de Hora Atividade em serviço.

descobrimos, como professores. De repente, tudo criou sentido. O óbvio precisava ser dito e lembrado. A natureza fazia morada ao lado do CEI, e junto a nós, tínhamos meninos e meninas cheios de vida e vontade de desbravá-la, conhecê-la e aprender.

Criamos novas estratégias para a formação dos professores. Fomos atrás de literaturas, vídeos, artigos e no mês de maio criamos um ciclo de diálogos e debates, acerca das relações entre a criança, o brincar, o brincar livre, a brincadeira e a natureza. Criamos três grupos de estudos e semanalmente fomos estudando, discutindo, nos apropriando e construindo novos conceitos. Além das leituras, utilizamos, também, vídeos dos Sites: Território do Brincar, Instituto Alana, e Escola T-Arte. Porém, o grande inspirador desta fase dos nossos estudos foi o pesquisador Gandhy Piorki.

A partir novas formações, os espaços educadores saíram das cercas do CEI, as crianças passaram a ser vistas com outros olhos, “com olhos de criança”, como bem fala Tonucci (1997). Professores resgataram suas memórias de infância e passaram a dar sentido à vida, dentro de um espaço de educação coletiva.

Todos os estudos que aconteceram nos últimos meses, já tinham colocado todo o CEI em movimento, mas precisávamos ter mais entendimento da complexidade do nosso papel. No mês de julho, organizamos, com outros dois CEIs, o Seminário: Diálogos sobre as minúcias do cotidiano na Educação Infantil com o Professor Dr. Altino José Martins Filho da UDESC – Florianópolis. Ele nos provocou e nos levou a refletir sobre nossas práticas e as relações com as crianças, sobre o CEI como um espaço de convivência, de encontros e de alegria e sobre a valorização do professor e a complexidade do fazer docente.

E assim com destaca Rinaldi (1994) citada por Barbosa (2008): "O professor passa a ocupar o papel de cocriador de saber e de cultura, aceitando em plena consciência a “vulnerabilidade” do próprio papel, junto à dúvida, ao erro, ao estupor e à curiosidade”. O professor foi convidado a olhar e observar as minúcias, demonstrar cuidado com as menores particularidades, colocar em praticar a pedagogia da escuta - dar voz às crianças, a valorizar as rotinas e transformá-las em vida cotidiana.

Nossas considerações a partir de um espaço de vida bem vivida

A formação continuada de professores em trabalho fez o professor refletir e compreender de que é necessário, criar e apresentar meios, cenários, materialidades, experiências e espaços para que as vidas e as culturas se encontrem, se relacionem e se constituam. E aí mencionamos Larossa (2002, p. 21) quando ele fala que “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca”. Esta experiência de formação continuada em trabalho nos tocou e nos modificou.

Passamos a garantir uma diversidade de abordagens, dinamizando as propostas e ampliando o leque de aprendizagens dos meninos e meninas, a partir da disponibilização de diferentes recursos, de materialidades e da construção de cenários e espaços educadores sustentáveis.

Aos poucos estamos transformando a rotina em vida cotidiana e com os novos olhares, para a criança, o tempo e o espaço, estão acontecendo vivências e experiências bem-sucedidas, que vem garantindo a diversão e a qualidade das ensinagens, das aprendizagens, das interações e brincadeiras. Para Faria (2001, p.71):

[...] o fato de fazermos determinadas atividades todos os dias, como dormir, comer, banhar-se, etc, não autoriza a profissional de educação infantil a fazê-las iguaizinhas todas as vezes, mas sim a desafiar a cumprir estes rituais, com intencionalidade, no conjunto das ações educativas.

Outra visão acerca da cultura indígena foi construída, os profissionais se viram inseridos, pertencentes e dependentes ao ciclo da vida na natureza, não como donos e nem como detentores do saber, mas viram na natureza uma ferramenta de estudo, aprendizagem, descobertas. Despertou em todos a espiritualidade, o bem querer, todos sentiram-se filhos da natureza. As crianças foram levadas a momentos de contemplação, percepção, exploração e experiências. Percebeu-se que o índio é natureza e o nosso CEI, hoje, é natureza.

Podemos ser, viver, sonhar, brincar, nos encantar nas primícias do cotidiano no CEI-Natureza para a Criança-natureza. A partir da teoria, as práticas e vivências estão acontecendo de maneira mais prazerosa, deixando adultos e as crianças menos ansiosos, mais participativos, mais envolvidos, mais falantes, mais ouvidos e sentidos.

Com a formação foram quebrados alguns tabus abrindo um leque de possibilidades, aguçando os olhares do professor para a criança. Houve mudança no conceito de como a criança vê, a importância de observar e ouvir a criança, conhecer e entender como ela vê o mundo, a cultura, a sociedade. Veio à tona o professor brincante a partir das lembranças e das memórias das infâncias dos adultos. Os olhares foram aguçados e então percebeu-se um ambiente rico, prazeroso e cheio de aprendizagens e possibilidades. A criança não precisa de coisas grandiosas, ela cria, se admira e constrói, com pequenas coisas, como: bichinhos de jardins, o bailar de pipas no céu, a mistura da terra com a água, a poesia do canto dos pássaros, a dança das folhas e dos galhos das árvores.

A formação continuada em trabalho valorizou o papel do professor, ampliando seu repertório, nutrindo a sua prática, tirando-o do casulo, fazendo-o pensar e (re) fazer a prática. Foi acordado e aguçado o que estava adormecido, e assim percebeu-se que a felicidade está nos pormenores, nos encontros entre meninos, meninas e adultos. A felicidade está numa educação humana, emancipadora, libertadora, sutil, doce, encantadora e de respeito a tudo e a todos.

Referências

BARBOSA, M.C.S; RICHTER, S.R.S. **Campos de experiências na escola da infância:** contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro. Campinas, SP: Edições Leituras Crítica, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil.** DCNEI/ Secretaria de Educação Básica, 2009.

FARIA, A.L.G. **O coletivo infantil em creches e pré-escolas:** falares e saberes. São Paulo:

Cortez, 2007.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, M. **Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido**. Novo Hamburgo: Feevale, 2003.

LARROSA, J. **Notas sobre a Experiência e o Saber de Experiência**. Revista Brasileira de Educação. Campinas/SP, n.19, p.20-28, jan/fev/mar/abr. 2002.

RINALDI, Carla apud BARBOSA, M.C.S. e HORN, M.G.S. – **Projetos pedagógicos na educação infantil** – Porto alegre: Grupo A, 2008.

TONUCCI, Francesco. **Com olhos de criança**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

**O TRABALHO PEDAGÓGICO: AS CONCEPÇÕES EPISTEMOLÓGICAS E
METODOLÓGICAS NO QUEFAZER NA EDUCAÇÃO**

Henri Luiz Fuchs²³

IFRS

Resumo

A partir do advento da educação escolar, as formas de educar os seres humanos tem têm sido um tema desafiador para os profissionais da educação. O trabalho pedagógico é todo o trabalho desenvolvido pelo docente com o objetivo de educar. Esse trabalho é realizado por docentes a partir de um currículo baseado na cultura e economia capitalista. O profissional da educação é desafiado a repensar suas metodologias que são sustentadas por diferentes epistemologias de ensino aprendizagem. As metodologias podem ser liberais ou mediacionais, surgidas em diferentes momentos da história. Entre as várias teorias epistemológicas, encontramos o inatismo, o comportamentalismo, o construtivismo e a histórico-cultural. A cada teoria pode-se associar metodologias que fundamentam o trabalho docente. Constatamos que a epistemologia histórico-cultural, fundada no diálogo e na dialética contribui para o desenvolvimento do sujeito histórico-cultural capaz de produzir conhecimento e transformar realidades.

Palavras-chave: Trabalho pedagógico; Epistemologia; Metodologia; Ensino aprendizagem; Currículo.

Introdução

A educação é uma das bases que forma a sociedade. Nos diferentes momentos e contextos históricos, a educação ocupa um espaço importante na formação das comunidades culturais. A escola se constituiu enquanto espaço tempo do tempo livre, do ócio, para os filhos dos senhores feudais e, para os trabalhadores, lugar de aprender um ofício. Com as transformações no mundo do trabalho, em especial, da produção industrial, a educação valorizada passou a ser da escola, cujo currículo contribui para a formação de pessoas produtivas e reprodutoras de um modelo de organização do trabalho, no qual alguns possuem os meios de produção e, muitos, o corpo que movimenta as máquinas. Esse paradigma de educação sustenta e mantém uma escola que vive tensionada pelas transformações das relações de trabalho que passou pelo taylorismo, fordismo, toyotismo e experimenta uma produção por demanda numa sociedade globalizada.

Este artigo visa refletir sobre o trabalho pedagógico numa inter-relação entre as concepções epistemológicas e as metodologias de ensino aprendizagem que servem de base para o trabalho docente. Inicialmente, analisaremos as concepções epistemológicas e as principais correntes teóricas que alicerçam as metodologias, abordadas posteriormente. Por último, relacionaremos as correntes epistemológicas e as metodologias com o trabalho do

²³ Bolsista CAPES no curso de Doutorado em Educação no PPG Educação do UNILASALLE, Canoas, RS. Integrante do Grupo de Pesquisa em Educação Intercultural do PPG Educação do Unilasalle e do GPMETA - Grupo de Pesquisa em Matemática, Ensino, Tecnologias e Aplicações do IFRS - Caxias do Sul.

profissional da educação.

Concluimos que as concepções epistemológicas e metodológicas interferem no trabalho pedagógico. A perspectiva mediacional contribui para o trabalho docente na medida em que tensiona e questiona as correntes liberais que visam formar pessoas adaptadas e dependentes no e do sistema capitalista.

As concepções epistemológicas: metodologia e trabalho pedagógico

A educação, de acordo com Brandão, é “uma fração do modo de vida dos grupos sociais que a criam e recriam, entre tantas outras invenções de sua cultura, em sua sociedade” (BRANDÃO, 2007, p. 10). A partir dessa concepção, a educação produzida e praticada numa sociedade visa à reprodução dos saberes que atravessam as palavras, os códigos morais:

[...] as regras do trabalho, os segredos da arte ou da religião, do artesanato ou da tecnologia que qualquer povo precisa para reinventar, todos os dias, a vida do grupo e a de cada um de seus sujeitos, através de trocas sem fim com a natureza e entre os homens, trocas que existem dentro do mundo social onde a própria educação habita, e desde onde ajuda a explicar — às vezes a ocultar, às vezes a inculcar — de geração em geração, a necessidade da existência de sua ordem. (BRANDÃO, 2007, p. 10)

A educação é uma construção humana de intercâmbios, “de símbolos, de intenções, de padrões de cultura e de relações de poder”. (BRANDÃO, 2007, p. 14) É a partir do advento da escola que se busca formar seres humanos de acordo com a cultura e a economia. Conforme Brandão,

O ensino formal é o momento em que a educação se sujeita à pedagogia (a teoria da educação), cria situações próprias para o seu exercício, produz os seus métodos, estabelece suas regras e tempos, e constitui executores especializados. É quando aparecem a escola, o aluno e o professor. (BRANDÃO, 2007, p. 26)

A escola, assim, organiza e distribui os saberes com base nas funções e lugares sociais que cada pessoa ocupa na sociedade. A seguir, discutiremos a epistemologia, presente na metodologia de ensino aprendizagem²⁴, desenvolvida pelo trabalhador da educação, o professorado²⁵.

²⁴ *Ensino aprendizagem* é compreendido como um processo dialético, dinâmico, que envolve o professorado e o estudante em um constante movimento de transformação e construção do conhecimento. Conforme Freire, “ao ensinar, aprendemos e ao aprender, ensinamos”. FREIRE, 2010, p. 12.

²⁵ Neste artigo, será utilizado o termo professorado para indicar tanto professor quanto professora.

As concepções epistemológicas

Segundo Frigotto (2004), a escola, no contexto marcado pelo sistema capitalista, é concebida como uma instituição social e cultural em que crianças e adolescentes adquirem conhecimentos e princípios éticos para a sua vida futura. Os conhecimentos disponibilizados no currículo escolar, porém, são selecionados e estabelecidos a partir das relações de poder. Os conhecimentos, mesmo que, aparentemente semelhantes, são disponibilizados no currículo para a classe trabalhadora de uma forma diferente daquela da classe detentora ou que tem acesso ao capital. O currículo, conforme Fuchs (2012):

[...] na dimensão educativa, é o eixo central da escola, na medida em que é através dele que as relações humanas, sociais, econômicas, políticas, religiosas e filosóficas, são construídas e conduzidas rumo à formação técnica, humana e religiosa, de acordo com as posições hegemônicas dos envolvidos no processo educativo. [...] é resultado de um conjunto de elementos norteadores sociais e políticos que permeiam as decisões no campo educativo. Muito antes de o docente e o discente pensarem em currículo, outros agentes e entes sociais já se ocuparam com os tempos, conteúdos e espaços da escola. (FUCHS, 2012, p. 14)

A educação está atrelada às concepções epistemológicas que moldam e estruturam os tempos e os espaços de ensinar e aprender daqueles que foram, por meio das políticas públicas, instados a frequentar a escola para educar as novas gerações e inseri-las na história da humanidade.

As concepções epistemológicas podem ser sintetizadas em quatro concepções de aprendizagem. Uma das primeiras concepções epistemológicas é o inatismo que compreende a aprendizagem baseada em fatores hereditários ou na maturação biológica. Para o inatismo, conforme Darsie:

[...] cada indivíduo já traz o programa pronto em seu sistema nervoso, isto significa que, ao nascermos, já está determinado quem será inteligente ou não. Assim, uns nasceram para aprender, e aprendem facilmente; outros não nasceram para o estudo, se fracassam o fracasso é só deles. (DARSIE, 1999, p. 13)

O comportamentalismo é outra concepção epistemológica, influenciada pelas investigações empiristas da Psicologia. Para o comportamentalismo, a aprendizagem deriva de uma base empírica, de percepções ou impressões sensíveis sobre o real.

Becker, ao caracterizar o comportamentalismo no trabalho docente, compreende que nessa concepção:

[...] o sujeito é totalmente determinado pelo mundo do objeto ou meio físico e social. Quem representa este mundo, na sala de aula, é, por excelência, o professor. [...] O aluno aprende se, e somente se, o

professor ensina. O professor acredita no mito da transferência do conhecimento [...] Tudo o que o aluno tem a fazer é submeter-se à fala do professor: ficar em silêncio, prestar atenção, ficar quieto e repetir tantas vezes quantas forem necessárias, escrevendo, lendo, etc, até aderir em sua mente, o que o professor deu. (BECKER, 1994, p. 90)

Essa concepção é uma das mais encontradas nas práticas do professorado devido a sua proximidade com o senso comum.

A concepção epistemológica construtivista compreende que a aprendizagem ocorre na interação entre alunos, professorado, objeto de conhecimento.

Com a psicogênese do conhecimento, Piaget introduz uma nova epistemologia. Para ele, o conhecimento não procede do sujeito consciente de si mesmo e nem dos objetos, mas resultaria de interações que se produzem no meio caminho entre os dois e dependem dos dois ao mesmo tempo devido à indiferenciação completa.

[...] se não existe no começo nem sujeito, no sentido epistêmico do termo, nem objetos concebidos como tais, nem, sobretudo, instrumentos invariantes de troca, o problema inicial do conhecimento será, portanto, o de construir tais mediadores: partindo da zona de contato entre o próprio corpo e as coisas, eles progredirão então, cada vez mais, nas duas direções complementares do exterior e do interior, e é dessa dupla construção progressiva que depende a elaboração solidária do sujeito e dos objetos. (PIAGET, 2007, p. 8).

Piaget, dessa forma, compreende que a aprendizagem ocorre por meio do equilíbrio entre assimilação e acomodação. Para Piaget, a construção do conhecimento é alcançada através de instrumentos lógicos. Dessa forma, o sujeito da aprendizagem desenvolve sua autorregulação. Para ele:

A aprendizagem é possível apenas quando há uma assimilação ativa. É essa atividade de parte do sujeito que me parece omitida no esquema estímulo-resposta. A formulação que proponho coloca ênfase na ideia (sic) da auto-regulação (sic), na assimilação (PIAGET, 1972, p.7)

As três concepções epistemológicas apresentadas podem ser relacionadas com as ideias liberais de educação, ou seja,

[...] de líber²⁶, livro, que partem do pressuposto de que o professor é quem sabe e detém o conhecimento, enquanto que o estudante é uma tábua rasa, um receptor ávido de conhecimento de um mundo idealizado, distante, sem vínculo com a realidade. (BOFF, FUCHS, 2015, p. 3)

²⁶VANNUCCHI, 2004, p. 35.

As concepções liberais de educação pressupõem que a aprendizagem requer um sujeito ativo, um indivíduo sujeito de sua aprendizagem, sem uma interferência do meio no qual está inserido. A concepção epistemológica histórico-cultural apresenta uma perspectiva radicalmente diferente das concepções anteriores ao defender que a aprendizagem é decorrente de uma interação dialética cujos fundamentos antropológicos são fundamentais. Conforme Mello,

[...] o ser humano não nasce humano, mas aprende a ser humano com as outras pessoas – com as gerações adultas e com as crianças mais velhas – com as situações que vive, no momento histórico em que vive e com a cultura a que tem acesso. O ser humano é, pois, um ser histórico-cultural. As habilidades, capacidades e aptidões humanas criadas e necessárias à vida eram umas na pré-história, outras na idade média, outras ainda no início da Revolução Industrial e são outras neste momento da nossa história. E cada ser humano, em seu tempo, apropriase daquelas qualidades humanas disponíveis e necessárias para viver em sua época. (MELLO, 2004, p. 136-137)

As concepções epistemológicas, segundo Gómez, podem ser organizadas de acordo com implicações didáticas, a partir de experiências psicológicas.

A maioria das teorias psicológicas da aprendizagem são modelos explicativos que foram obtidos em situações experimentais e referem-se a aprendizagem em laboratório, que só relativamente podem explicar o funcionamento real dos processos naturais da aprendizagem incidental e da aprendizagem na aula. Estas teorias deveriam enfrentar estes processos como elementos de uma situação de intercâmbio, de comunicação, entre o indivíduo e seu meio físico e sociocultural, no qual se estabelecem relações concretas e se produzem fenômenos específicos que modificam o sujeito. (GÓMEZ, 2007, p. 28)

Gómez (2007) distingue dois amplos enfoques com suas diferentes correntes nas concepções epistemológicas vinculadas à didática. A primeira é denominada de teorias associacionistas, de condicionamento, de estímulo-resposta, na qual podem ser distinguidas duas correntes, a saber, condicionamento clássico e condicionamento instrumental ou operante. Pavlov (1849-1936), Watson (1878-1958) e Guthrie (1886-1959) são os principais representantes da primeira e Hull (1884-1952), Thorndike (1874 – 1949) e Skinner (1904-1990), da segunda corrente, respectivamente. Para essa corrente, a aprendizagem é concebida como:

[...] um processo cego e mecânico de associação de estímulos e respostas provocado e determinado pelas condições externas, ignorando a intervenção mediadora de variáveis referentes à estrutura interna. A explicação da influência das contingências externas sobre a conduta observável, e a organização/manipulação de tais contingências para

produzir, conseqüentemente, as condutas desejadas, são a pedra fundamental da teoria da aprendizagem. (GÓMEZ, 2007, p. 29)

A segunda corrente é composta pelas teorias mediacionais com múltiplas correntes e matizes diferenciadoras. Entre elas, a aprendizagem social, condicionamento por imitação de modelos, cujos referenciais teóricos são Bandura (1925-), Lorenz (1903-1989), Tinbergen (1907-1988) e Rosenthal (1933-); cognitivas, dentre as quais estão a Gestalt e a psicologia fenomenológica de Koffka (1886-1941), Köhler (1887-1967), Maslow (1908-1970) e Rogers (1902-1987); psicologia genético-cognitiva de Piaget (1896-1980), Bruner (1915-), Ausubel (1918-2008) e Inhelder (1913-1997); a psicologia genético-dialética de Vygostky (1896-1934), Luria (1902-1977), Leontiev (1903-1979), Wallon (1879-1962), entre outros; e a teoria do processamento da informação, de Gagné (1916-2002), Newell (1927-1992), Simon (1916-2001), Mayer (1866-1950) e Pascual-Leone (1933-) (GÓMEZ, 2007). A corrente mediacional

Considera que em toda aprendizagem intervém, de forma mais ou menos decisiva, as peculiaridades da estrutura interna. A aprendizagem é um processo de conhecimento, de compreensão de relações, em que as condições externas atuam mediadas pelas condições internas. (GÓMES, 2007, p. 29)

As metodologias e suas implicações no processo ensino aprendizagem

Os vários tipos de conhecimento, segundo Carbonell (2002), requerem abordagens didáticas. Mas, em todas as práticas educativas, o conteúdo e o método são indissociáveis, pois tão importante é o que se sabe como o como se sabe.

Na aprendizagem, sob a visão das pedagogias ativas, o método deve centrar-se nos modos de ensinar e aprender, pois cada estudante aprende sempre de uma forma pessoal e singular. Para essas pedagogias, a metodologia está relacionada aos objetivos educativos a serem alcançados e ao modelo pedagógico de referência. Para Carbonell, algumas das metodologias inovadoras são:

[...] colaboração e cooperação, investigação do meio e o trabalho de campo, a investigação-ação, o método científico, o construtivismo, os enfoques globalizados, o diálogo, a formulação e resolução de problemas relevantes, os grupos de discussão e reflexão, a narração de histórias relevantes cativantes ou a avaliação contínua (2002, p. 72).

Carbonell (2002) apresenta três premissas de uma metodologia inovadora, a saber, o desejo de aprender do estudante cresce em função da relação que se estabelece com o professorado, que estimula o interesse dos mesmos nos conteúdos. Para tal, a curiosidade é um ponto de partida, pois é através dela que a autoestima é reforçada e que os estudantes são desafiados para aprender a olhar, a analisar e a compreender, de forma a deixar que a experiência os impregne.

A pedagogia do erro contribui para a aprendizagem na medida em que o estudante pode modificar os erros anteriores e superá-los através de avaliações contínuas, qualitativas e formativas que tratam de detectar os erros e dificuldades no processo de ensino e aprendizagem.

Em contraposição ao memorismo, as pedagogias inovadoras reivindicam o uso da memória de forma mais racional, útil, compreensiva e criativa, que ajude a organizar as informações e a estabelecer relações e associações no espaço e no tempo. Nesse processo aprendem-se conteúdos tanto como estratégias do pensamento como procedimento, que permitem reestruturar e enriquecer continuamente nossas mentes, e que contribuem para a educação integral dos estudantes e para o desenvolvimento de todas as suas potencialidades (CARBONELL, 2002).

A memória seletiva é capaz de distinguir conhecimentos básicos e secundários. Ela se torna mais sólida à medida que a aprendizagem é mais ativa e interessante, exigindo maior participação dos estudantes. Canalizar a curiosidade, trabalhar a fundo o erro, desenvolver a memória compreensiva requer muito esforço, disciplina e trabalho porque ativam-se mais competências cognitivas, sociais e afetivas, põem-se em movimento estratégias metodológicas mais diversas e complexas, se utiliza uma grande variedade de recursos e materiais, e porque requerem acompanhamento muito mais atento do grupo e de cada estudante, em particular, para comprovar até que ponto o ensino incide positivamente na aprendizagem (CARBONELL, 2002).

O trabalho pedagógico e suas implicações epistemológicas e metodológicas

O trabalho pedagógico, enquanto categoria de análise busca deslocar o eixo de problematização para a profissionalização do trabalho docente, superando as tendências reducionistas das atividades docentes a práticas fragmentadas pelo currículo que representa os interesses do sistema hegemônico oriundo do advento industrial e aperfeiçoado nas suas dinâmicas globalizadas, e gera frustrações no trabalho de docentes e estudantes, considerando que estes estão em fase de preparação para esse mundo.

O trabalho pedagógico não se reduz aos saberes eruditos ou do livro, mas centra-se na produção de conhecimentos que, conforme Ferreira (2010), está inserido numa determinada realidade, uma vez que o conhecimento não se constrói em qualquer lugar, de qualquer forma, desinteressadamente. Para que haja produção de conhecimentos, o trabalho do professorado torna-se um meio de transformação da realidade que é mediada pelo conhecimento produzido de forma crítica, dialética. A metodologia é que poderá sustentar um processo de ensino aprendizagem fundamentado na zona de desenvolvimento proximal ou zona de desenvolvimento potencial de Vygotsky.

Para Vygotsky, a aprendizagem “[...] cria uma área de desenvolvimento potencial, estimula e ativa processos internos no marco das inter-relações, que se transformam em aquisições internas” (VYGOTSKY apud GÓMEZ, 2007. p. 51) e ocorre através da mediação entre aquele que ensina e aquele que aprende, numa perspectiva dinâmica, dialética, na qual a realidade é ponto de partida e de chegada, num novo patamar de conhecimento que transforma os sujeitos e o contexto histórico-cultural no qual a mediação ocorre. A mediação, segundo

FREITAS (2009),

[...] envolve uma concepção materialista histórico-dialética de mundo que entende a formação do ser humano enquanto um sujeito histórico que se desenvolve no interior da materialidade, seu meio, sua atualidade, tendo a natureza como cenário e a sociedade humana como parceria solidária de seu próprio desenvolvimento histórico [...] (FREITAS, 2009, p. 95)

O trabalho pedagógico pode, assim, ser compreendido como um exercício humano de construir mediações através de metodologias capazes de superar as tendências mercadológicas que buscam conduzir os rumos da educação na perspectiva de epistemologias liberais que acabam transformando o profissional da educação e o estudante em receptáculos de informações que não lhes fazem sentido e não geram o desenvolvimento das estruturas mentais necessárias para tornar o ser humano sujeito da construção do conhecimento e da cultura criada a partir e no trabalho.

Considerações

A educação é uma parte constituinte da organização da sociedade humana. A escola é o *locus* para formar e preparar as pessoas para o trabalho. Os conhecimentos e a organização curricular, baseados no capitalismo, são definidos com o objetivo de educar os corpos e as mentes para um trabalho alienante. A educação pode ser analisada a partir dos processos produtivos. O profissional da educação é um trabalhador que produz conhecimentos, bens imateriais, necessários para tornar a vida com sentido ao ser humano.

As concepções epistemológicas indicam caminhos para alcançar o conhecimento e explicar a condição humana. Entre as principais correntes epistemológicas, estão o inatismo, comportamentalismo, construtivismo e histórico-cultural. Essas correntes podem ser agrupadas em dois grupos, as teorias associacionistas, de condicionamento, de estímulo-resposta e as teorias mediacionais. A primeira atende os interesses de uma produção industrial que prioriza os lucros. A outra, os interesses e necessidades humanas de construção do conhecimento que possibilita uma outra forma de organização da vida a partir do trabalho.

O conhecimento resultado da mediação realizada pelo professorado requer uma concepção epistemológica e metodológica que fundamente e conduza o processo de ensino aprendizagem. Com base nas reflexões realizadas no decorrer do texto, o trabalho pedagógico do profissional da educação está relacionado com a teoria epistemológica histórico-cultural, dialética, que, criativamente, irá estabelecer métodos e conteúdos que dêem conta do contexto e das necessidades históricas do ser humano.

Referências

BECKER, Fernando. Modelos pedagógicos e modelos epistemológicos. Porto Alegre, **Educação & Realidade**, vol. 19, p. 89-96, 1994.

- BOFF, Daiane Scopel, FUCHS, Henri Luiz. **A Identidade docente e o trabalho pedagógico: implicações na metodologia de ensino na Matemática.** Caxias do Sul, REMAT, v. 1, n. 2, 2015.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação.** 49. ed. São Paulo: Brasiliense, 2007. (Coleção primeiros passos; 20).
- CARBONELL, Jaume. **A aventura de inovar: a mudança na escola.** Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre, Artmed, 2002.
- DARSIE, Marta Maria Pontin. Perspectivas epistemológicas e suas implicações no processo de ensino e de aprendizagem. Cuiabá, **Uniciências**, vol. 3, p. 9-21, 1999.
- FERREIRA, L. S. Trabalho pedagógico. Belo Horizonte - MG: Faculdade de Educação UFMG, 2010 (Verbetes no Dicionário de Trabalho, Profissão e Condição Docente). Disponível em: <<http://www.gestrado.org/?pg=dicionario-verbetes&id=223>> Acessado em: 10 de abr. 2014.
- FREITAS, Luís Carlos. A luta por uma pedagogia do meio: revisitando o conceito. In PISTRAK, Moisey M. (Org). **A escola-comuna.** São Paulo: Expressão Popular, 2009.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 2010.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. Juventude, trabalho e educação no Brasil: perplexidades, desafios e perspectivas. In: NOVAES, Regina, VANNUCHI, Paulo (orgs.). **Juventude e Sociedade: Trabalho, Educação, Cultura e Participação.** São Paulo: Perseu Abramo, 2004.
- FUCHS, Henri Luiz. **As políticas educacionais e o currículo a partir do Ensino Religioso.** Canoas, Unilasalle, 2012. Dissertação de Mestrado.
- MELLO, Suely Amaral. A escola de Vygotsky. IN: CARRARA, Kester (org.). **Introdução à psicologia da educação: seis abordagens.** São Paulo: Avercamp, 2004.
- GÓMEZ, Angel I Pérez. Os processos de ensino-aprendizagem: Análise didática das principais teorias da aprendizagem. In: SACRISTÁN, J. Gimeno, GÓMEZ, Angel I. Pérez. **Compreender e transformar o ensino.** 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- PIAGET, Jean. **Epistemologia genética.** 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- _____. **Biologia e Conhecimento.** Petrópolis: Vozes, 1996.
- _____. Desenvolvimento e aprendizagem. In: LAVATELLY, C. S. e STENDLER, F. **Reading in child behavior and development.** New York: Hartcourt Brace Janovich, 1972. (Cf. tradução in: <http://pt.scribd.com/doc/72917700/Piaget-Desenvolvimento-e-Aprendizagem-Trad-Slomp>)
- VANNUCCHI, A. **Filosofia e Ciências Humanas.** 4. ed. São Paulo: Loyola, 2004.

**A PRÁTICA PEDAGÓGICA COMO EXPERIÊNCIA NA FORMAÇÃO DE
PROFESSORES PARA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Circe Mara Marques²⁷ - UNIARP/SC
circemaramarques@gmail.com

Resumo

Este artigo trata da formação de professores para educação infantil. Teve como objetivo identificar e analisar as experiências significativas vividas pelos estudantes de Pedagogia durante o curso. O sentido de experiência foi tomado como sendo aquilo que nos toca, nos acontece e nos transforma, seguindo o viés filosófico buscado nos estudos de Larrosa (2004). A investigação de ordem qualitativa foi realizada em uma universidade privada da região metropolitana de Porto Alegre, em 2012. Envolveu trinta e dois estudantes de Pedagogia, matriculados na disciplina de Infâncias de 0-10. Os dados foram coletados a partir de uma roda de conversa com os estudantes. Esses apontaram os momentos de práticas de ensino, envolvendo atividades lúdicas, como sendo os mais significativos vividos por eles durante o curso. Então é necessário inventar possibilidades para interromper o trajeto tradicional da formação de professores e pensar em outras possibilidades de transformação nesse curso. Não a transformação da sociedade como quer a teoria crítica, mas a transformação de si mesmo.

Palavras chave: Experiência. Formação de professores. Educação Infantil.

Introdução

Este artigo trata da formação de professores para a educação infantil. Resultou de uma pesquisa qualitativa que teve como objetivo identificar e analisar experiências significativas vividas pelos estudantes de Pedagogia durante o curso. Segundo Larrosa, a experiência “não é o que passa ou o que acontece, ou o que toca, mas o que nos passa, o que nos acontece ou nos toca” (2004, p. 154).

A investigação foi realizada junto a uma turma do sexto semestre do referido curso em uma instituição privada de ensino superior, localizada na região da grande Porto Alegre, em 2012. Para dar conta de tal objetivo, busquei aporte teórico nos estudos Larrosa (1998, 2002, 2003 e 2004) quando trata do sentido filosófico da experiência e nos estudos de Fortuna (2004, 2011 e 2012) ao defender a formação lúdica no curso de Pedagogia.

Conforme o Art. 4º da Resolução CNE/CP Nº 1/2006, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, esse curso destina-se a formar professores para atuar na “Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos curso de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimento pedagógicos”. Para isso está previsto uma carga horária de 3.200 horas. Conforme o Art. 7º desse documento tal carga

²⁷ Pós-doutora e Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professora no curso de Mestrado Profissional em Educação Básica na Universidade Alto Vale do Rio do Peixe – Caçador/SC.

horária é assim distribuída:

I – 2.800 horas dedicadas às atividades formativas como assistência às aulas, realização de seminários, participação na realização de pesquisas, consultas a bibliotecas e centros de documentação, visitas a instituições educacionais e culturais, atividades práticas de diferente natureza, participação em grupos cooperativos de estudo; II – 300 horas dedicadas ao Estágio Supervisionado prioritariamente na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto pedagógico da instituição; III – 100 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos, por meio, da iniciação científica, da extensão e da monitoria (BRASIL, 2006).

Considerando o compromisso em formar profissionais para funções tão diversificadas, cabe problematizar se o tempo previsto, três mil e duzentas horas, é suficiente para dar conta de tal empreitada.

Larrosa (2002, p. 23) aponta que “[...] a experiência é cada vez mais rara, por falta de tempo”. Nesse sentido, para dar conta de formar profissionais aptos a atuarem em tantas funções diferentes, os conteúdos precisam ser trabalhados de forma “aligeirada”, ou seja, o currículo do curso está organizado de modo que muitas coisas se passem, muitas coisas aconteçam, sendo que poucas delas “nos” passam e “nos” acontecem durante o processo de formação. Cada estudante do curso é sujeito do estímulo, da vivência pontual e a ela “tudo atravessa, tudo o excita, tudo o agita, tudo o choca, mas nada lhe acontece” nos tempos que correm (LARROSA, 2002, p. 23).

Nesse sentido, a pergunta mobilizadora do estudo que aqui está sendo apresentado, consistiu-se em saber quais propostas vividas no curso passam, tocam e transformam os estudantes de Pedagogia.

Os caminhos metodológicos escolhidos

A investigação de ordem qualitativa foi realizada em uma Universidade privada localizada na região metropolitana de Porto Alegre, durante o ano de 2012. Participaram da coleta de dados um grupo de trinta e dois estudantes do curso de Pedagogia, matriculadas na disciplina de Infâncias de 0-10, a qual corresponde ao sexto semestre do curso¹. Os dados foram produzidos a partir de uma roda de conversa com os mesmos. Segundo Larrosa (2003), conversar pressupõe estar aberto a ouvir o que o outro tem a dizer “porque se alguém pode discutir, ou dialogar, ou debater, com qualquer um, é claro que não se pode conversar com qualquer um [...]” (LARROSA, 2003, p. 212). Conversar, então, exige que se conheça o outro e que se pare para escutá-lo. Os rumos da conversa ‘acontecem’ na própria conversa, de modo que não se pode ter definido e delimitado de antemão o que será conversado.

Todos participantes foram informados de que a pesquisa estava sendo realizada com a intenção de conhecer quais propostas desenvolvidas durante o curso haviam sido vividas intensamente por eles, de modo a lhes passar, lhes tocar e lhes transformar. Em um primeiro momento foi apresentado e discutido no grupo o sentido filosófico da experiência, a partir de Larrosa. Em um segundo momento lhes foi apresentada a seguinte questão: quais propostas de atividades se constituíram em experiência para você durante o curso de Pedagogia? Foi dado um tempo para que os estudantes visitassem suas memórias do curso e trocassem idéias com os colegas da turma, caso desejassem. Depois, foi organizada uma roda para dar início à discussão em grande grupo. Nessa roda, ao mesmo tempo em que os estudantes se participavam livremente, também ficou garantida a possibilidade de não se manifestar, caso essa fosse a escolha de algum deles. Nos rumos dessa conversa foram surgindo os detalhes e as minúcias das experiências vividas por eles durante o curso. Nesse sentido, os dados analisados aqui correspondem ao que foi colocado pelos estudantes durante a roda de conversa.

As práticas de ensino como experiências no curso de Pedagogia

Ao serem indagados sobre o que havia se constituído ‘neles’ em experiência durante o curso, os estudantes fizeram referências às práticas de observação, às práticas de ensino e de estágios, sendo que justificam isso dizendo que são momentos “criativos, dinâmicos, trazem à tona bons projetos e desencadeiam de bons debates” (Aline P., 2012); “tiram da mesmice no curso” (Rose A da S., 2012) e, “é onde se aprende de verdade” (Solange P. M., 2012). Os momentos de práticas de ensino são ocasiões muito esperadas pela maioria dos estudantes da instituição pesquisada, considerando que não atuam em escolas e anseiam por estar com as crianças nesses espaços. Apenas dois estudantes fizeram referência a passeios de estudo realizados durante o curso.

Devo dizer, ainda, que os momentos de práticas são também os mais difíceis de serem administrados por parte dos estudantes, pois precisam conciliar os horários de aulas na faculdade, os horários do estágio, os horários de seu trabalho, bem como outros compromissos de ordem pessoal. Apesar desse “corre-corre”, é recorrente ouvir desses que o tempo foi curto e que quando a prática começou a ficar boa, ela acabou.

Ficou claro, então, o quanto o “tempo” pode impedir ou possibilitar que algo “nos” aconteça durante o processo de formação de professores. A experiência, no sentido de algo que nos acontece,

[...] requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (LARROSA, 2002, p. 24).

Outro aspecto interessante foi o fato de nenhum estudante ter feito referência à situações de sala de aula na universidade, à participação em seminários ou grandes conferências, à apresentação de trabalhos em sala de aula, a pesquisas na biblioteca ou outros espaços acadêmicos – atividades essas com maior representatividade na carga horária de formação.

Larrosa separa a experiência tanto da informação quanto da opinião. A respeito da primeira, ele aponta que:

O sujeito da informação sabe muitas coisas, passa seu tempo buscando informação, o que mais o preocupa é não ter bastante informação; cada vez sabe mais, cada vez está melhor informado, porém, com essa obsessão pela informação e pelo saber (mas saber não no sentido de “sabedoria”, mas no sentido de “estar informado”), o que consegue é que nada lhe aconteça (LARROSA, 2002, p. 22).

Assim, é possível dizer que nada nos tocou ou nos aconteceu, mesmo “depois de assistir a uma aula ou a uma conferência, depois de ter lido um livro ou uma informação, depois de ter feito uma viagem ou de ter visitado uma escola” (LARROSA, 2002, p. 22), embora se tenha conquistado mais informações e se saiba coisas que antes não se sabia — nada nos aconteceu!

Nesse processo de formação, também não basta “ter” informação, é necessário construir opinião, ou seja, o sujeito deve se posicionar a favor ou contra essa informação. Contudo, segundo Larrosa (2002), essa obsessão pela opinião também anula a possibilidades de experiência, fazendo com que nada nos aconteça. Assim, um processo de formação voltado à fabricação de sujeitos manipulados pelos artefatos da informação e da opinião, constitui sujeitos incapazes de experiência.

A partir disso, ressalto que dados os da pesquisa apontam como desafio aos professores e aos estudantes do curso, juntos, inventar possibilidades para interromper o trajeto tradicional da formação de professores e pensar em outras possibilidades de transformação nesse curso. Não de transformação da sociedade como quer a teoria crítica, mas da própria transformação, pois segundo Larrosa (2002), somente o sujeito da experiência está “aberto à sua própria transformação” (p. 26).

Débora de M. L. (2012) assim expressa sua expectativa com relação ao curso: “espero que o curso possa continuar me oferecendo ferramentas necessárias para me tornar a educadora que pretendo ser”. Então, como criar condições de possibilidade para que os estudantes “inventem, cada um, a própria transformação” no curso de Pedagogia?

Para se chegar à verdade sobre si mesmo, “não há um caminho traçado de antemão, como se bastasse segui-lo, sem desviar-se, para se chegar a ser o que se é”. Nas palavras de Foucault, a experiência “arranca o sujeito de si mesmo, [...] é uma empreitada de dessubjetivação” (FOUCAULT, 2010, p. 291). Essa empreitada, “que leva a um ‘si mesmo’, está por ser inventada de uma maneira sempre singular, e não se pode evitar nem as incertezas nem os desvios sinuosos” (LARROSA, 1998, p. 10, grifos do autor).

“Acho que escolhi a pedagogia e a educação infantil pra continuar brincando” – o brincar e a (trans)formação dos professores

Ao esmiuçarem suas experiências, os estudantes fizeram referências às situações lúdicas. Nesse sentido Fátima K. (2012) expressou aquilo que trago em epígrafe na entrada desta seção: “Acho que escolhi a pedagogia e trabalhar na educação infantil pra continuar brincando”. Essa posição das estudantes vai ao encontro daquilo que está previsto nas na Resolução CNE/SEB Nº 5/2009, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, quando determina que as Propostas Pedagógicas das escolas devem ter as brincadeiras como um dos eixos norteadores. Cabe à Pedagogia formar professores que correspondam a esse desafio legal.

Segundo Saviani (2009), é necessário que tanto os conteúdos de conhecimento quanto os procedimentos didático-pedagógicos integrem o processo de formação de professores, pois forma e conteúdo são indissociáveis. No entanto, é mais comum que se discutam produções teóricas que versam sobre o desenvolvimento do jogo na criança enfatizando os estudos de Jean Piaget que classificam as crianças, conforme suas idades, em estágios de jogo sensório-motor, simbólico e de regras. Ou ainda, os estudos de Vygotsky, que versam sobre a importância das mediações do adulto para o desenvolvimento da criança.

Desse modo, as alunas constroem alguns princípios teórico-metodológicos para “lidar” com as crianças. Ou seja, constroem informações e opiniões sobre o brincar, alicerçadas no campo da Psicologia do Desenvolvimento. Nos planejamentos das práticas na educação infantil que venho acompanhando observei que diversas alunas inserem brincadeiras em seus planejamentos, produzem brinquedos para as crianças e também apresentam justificativas fundamentadas teoricamente para isso, mas poucas delas “mergulham” nessas brincadeiras com as crianças. Com isso, quero dizer que as estudantes “observam” ou “dirigem” as brincadeiras das/para crianças, deixando de “viver” essas brincadeiras com elas. Em outras palavras, “fazem brincar” ou “deixam brincar”, mas elas mesmas não brincam.

Algumas “aproveitam” os momentos em que as crianças brincam para organizar os materiais da sala ou para fazer/responder anotações nas agendas das crianças. Em outras situações, quando dirigem as brincadeiras do grupo, focam o seu olhar para o cumprimento das regras ou para o aprendizado de conteúdos escolares que muitas vezes estão “dissimulados” nessas brincadeiras. E na pressa de dar conta dos compromissos de rotina e/ou de ensinar conteúdos escolares, os professores quase não param para olhar, para escutar, para sentir e para “cultivar a arte do encontro” (LARROSA, 2002, p. 24) com as crianças.

Os estudos de Fortuna (2011) apontam para a ausência do brincar na formação superior, aparecendo basicamente em algumas disciplinas com caráter teórico-prático, nos estágios curriculares ou em nível de extensão universitária.

Na universidade pesquisada, embora a organização curricular do curso de Pedagogia não contemple uma disciplina específica sobre o assunto, observei que esse tema está previsto nos conteúdos das disciplinas de Educação Infantil I e II, sendo essas aulas costumavam ser desenvolvidas no espaço da brinquedoteca. As alunas gostavam de ter aulas nesse espaço e justificavam isso, dizendo que ali encontravam sugestões para produzir jogos e brinquedos.

Anotavam “sugestões” e usavam seus telefones celulares para fotografar brinquedos que se encontravam nesse local.

Entretanto, ao serem questionadas sobre “brincar pra quê?”, as alunas fizeram referência à importância dessa atividade para o desenvolvimento das crianças nas mais diversas áreas, mas quase não se colocaram nessa brincadeira ‘com’ as crianças. Isso me remeteu a outra pergunta: em que medida as discussões referentes ao brincar, desenvolvidas durante o curso, contribuem (ou não) para que as estudantes brinquem com as crianças da educação infantil, em suas práticas pedagógicas e de estágio?

Fortuna (2011) investiga como e por que alguns professores tornam-se capazes de brincar em suas práticas pedagógicas e problematiza a formação lúdica de professores na universidade. De acordo com essa pesquisadora,

[...] o professor ludicamente inspirado possui uma consciência lúdica que, sem ser inata, constrói-se ao longo de sua formação profissional e existencial e expressa, através de atitudes e de conhecimento, a valorização do brincar na vida, identificando-o como afirmação da vida e através da qual se compromete com o brincar (FORTUNA, 2011, p. 96).

Sobre o processo de formação lúdica, essa pesquisadora explica que “as raízes mais profundas alcançam a infância, perpassando a experiência escolar, a formação inicial para o magistério, a formação continuada, as leituras e a experiência na profissão” (FORTUNA, 2012). Também Brougère (1995) não admite o caráter natural e espontâneo da brincadeira e argumenta que essa atividade “pressupõe uma aprendizagem social. Aprende-se a brincar” (p. 97).

Entendo que a Pedagogia também é responsável pela construção da “consciência lúdica”, especialmente por tratar da formação de professores para a infância. Mas “como” formar professores que brincam? Sala de aula do curso de graduação é espaço de brincar?

Na perspectiva da Hermenêutica Filosófica, Fortuna (2011) afirma que a formação de “professores que brincam se dá no jogo: aprendem sobre o jogo jogando, tanto quanto aprendem a ser professores que brincam jogando” (FORTUNA, 2011, p. 91). Para dar conta desse compromisso com a formação lúdica dos professores, a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) conta com o Programa de Extensão Universitária Quem quer brincar?, o qual tem como propósito capacitar professores para brincar e valorizar o brincar (FORTUNA, 2005).

A partir do pensamento de Larrosa (2002) e de Fortuna (2011), defendo a posição de que é se “ex-pondo” no jogo que se formam os professores que brincam. Segundo Larrosa (2002):

Do ponto de vista da experiência, o importante não é nem a posição (nossa maneira de pormos), nem a “o-posição” (nossa maneira de opormos), nem a “imposição” (nossa maneira de impormos), nem a “proposição” (nossa maneira de propormos), mas a “exposição”, nossa maneira de “ex-pormos”, com tudo o que isso tem de vulnerabilidade e de risco. Por isso, é incapaz de experiência aquele que se põe, ou se opõe, ou se impõe, ou se propõe, mas não se “ex-põe” (LARROSA,

2002, p. 25).

Além disso, Fortuna também acredita que “A capacidade de brincar não desaparece à medida que crescemos, nem vai para o limbo” (FORTUNA, 2011, p. 97) e “fazer viver o brincar, quando nos tornamos ‘gente grande’, é uma forma de perpetuá-lo” (FORTUNA, 2004, grifos da autora).

Fortuna (2011) propõe que “sejam (re)inseridos no ritmo regular da vida — inclusive na vida acadêmica — a brincadeira e o ócio, superando a dicotomia brincar versus aprender e trabalhar versus divertir-se” (p. 343). Assim como Fortuna (2011), também estou convencida de que brincar deve fazer parte da formação docente, e “nada é melhor do que o brincar para falar sobre o brincar” (p. 27). Desse modo, acredito que ao se confeccionar brinquedos com a finalidade de usá-los em suas práticas-lúdicas — a exemplo do que fazem os estudantes no curso de Pedagogia—, isso se constitui em um modo de brincar. Ou seja, enquanto se inventa e se produz o brinquedo, já se está brincando e já se está formando professores que brincam.

Fortuna (2011, p.348) diz: “Tal qual um bordão, repito: é preciso investir na formação lúdica do professor”. Nesse sentido, ‘quase’

ⁱⁱ fazendo coro com ela, eu digo que é preciso criar condições de possibilidade para que a “experiência” lúdica aconteça no curso de Pedagogia! Embora eu reconheça que experiências lúdicas poderão se dar de variados modos.

Considerações finais

Os estudantes de pedagogia recebem durante o curso um volume enorme de informações e a todo tempo são instigados a formarem opinião sobre elas. Contudo esse estudo mostrou que é nas práticas lúdica de ensino que eles vivem experiências que lhes tocam, que lhes acontecem e lhes transformam. Nesse sentido, também em atendimento ao que está previsto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o curso de Pedagogia precisa assumir o compromisso de formar professores que brincam. Essa formação pouco se concretizará a partir de informações ou formação de opinião, mas no próprio jogo, como nos mostram os estudos de Fortuna (2011). Sem dúvidas, os estudantes precisam ler, discutir, opinar sobre o valor do brincar na formação de professores, contudo, isso não garante a formação lúdica. É preciso que a experiência (nos) aconteça — e aqui eu me refiro, mais uma vez, à experiência no sentido que lhe é dado por Larrosa, como discuti anteriormente — experiência essa que, vivida na universidade, pode nos transformar, nos tirar da fôrma. Só aquele que se (ex)põe e sai da fôrma é capaz de brincar em suas práticas de ensino.

Referências

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº1/2006**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Brasília, DF: SEED, Diário Oficial da União, 15 de maio de 2006.

_____. **Resolução CNE/CEB nº 5/2009**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação

Infantil. Conselho Nacional de Educação. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 18 dez de 2009.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e Cultura**. São Paulo: Cortez, 1995.

FOUCAULT, Michel. **Ditos e escritos VI: Repensar a política**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

FORTUNA, Tânia. Vida e morte do brincar. In: ÁVILA, Ivani Souza (Org.). **Escola e sala de aula: mitos e ritos**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004, p. 57-59.

_____. **A formação Lúdica docente e a universidade: contribuições da ludobiografia e da hermenêutica filosófica**. Porto Alegre: UFRGS, 2011. Tese de Doutorado– Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011. Disponível em:

<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/35091/000793590.pdf?sequence=1>>.

Acesso em: 20 mar. 2012.

_____. Descoberta sobre a Formação Lúdica Docente. In: **Pátio**– educação infantil. Porto Alegre: Artmed, ano X; n.31; Abr/Jun 2012.p. 9-11.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas**. Porto Alegre: Ed. Contrabando, 1998.

_____. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Jan/Fev/Mar/Abr 2002, Nº 19. Disponível em:

<http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE19/RBDE19_04_JORGE_LARROSA_BONDIA.pdf>. Acesso em: 19 mar. 2012.

_____. A Arte da Conversa. In: SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (improvável) da diferença**. E se o outro não estivesse aí? Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 212-216.

_____. **Linguagem e Educação depois de Babel**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

_____. **Nietzsche & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2. ed. 1ª.reimp.,2005.

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS E NARRATIVAS: UMA REVISÃO
EM PERIÓDICOS BRASILEIROS**

Camile Barbosa Moraes
Mara Eugênia Ruggiero de Guzzi.
Luciana Passos Sá

Resumo

O presente trabalho teve como objetivo geral discutir a produção acadêmica brasileira sobre as narrativas na formação de professores de Ciências. O estudo caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica, balizado pelos parâmetros descritos na abordagem qualitativa. As informações obtidas foram analisadas por meio da Análise de Conteúdo. Para tanto, foram analisados trabalhos publicados em cinco periódicos científicos nacionais da área de Ensino de Ciências, no período de 2005 a 2015. As pesquisas foram analisadas a partir dos seguintes aspectos: focos temáticos (a narrativa como método de investigação, a narrativa como ferramenta de reflexão da prática pedagógica e a narrativa como dispositivo de pesquisa/formação); metodologia utilizada para a obtenção de informações. Os resultados obtidos a partir deste estudo apontam para a necessidade de realização de mais pesquisas que tratam sobre a temática.

Palavras-chave: Narrativas. Formação de professores. Levantamento bibliográfico. Ensino de Ciências.

Introdução

As narrativas centradas na história de vida do indivíduo destacam-se como um tema que tem sido amplamente discutido entre os pesquisadores da área de Educação e de Educação em Ciências, no âmbito nacional (SAVELI, 2009; SOUZA, 2015) e internacional (NÓVOA, 2000; JOSSO, 2007). Nessa perspectiva, Souza e Mignot (2008) relatam que o uso das narrativas na formação de professores é de fundamental relevância para a construção da identidade docente, visto que:

[...] permite, através do texto narrativo, adentrar um campo subjetivo e concreto das representações de professores sobre as relações ensino-aprendizagem, sobre a identidade profissional e os ciclos de vida e, por fim, buscam entender os sujeitos e os sentidos e situações do/no contexto escolar (SOUZA; MIGNOT, 2008, p. 5).

Dessa forma, é possível afirmarmos que as narrativas, de modo geral, buscam ouvir a voz do professor a partir das experiências e fenômenos vivenciados pelo indivíduo ao longo da sua trajetória de vida. Nesta perspectiva, pode-se afirmar que pesquisas pautadas nas narrativas se constituem como uma área bastante promissora e fértil para a compreensão da trajetória escolar de professores em formação inicial e continuada, visto que, ao narrar um episódio de sua vida, o indivíduo passa por um processo de reflexão sobre si mesmo, a partir da reconstrução de ideias e da ressignificação de suas experiências, assim como da construção de novos sentidos

para a sua vida.

No contexto brasileiro, numerosos estudos que versam sobre a análise de produção acadêmica e científica foram realizadas e apresentaram as principais tendências sobre determinados temas, assim como contribuíram para a compreensão acerca da importância atribuída a determinado tema ou área do conhecimento.

Na pesquisa desenvolvida por Teixeira e Megid Neto (2012), por exemplo discute a produção acadêmica sobre Ensino de Biologia, expressa em dissertações e teses defendidas em programas de pós-graduação existentes no Brasil, no período 1972-2004. Outro estudo que merece ser mencionado, foi o desenvolvido por Abreu, Fernandes e Martins (2013) que mapearam a produção brasileira sobre as abordagens de Ciência, Tecnologia e Sociedade nas principais revistas de pesquisa em ensino de ciências no âmbito nacional e internacional e também nas atas de encontros nacionais da área.

Considerando a importância das narrativas no âmbito educacional, assim como a significativa atenção dispensada ao tema em questão, o presente trabalho teve como objetivo discutir a produção acadêmica brasileira no que diz respeito as narrativas na formação de professores de Ciências.

Metodologia

Este trabalho é de natureza qualitativa, definida por Minayo (1994) como aquela que “trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (MINAYO, 1994, p. 21). A pesquisa também se caracteriza como bibliográfica, uma vez que é realizada “a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos” (GIL, 2008, p. 50).

Neste trabalho, fizemos um levantamento bibliográfico em revistas científicas nacionais da área de Ensino em Ciências, pertencentes à área de avaliação do Programa Qualis²⁸, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Dessa forma, consultamos somente artigos publicados em periódicos classificados nos estratos indicativos de qualidade A1 e A2, a saber: Ciência e Educação, Revista Brasileira de Ensino de Física, Ensaio: Pesquisa em Educação em Ciências, Investigações em Ensino de Ciências e Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências, no intervalo de tempo de 2005 a 2015.

Primeiramente, realizamos uma busca pela verificação de alusões aos termos narrativas, narrativas autobiográficas ou histórias de vida nos títulos dos trabalhos e palavras-chave. Posteriormente, fizemos a leitura dos trabalhos na íntegra, atendendo as seguintes etapas: identificação dos trabalhos no que se refere ao uso de narrativas na formação de professores; classificação das informações obtidas em fichas para classificação; leitura e categorização dos documentos em relação às características previamente estabelecidas; sistematização dos resultados; e levantamento das principais tendências evidenciadas nos documentos.

²⁸ Qualis-Periódicos é um sistema usado para classificar a **produção científica dos programas de pós-graduação** no que se refere **aos artigos publicados em periódicos científicos**.

As informações obtidas foram analisadas por meio da Análise de Conteúdo, que de acordo com (BARDIN, 2006, p. 38), pode ser entendida como um “conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”.

Resultados e Discussão

A partir do levantamento realizado, localizamos doze trabalhos publicados por grupos de pesquisa nacionais que abordam questões relacionadas à narrativa autobiográfica na formação de professores de Ciências, conforme podemos observar na Tabela 1. É interessante ressaltarmos que a Revista Brasileira de Ensino de Física também foi analisada, mas nenhum trabalho foi localizado.

Tabela 1 – Periódicos analisados, quantidade de trabalhos localizados em cada um deles.

Periódico	Número de trabalhos
Ciência e Educação	5
Investigações em Ensino de Ciências	2
Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências	1
Ensaio: Pesquisa em Educação em Ciências	4

Na tabela 2, apresentamos a lista de trabalhos publicados nos periódicos supracitados, identificando o código do trabalho, autores, título, nome do periódico e ano de publicação, em ordem cronológica.

Tabela 2 – Trabalhos sobre o tema narrativas autobiográficas publicados em revistas brasileiras.

Código do Trabalho	Autores e Título	Periódico e Ano de publicação
T01	PASCHOAL, F. N.; BOUÇAS, J. G.; BORGES, K. V.; RIBEIRO, M. V.; DIONÍSIO, S. C. L. As aulas dos professores: um olhar para a prática de cada um	Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências, v. 6, n. 1, p. 35-48, 2006
T02	QUADROS, A. L.; CARVALHO, E.; COELHO, F. S.; SALVIANO, L.; GOMES, M. F. P. A.; MENDONÇA, P. C.; BARBOSA, R. K. Os professores que tivemos e a formação da nossa identidade como docentes: um encontro com nossa memória	Ensaio: Pesquisa em Educação em Ciências , v. 7, n. 1, p. 9-18, 2008
T03	SILVA, P. S. A. da; CHAVES, S. N. Epistemologia, Ética e Política na formação de professores de Ciências.	Ensaio: Pesquisa em Educação em Ciências, v. 11, n. 2, p. 230-244, 2009
T04	RIBEIRO, A. T.; BEJARANO, N. R. R. Formação em serviço de professores de Química: a história de Marina	Investigações em Ensino de Ciências, v. 14, n. 3, p. 357-375, 2009.
T05	QUADROS, A. L. de; SILVA, D. C. da; ANDRADE, F. P. de; SILVA, G. de F.; ALEME, H. G.; OLIVEIRA, S. R. As práticas educativas e seus personagens na visão de estudantes recém-	Ciência & Educação, v. 16, n. 2, p. 293-308, 2010

I CONGRESSO INTERNACIONAL "PENSO ONDE SOU": CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA

	ingressados nos cursos de Química e Biologia	
T06	MONTEIRO, M. A. A.; MONTEIRO, I. C. de C.; AZEVEDO, T. C. A. M. de. Visões de autonomia do professor e sua influência na prática pedagógica	Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências , v. 17, n. 3, p. 117-130, 2010
T07	BEHRISIN, M. C. D. Vozes docentes: análise de reflexões de professores de ciências sobre sua vivência profissional	Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências, v. 13, n. 1, p. 73-86, 2011
T08	GALVÃO, C; REIS, P; FREIRE, S. A discussão de controvérsias sociocientíficas na formação de professores	Ciência & Educação, v. 17, n. 3, p. 505-522, 2011
T09	PICCININI, C. L. O discurso sobre a consciência em memoriais de educadores ambientais	Ciência & educação, v. 17, n. 3, p. 679-692, 2011
T10	ROSA, J. K. L.; WEIGERT, Célia; DE ABREU SOUZA, Ana Cristina Gonçalves. Formação docente: reflexões sobre o estágio curricular	Ciência & Educação, v. 18, n. 3, p. 675-688, 2012
T11	CRUZ, E. P. da; BARZANO, M. A. L. Saberes docentes: um olhar para uma dimensão não exigida nas trajetórias de professores-pesquisadores do curso de licenciatura em Ciências Biológicas	Investigações em Ensino de Ciências, v. 19, n.1, p. 117-139, 2014
T12	GASTAL, M. L.; AVANZI, M. R. Saber da experiência e narrativas autobiográficas na formação inicial de professores de biologia	Ciência & Educação, v. 21, n. 1, p. 149-158, 2015

Os trabalhos foram analisados a partir dos seguintes aspectos: a produção e sua distribuição de acordo com o foco temático; a produção e a metodologia de obtenção e análise de informações.

A produção e sua distribuição de acordo com o Foco Temático

Identificamos nos trabalhos analisados três focos temáticos: a narrativa como método de investigação; a narrativa como ferramenta de reflexão da prática pedagógica e a narrativa como dispositivo de pesquisa/formação, conforme ilustra a Tabela 3.

Tabela 3 – Distribuição dos trabalhos de acordo com o foco temático

Foco Temático	Trabalhos
A narrativa como método de investigação	T03, T05, T08, T09
A narrativa como ferramenta de reflexão da prática pedagógica	T10, T06, T07
A narrativa como dispositivo de pesquisa/formação	T01, T02, T04, T11, T12

A narrativa como método de investigação

Nesta categoria enquadram-se cinco trabalhos, os quais evidenciam o papel das narrativas como estratégia de pesquisa na formação docente.

O trabalho T03 investiga as relações entre reflexão epistemológica e formação docente por meio da pesquisa narrativa, durante o processo de formação continuada de professores de Ciências no contexto de um curso de especialização de uma universidade pública. Já a pesquisa T05 busca conhecer as concepções de estudantes recém-ingressados nos cursos de Química e Biologia sobre as relações em sala de aula. O trabalho T08 pretende compreender as concepções de estudantes de um curso de mestrado em Educação sobre a discussão de questões sociocientíficas. A investigação T09 aborda sobre os percursos de formação e de atuação profissional de um grupo de educadores ambientais, por meio do uso de memoriais autobiográficos.

A narrativa como ferramenta de reflexão da prática pedagógica

Com base no levantamento bibliográfico verificamos que dos doze trabalhos localizados, três discutem a utilização das narrativas como elemento promotor da reflexão da atividade docente.

A pesquisa T10 tem por objetivos refletir e discutir acerca da importância e da função do estágio supervisionado na formação prática de estudantes do curso de licenciatura em Ciências Biológicas. O trabalho T06 pretende conhecer as concepções de docentes que atuam na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental acerca de autonomia. A investigação T07 analisa as concepções sobre a escola, a Educação e o trabalho docente de seis professores de Ciências dos terceiro e quarto ciclo do Ensino Fundamental que estão cursando o Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências da Universidade Federal Fluminense.

A narrativa como dispositivo de pesquisa/formação

Neste estudo, constatamos que cinco trabalhos abordam sobre o uso das narrativas como instrumento de pesquisa/formação. É importante relatar que as narrativas têm sido empregadas em pesquisas que tem por objetivo analisar a construção da identidade de professores em formação inicial, assim como na compreensão da prática docente.

A investigação T1 identifica as concepções de docentes de ensino superior sobre o papel do aluno, do professor e o papel do conteúdo em suas aulas e o quanto cada uma delas define o seu ser professor. No trabalho T02, os autores buscaram elucidar algumas relações de alunos do curso de licenciatura em Química da UFMG com os seus professores e o sentido dessas relações na formação da identidade profissional. A pesquisa T04 pretendeu investigar as relações entre as experiências formadoras e o papel destas no desenvolvimento pessoal e profissional de três alunos do Programa de Licenciatura Especial (PROLE) em Química da Universidade Federal da Bahia. O trabalho T11 busca compreender as estratégias de construção de saberes docentes de professores-pesquisadores que formam professores de Ciências Naturais

e Biologia para a Educação Básica e pesquisadores em campos disciplinares das Ciências Biológicas – Biologia Celular, Botânica, Ecologia e Zoologia. A pesquisa T12 trata acerca da elaboração de narrativas como instrumento de reflexão sobre a trajetória formativa de estudantes de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade de Brasília.

A produção e a metodologia utilizada para obtenção de informações

No que se refere as metodologias utilizadas pelos trabalhos analisados, verificamos que todos os treze descrevem os instrumentos de coleta de dados utilizados. Dentre estas ferramentas, podemos destacar: as autobiografias, entrevistas narrativas, memoriais e narrativas escritas, conforme podemos observar na Tabela 4.

Tabela 4 – Distribuição dos trabalhos de acordo com a metodologia de obtenção de informações

	Trabalhos
Narrativa autobiográfica	T12
Entrevista Narrativa	T02, T04, T07, T11
Memorial	T06, T09
Narrativa escrita	T01, T03, T05, T08, T10

Narrativa autobiográfica

A análise dos trabalhos apontou, que apenas um empregou as narrativas autobiográficas como ferramenta para coleta de dados.

O instrumento de obtenção de informações utilizado na pesquisa T12 foi a narrativa autobiográfica. Os dados foram coletados em duas disciplinas do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade de Brasília, no período compreendido entre 2008 e 2011: Metodologia do Ensino de Biologia (MEB) e Estágio Supervisionado no Ensino de Ciências (ESEC).

Entrevista Narrativa

No que tange a entrevista narrativa, verificamos que quatro trabalhos usaram a entrevista narrativa para a obtenção das informações.

Na pesquisa T02, os autores entrevistaram trinta e seis alunos dos dois últimos períodos do curso de licenciatura em química da UFMG, com o intuito de revisitar as suas memórias sobre professores que estes tiveram no passado, que tenham tido alguma influência mais direta em suas vidas. O instrumento de obtenção de informações utilizado no trabalho T04 foi a entrevista centrada nas histórias de vida dos indivíduos, para investigar as experiências que três alunos do Programa de Licenciatura Especial em Química da Universidade Federal da Bahia consideram relevantes no seu desenvolvimento pessoal e profissional.

Na investigação T07, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com seis professores de Ciências dos terceiro e quarto ciclo do Ensino Fundamental que estão cursando o Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências da Universidade Federal Fluminense. Posteriormente, foi feita a análise documental do curso e entrevistas semiestruturadas com duas professoras coordenadoras do curso de formação continuada. O trabalho T08 é de natureza interpretativa, utilizando-se como procedimento de coleta de dados a elaboração de narrativas por vinte e nove professores-formandos, de um Mestrado em Educação.

O referencial teórico-metodológico utilizado no trabalho T11 foi o Método Autobiográfico, o qual possibilitou compreender as histórias de vida e formação dos professores-pesquisadores em Ciências Biológicas. Para tanto, realizaram-se entrevistas semi-dirigidas com os sujeitos da pesquisa.

Memorial

Em relação ao uso de memorial, constatamos que dois trabalhos empregaram este instrumento.

Na investigação T06, as informações foram obtidas a partir da narração de memórias escritas pelas professoras-alunas do curso Pedagogia Cidadã – unidade de Campos do Jordão, acerca das suas experiências com o ensino de Ciências, tanto na condição de professoras como na de alunas. No trabalho T09 optou-se pela escolha de memoriais autobiográficos como possibilidade de se acessar a trajetória formativa e profissional de educadores ambientais. Foram recebidos um total de vinte e dois memoriais por meio eletrônico (e-mails). No entanto, somente oito memoriais foram analisados, visto que apontam discursos que permitem problematizar, estabelecer relações e compreender a formação e o trabalho de educadores ambientais. Os dados foram analisados a partir da perspectiva dialética, tendo como aporte teórico os trabalhos de Mikhail Bakhtin e sua teoria da enunciação.

Narrativa escrita

No presente estudo, observamos que cinco trabalhos utilizaram a narrativa escrita como procedimento para a coleta de dados.

O instrumento de coleta de dados utilizado na pesquisa T01 foi a narrativa escrita. Os autores solicitaram para cinquenta e quatro professores do Departamento de Química da UFMG a elaboração de uma narrativa de aula, na qual estivessem explícitos as razões que fizeram esta ser especial. No trabalho T03, os professores das disciplinas de Biologia Física, Química e Ciências foram convidados a elaborarem narrativas memorialistas, nas quais relatassem aspectos sobre a construção, validação e apropriação social do conhecimento científico e as relações que estabelecem com as histórias de atuação e formação pessoal e profissional destes indivíduos.

Na pesquisa T05, foi empregada a narrativa como instrumento investigativo acerca das concepções de relações em sala de aula apresentadas por alunos recém-ingressados nos cursos de Química e Biologia. Para tanto, solicitou-se aos alunos que se imaginassem professores e

relatassem como seria um dia de suas vidas. As informações na investigação T06 foram obtidas a partir da narração de memórias escritas pelas professoras-alunas do curso Pedagogia Cidadã – unidade de Campos do Jordão, acerca das suas experiências com o ensino de Ciências, tanto na condição de professoras como na de alunas. No trabalho T10 foram empregados dois tipos de métodos qualitativos. Em uma primeira etapa, fez-se o uso da análise de conteúdo de narrativas escritas e diários de campo de quarenta e seis alunos do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal de Alfenas, matriculados nas disciplinas de Laboratório de Ensino de Ciências I e II. Em um segundo momento, os dados foram coletados através de um questionário.

Considerações Finais

Assim, o presente estudo evidenciou os focos temáticos mais utilizados nas pesquisas sobre as narrativas e formação docente, assim como as metodologias e objetivos adotados nos trabalhos analisados. No entanto, vale ressaltar o caráter preliminar e as limitações desse estudo, visto que se utilizou apenas periódicos científicos brasileiros na área de Ensino de Ciências, classificados nos estratos indicativos de qualidade A1 e A2.

Neste aspecto, a análise dos resultados obtidos nos permite fazer algumas considerações. Primeiramente, sobre a quantidade pouco expressiva de produções científicas que tratam acerca da temática Narrativas e Formação de professores de Ciências. Além disso, identificamos três focos de análise, a saber: a narrativa como método de investigação, a narrativa como ferramenta de reflexão da prática pedagógica e a narrativa como dispositivo de pesquisa/formação; assim como a metodologia utilizada nos trabalhos analisados para obtenção de informações.

Em suma, consideramos que esta pesquisa é de fundamental relevância para a área de Educação, visto que pode fornecer informações importantes sobre as potencialidades do uso das narrativas na formação docente. Almejamos que este trabalho possa suscitar o desenvolvimento de novas pesquisas e debates sobre as tendências da produção científica sobre formação de professores e narrativa, assim como servir de fundamento para novos estudos que tratam sobre o tema.

Referências

- ABREU, T. B. de; FERNANDES, J. P.; MARTINS, I. Levantamento sobre a produção CTS no Brasil no período de 1980-2008 no campo de Ensino de Ciências. **Alexandria Revista de Educação em Ciência e Tecnologia**, v.6, n.2, p. 3-32, 2013. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/alexandria/article/viewFile/37953/28981>>. Acesso em: 15 de janeiro de 2016.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2006.
- GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6ª edição. São Paulo: Atlas, 2008.
- JOSSO, M. C. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. **Educação**, ano XXX, n. 3 (63), p. 413-438, set./dez. 2007.
- MINAYO, M C de S (org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 24. ed. Petrópolis,

RJ: Vozes, 1994.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. In: _____. (Org). **Vidas de professores**. Porto: Porto, 2000, p. 11-30.

SAVELI, E. de L. Narrativas autobiográficas de professores: um caminho para a compreensão do processo de formação. **Práxis Educativa**, v. 1, n. 1, p. 94-105, 2009. Disponível em: <<http://177.101.17.124/index.php/praxiseducativa/article/view/354/362>>. Acesso em 28 de junho de 2016.

SOUZA, E. C. de; MIGNOT, A. C. V. (Org.). **Histórias de vida e formação de professores**. Rio de Janeiro: Quartet: FAPERJ, 2008.

SOUZA, E. C. A arte de contar e trocar experiências: reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação. **Revista Educação em Questão**, v. 25, n. 11, p. 22-39, 2015. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/8285/5958>>. Acesso em: 01 de maio de 2016.

TEIXEIRA, P. M. M.; MEGID NETO, J. O estado da arte da pesquisa em ensino de Biologia no Brasil: um panorama baseado na análise de dissertações e teses. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias**, v. 11, n. 2, p. 273-297, 2012. Disponível em: <http://www.docenciauniversitaria.org/volumenes/volumen11/REEC_11_2_2_ex500.pdf>. Acesso em 05 de fevereiro de 2016.

**ESCOLHA PELA PROFISSÃO DOCENTE: UMA ANÁLISE ACERCA DA
MOTIVAÇÃO DE ESTUDANTES DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS**

Camile Barbosa Moraes
Mara Eugênia Ruggiero de Guzzi
Luciana Passos Sá

Resumo

No contexto educacional, a motivação destaca-se com uma das temáticas que tem sido amplamente investigada por pesquisadores, no âmbito nacional e internacional. A presente pesquisa pretendeu investigar quais fatores motivaram os estudantes de Ciências Biológicas de uma universidade estadual baiana na opção pelo curso de Licenciatura. Para tanto, adotamos como referencial teórico os pressupostos da Teoria da Autodeterminação, proposta por Deci e Ryan (1985). O instrumento para obtenção de informação foi o questionário. O instrumento de análise das informações fundamentou-se no Método de Análise Interpretativa. A partir dos resultados obtidos e analisados, verificamos que a motivação dos licenciandos pela escolha e permanência na carreira docente ocorre por fatores distintos. Assim, esperamos que os resultados deste estudo possam subsidiar discussões futuras a respeito dos aspectos envolvidos no processo de escolha profissional de professores em formação inicial e sobre a relação destas com a motivação pela docência.

Palavras-chave: Formação inicial de professores. Docência. Escolha profissional. Motivação.

Introdução

A escolha pela profissão consiste em um processo complexo e fortemente influenciado pelo contexto social, histórico, político, cultural e econômico, no qual o indivíduo encontra-se inserido. Neste aspecto, Valle (2006, p. 179) traz importantes reflexões acerca desse momento, considerado decisivo na vida do sujeito:

A escolha inicial e normalmente prematura de uma profissão – que na era moderna se torna cada vez menos definitiva, dependendo cada vez mais das flutuações do mercado e da extensa especialização das áreas profissionais – é apenas uma, dentre as muitas, que se sucedem na vida. Apesar disso, não podemos esquecer que essa escolha está relacionada com objetivos, nem sempre muito claros, que se quer perseguir, e com o grupo de referência no qual se pretende buscar prestígio, distinção, realização (VALLE, 2006, p. 179).

Em relação à escolha pela profissão docente, alguns autores (JESUS, 2002; RABELO, 2010) destacam que a motivação exerce um importante papel no ingresso do indivíduo na docência. Durante este processo os sujeitos podem ser motivados por uma diversidade de fatores, tanto extrínsecos (falta de melhores opções, empregabilidade, estabilidade financeira,

possibilidade de transformação social, ingresso no mercado de trabalho, qualificação profissional) como intrínsecos (prazer pela profissão, gosto por ensinar, satisfação pessoal etc.). Nesse sentido, discussões acerca dos fatores que influenciam a opção pela profissão docente têm sido citadas com frequência na literatura especializada da área de educação (BRANDÃO; PARDO, 2016).

No contexto brasileiro podemos citar o trabalho realizado por Leal (2015), o qual investigou os elementos que influenciaram os estudantes universitários na opção pelo curso de licenciatura em Ciências Biológicas e o desinteresse pela profissão docente. Os dados foram obtidos por meio de questionários aplicados a alunos dos cursos de licenciatura e licenciatura/bacharelado em Ciências Biológicas matriculados entre o 8º e 10º semestre. Os resultados evidenciaram que há uma distinção socioeconômica entre licenciandos e licenciandos/bacharelados em Ciências Biológicas. Em relação aos fatores decisivos na escolha do curso de graduação, os estudantes de Licenciatura mencionam, o gosto pela Biologia e a influência de ex-professores que tiveram no Ensino Médio. Já os licenciandos/bacharelados relataram que quando ingressaram no curso de Licenciatura e Bacharelado em Ciências Biológicas, eles desejavam realmente apenas o Bacharelado.

No entanto, algumas pesquisas apontam que há uma significativa diminuição do interesse dos jovens pelo ingresso em cursos de Licenciatura, principalmente devido às mudanças sociais, à proletarização e à flexibilização da atividade docente, bem como à indisciplina e à violência existentes no ambiente escolar (VALLE, 2006).

O referencial teórico adotado neste trabalho foi a Teoria da Motivação da Autodeterminação. A teoria supracitada foi inicialmente proposta em 1985, por dois psicólogos norte-americanos, Edward L. Deci e Richard M. Ryan e, posteriormente, foi organizada e refinada por estudiosos de diversos países. Esta teoria tem sido empregada em pesquisas de diferentes áreas: Educação, assistência médica, psicoterapia, psicopatologia, organizações, esportes, saúde, bem-estar e ambiente.

Deci e Ryan (1985), rompendo com a dicotomia entre motivação intrínseca e extrínseca propõe que a motivação extrínseca apresenta-se como um continuum, com diferentes graus de autodeterminação, no qual a tendência de internalizar o comportamento extrinsecamente motivado é definida em diferentes níveis de regulação da motivação. De acordo com Guimarães e Bzuneck (2008), a TAD estabelece que há seis estados de motivação, a qual percorre um extremo de desmotivação que pode ser caracterizada pela falta de motivação e intencionalidade, passa por quatro tipos diversificados de motivação extrínseca e chega à motivação intrínseca, a qual se constitui no máximo da auto regulação do comportamento.

Nesse cenário, o presente estudo pretendeu elucidar a seguinte questão: Que aspectos motivacionais influenciaram (e influenciam) alunos de um curso de Licenciatura em Ciências Biológicas na escolha pela profissão docente?

Assim, este trabalho teve por objetivo geral investigar quais fatores motivaram os estudantes de Ciências Biológicas de uma universidade estadual baiana na opção pelo curso de Licenciatura.

Metodologia

Esta pesquisa possui uma abordagem de natureza qualitativa. Segundo Lüdke e André (1986) esse tipo de pesquisa pode também ser considerado como um estudo “naturalístico”, pois os problemas são investigados no ambiente natural, sem qualquer manipulação intencional do pesquisador. Sendo assim, o investigador tem interesse na análise de um determinado problema com o objetivo de averiguar como ele se revela nas atividades, nos processos e nas interações cotidianas.

A presente pesquisa foi desenvolvida na Universidade Estadual de Santa Cruz, localizada no município de Ilhéus, Bahia, Brasil. A escolha da Universidade se deu em virtude da existência do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas nesta instituição. No processo de escolha dos sujeitos da pesquisas, estes deveriam atender a algumas exigências preestabelecidas, elencadas a seguir: ter integralizado pelo menos 50% das disciplinas obrigatórias do curso; estar regularmente matriculado no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas; ter cursado pelo menos uma disciplina de Estágio Curricular Supervisionado; metade dos participantes deveria estar matriculada no curso no período diurno, e a outra metade no período noturno; mostrar disponibilidade para participar da pesquisa.

Diante dos critérios estabelecidos, optamos em convidar para participar da pesquisa inicialmente um total de seis licenciandos. A escolha por esse número de participantes se deu pelo o fato de considerarmos ser uma quantidade satisfatória para atender aos objetivos propostos neste estudo, visto que trata-se de um estudo de cunho qualitativo. Tendo em vista que as informações obtidas com os seis sujeitos foram significativas, apresentando condições de discussão e elucidação das questões de pesquisa sugeridas, observamos que não houve a necessidade de aumentarmos o número de participantes.

O presente trabalho foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UESC, CAAE nº 48702015.8.0000.5526, estando em conformidade com a Resolução CNS 466/2012 para a pesquisa com seres humanos.

Neste estudo, as informações foram obtidas por meio de um questionário, o qual foi elaborado por meio do software on line Survey Monkey²⁹. O link do questionário foi enviado para o e-mail de cada um dos licenciandos, que responderam de acordo com a disponibilidade de tempo de cada um deles. Este instrumento foi composto por questões concernentes à motivação pela docência na Educação Básica.

O instrumento de análise das informações obtidas por meio do questionário foi o procedimento de Análise Compreensiva-Interpretativa (SOUZA, 2004). A Análise Compreensiva-Interpretativa caracteriza-se como uma ideia metafórica de leitura, a qual decompõe o trabalho em três tempos, a saber: o Tempo I, no qual é feita uma pré-análise do material; o Tempo II, no qual são efetuadas as leituras temáticas e a construção de categorias; e o Tempo III, conhecida como leitura interpretativo-compreensiva do corpus (SOUZA, 2004). Nesse sentido, é possível afirmar que esses três momentos de análise sustentam em si uma relação de harmonia e diálogo contínuo.

²⁹ O *Survey Monkey Enterprise* é uma plataforma *on line* que possibilita ao indivíduo a criação e envio de questionários, assim como a análise de dados. Disponível em <https://pt.surveymonkey.com>).

Resultados e discussão

Boruchovitch (2008), ao investigar a motivação de estudantes universitários pela aprendizagem acadêmica, mais especificamente em um curso de formação inicial de professores, assinala que é muito importante considerar o gênero, idade, semestre do curso e a natureza da instituição de ensino, visto que estas variáveis estão intimamente relacionadas a diferenças no tipo de orientação motivacional destes indivíduos.

Nesta pesquisa, a análise das informações obtidas por meio do questionário permitiu construirmos o Quadro 1, que exhibe o perfil biográfico dos seis participantes deste estudo, no que diz respeito ao gênero, idade, turno e semestre letivo que estão cursando.

Quadro 1 - Perfil dos licenciandos participantes da pesquisa.

Dados	Licenciandos					
	LC1	LC2	LC3	LC4	LC5	LC6
Idade	25 anos	24 anos	28 anos	23 anos	22 anos	24 anos
Gênero	Feminino	Masculino	Feminino	Feminino	Feminino	Feminino
Turno	Noturno	Noturno	Noturno	Diurno	Diurno	Diurno
³⁰ Semestre Letivo	9º	9º	9º	8º	8º	8º

A partir dos dados apresentados no Quadro 1, verificamos que a faixa etária dos licenciandos envolvidos neste estudo varia de 22 a 28 anos e, portanto, são alunos que ingressaram ainda muito jovens na Universidade. Todos os participantes desta pesquisa já concluíram mais de 75% das disciplinas do curso, dentre elas, pelo menos uma disciplina de Estágio Curricular Supervisionado, os Módulos Interdisciplinares para o Ensino de Biologia (Prática como Componente Curricular), Metodologia para o Ensino de Ciências e Metodologia para o Ensino de Biologia. Podemos, assim, afirmar que todos os licenciandos já tiveram um contato direto com a sala de aula e com o ambiente escolar.

Outro aspecto que merece ser destacado e discutido é a questão de gênero. Dos seis participantes da pesquisa, cinco são do sexo feminino. É possível notar a predominância da presença feminina nos diferentes cursos de formação inicial de professores no Brasil. A literatura especializada da área, mais especificamente da história da educação brasileira, relata que existe forte tendência de feminização na docência e este não é um processo recente (LOURO, 2007).

No cenário educacional brasileiro, o ingresso das mulheres na docência foi caracterizado, inicialmente, como uma extensão das atividades maternas. Este processo começou no final do século XIX e início do século XX, por meio da criação das Escolas Normais que buscavam atender a demanda de formação de docentes para lecionarem no ensino público primário, o qual estava em crescente expansão na época. Durante esse período, houve

³⁰ O curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UESC oferta vagas no turno diurno ou noturno. No entanto a duração do curso no período diurno é de oito semestres (4 anos) e no noturno é de dez semestres letivos (5 anos).

um aumento significativo na quantidade de matrículas de mulheres e o abandono das salas de aula pelos homens. Sobre a feminização da docência, Gatti e Barreto (2009) afirmam que este processo representou oportunidade de as mulheres serem inseridas no mercado de trabalho:

Forte determinante da entrada da mulher no mercado de trabalho, a carreira do magistério expandiu-se por meio de um padrão altamente segmentado do ponto de vista do gênero, seja em relação a outras carreiras, seja com respeito à própria carreira docente, a qual durante muitas décadas reservou aos homens as funções de mando nos sistemas educativos (direção e supervisão), enquanto as mulheres ficaram restritas às salas de aula (GATTI; BARRETO, 2009, p. 1620).

As autoras destacam ainda que nos demais cursos de licenciatura, tais como Química e Biologia, o processo de inserção da mulher na carreira docente ocorreu entre as décadas de 1950 e 1960, com a ampliação dos ginásios e a popularização da escola de primeiro grau de oito anos. No entanto, segundo as autoras, em alguns cursos de licenciatura, mais especificamente de Física e Matemática, a figura masculina ainda representa um número considerável, chegando a compor quase a metade dos alunos do curso de graduação (GATTI; BARRETO, 2009).

Quando inicialmente questionados acerca da principal razão pela escolha do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, os licenciandos apresentaram opiniões distintas. Dois deles explicam sua opção devido ao desejo de ser professor, outro justificou pela sua pretensão de ser cientista e conhecer mais sobre Ciências Biológicas, enquanto que os outros três ingressaram no curso objetivando qualificação profissional para ingresso no mercado de trabalho. Assim, observa-se que metade dos licenciandos ao optarem pelo curso de graduação apresenta uma motivação extrínseca identificada, visto que o fluxo³¹ motivacional dos indivíduos partiu da regulação externa para atingir um objetivo profissional. Este tipo de motivação ocorre quando um comportamento do indivíduo é regulado pela análise dos resultados e benefícios do envolvimento em uma atividade (FERNANDES; VASCONCELOS-RAPOSO, 2005). A outra metade dos sujeitos da pesquisa foi motivada intrinsecamente. De acordo com Guimarães e Bzuneck (2008), os indivíduos motivados intrinsecamente realizam determinada atividade por iniciativa própria, porque a considera prazerosa, envolvente e interessante, ou seja, a atividade é vista como um fim em si mesma.

Resultado bastante similar foi obtido por Valle (2006), que investigou os fatores motivacionais determinantes na escolha da profissão docente, foram questionados professores do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. A autora verificou que as motivações para a inserção na docência, mencionadas pelos docentes investigados, referem-se a valores altruístas (vocaçã, dom, amor pela profissão, amor pelo saber, desejo de alcançar autonomia financeira) e de realização pessoal (afinidade individual, nas memórias de práticas vividas no círculo familiar e nas relações com o ambiente escolar). Além disso, os professores destacaram algumas características da docência que os influenciaram a continuarem na carreira: autonomia, horários

³¹ Segundo Reeve (2006) fluxo é um estado de concentração que envolve uma absorção holística em uma tarefa.

flexíveis, as facilidades de acesso, a estabilidade e as expectativas que oferece.

É importante apresentarmos o trabalho realizado por Lopes, Zancul e Bizerril (2013), o qual especulou os motivos da escolha da carreira docente por alunos de dois cursos de Licenciatura da Universidade de Brasília, Ciências Naturais e Educação do Campo, através de um questionário realizado com trinta e um licenciados egressos dos cursos. A análise mostrou que os jovens apresentam desinteresse pela docência, de modo que esta profissão simboliza mais uma alternativa de ingresso no mercado de trabalho do que uma aptidão.

Este resultado difere do que foi observado por Vasconcelos e Lima (2010) ao investigarem licenciandos do curso de Ciências Biológicas de uma universidade federal pernambucana. Os autores verificaram que a maior proporção de licenciandos (45,4%) ingressou no curso alegando aspectos vocacionais; 31,5% dos discentes optaram pela licenciatura considerando a conveniência do horário do curso e; 11,5% dos sujeitos justificaram sua escolha pela baixa concorrência para o ingresso no curso, em comparação aos demais.

É perceptível que é bastante diversificada a motivação que leva os indivíduos a ingressarem em um curso de graduação, considerando que este processo de escolha é fortemente influenciado por múltiplos fatores: condições socioeconômicas (número de pessoas na família, nível de escolaridade dos pais, inserção no mercado de trabalho e renda familiar) e contexto cultural. Pesquisas sobre o perfil dos alunos ingressantes nos cursos de licenciaturas das universidades brasileiras, principalmente nas regiões norte e nordeste, sinalizam que a maioria destes alunos é constituída por mulheres, que concluíram o Ensino Médio em escolas da rede pública de ensino: são filhos de pais com baixo nível de escolaridade; pertencem à classe econômica média ou baixa e; exercem algum tipo de atividade remunerada (SANTOS et al., 2014). Outro ponto que merece ser discutido é a conciliação entre estudo e trabalho, posto que quantidade expressiva dos indivíduos que optam pela licenciatura enfrenta este desafio, pois são provenientes de classe econômica menos favorecida e necessitam contribuir financeiramente na renda familiar e, em alguns casos, tornam-se os principais responsáveis pelo sustento da família.

Considerações finais

O presente trabalho buscou compreender quais fatores motivaram os estudantes de Ciências Biológicas de uma universidade estadual baiana na opção pelo curso de Licenciatura. Neste aspecto, consideramos que a análise das informações obtidas por meio do questionário aponta que os participantes da pesquisa apresentam distintas orientações motivacionais pela profissão docente que se relacionam a diferentes etapas de suas vidas.

No que se refere aos fatores que motivaram estes licenciandos no processo de escolha do curso de licenciatura, verificamos que metade dos licenciandos apresenta uma motivação extrínseca identificada e a outra metade dos sujeitos da pesquisa foi motivada intrinsecamente.

Nesta perspectiva, consideramos que esta pesquisa é de fundamental relevância para a área de Ensino de Ciências, mais especificamente, para a formação inicial de professores, visto que pode fornecer informações importantes sobre a motivação dos futuros professores de Biologia pela docência. Almejamos que este trabalho possa suscitar o desenvolvimento de

novas pesquisas e debates de como a análise da trajetória de vida de cada licenciado pode resultar na permanência ou desistência da carreira docente, sob o olhar do referencial da teoria da motivação da autodeterminação.

Referências

- BORUCHOVITCH, E. A motivação para aprender de estudantes em cursos de formação de professores. **Educação**, v. 31, n. 1, 2008. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/te/ojs/index.php/faced/article/view/2754/2102>>. Acesso em: 15 de maio de 2016.
- BRANDÃO, D. F.; PARDO, M. B. L. O interesse de estudantes de pedagogia pela docência. **Educ. Pesqui.** São Paulo, v.42, n.2, p. 313-329, 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v42n2/1517-9702-ep-42-2-0313.pdf>>. Acesso em: 01 de fevereiro de 2016.
- DECI, E. L.; RYAN, R. M. Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. New York: Plenum Press. 1985.
- DUARTE, C. L. Para a história da educação feminina brasileira, século XIX. In: **Com textos**. CIED/UFOP: Mariana, v. 9. p.21-25, 1999.
- FERNANDES, H. M.; VASCONCELOS-RAPOSO, J. Continuum de Auto-Determinação: validade para a sua aplicação no contexto desportivo. **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 10, n. 3, p. 385-395. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/epsic/v10n3/a07v10n3.pdf>>. Acesso em: 21 de janeiro de 2016.
- GATTI, B.; BARRETTO, E. S. de S. **Professores no Brasil: impasses e desafios**. Brasília: Unesco, 2009.
- GUIMARÃES, S. E. R.; BZUNECK, J. A. Propriedades psicométricas de um instrumento para a avaliação da motivação de universitários. **Ciência & Cognição**, v. 13, n. 1, p. 101-113. 2008. Disponível em: <<http://www.cienciasecognicao.org/pdf/v13/m318210.pdf>>. Acesso em: 03 de abril de 2016.
- JESUS, S. N. de. **Perspectivas para o bem-estar docente**. Porto: ASA Editores II, 2002.
- LEAL, A. L. **O processo de escolha de estudantes universitários pelo curso de licenciatura em Ciências Biológicas e a escassez de professores de biologia no ensino médio: possíveis relações**!. 2015. 243 f. Mestrado em Educação. Universidade Federal de Viçosa, Viçosa. 2015.
- LOPES, E. A. M.; ZANCUL, M. de S.; BIZERRIL, M. X. A. A escolha pela carreira docente: os casos dos cursos de licenciaturas em Ciências Naturais e Educação do campo. In: **Atas do IX CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE INVESTIGACIÓN EM DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS**, Girona, 9-12 de setembro de 2013.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.
- RABELO, A.O. “Eu gosto de ser professor e gosto de crianças” – A escolha profissional dos homens pela docência na escola primária. **Revista Lusófona de Educação**, n. 15, p.163- 173, 2010. Disponível em:

<<http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/1531/1257>>. Acesso em: 15 de julho de 2016.

SANTOS, R. S.; PEREIRA, L. M. de S., MARQUES, F. de M.; COSTA, N. C. F.; OLIVEIRA, P. S. de. Perfil socioeconômico e expectativa docente de ingressantes no Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas. **Revista Eletrônica de Educação**, v.8, n.2, p.293–303. 2014. Disponível em:

<<http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/892/349>>. Acesso em: 03 de fevereiro de 2016.

SOUZA, E. C. de. O conhecimento de si: narrativas do itinerário escolar e formação de professores. 2004. 344 f. Tese (doutorado) - Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação. 2004

VALLE, I. R. Carreira do magistério: uma escolha profissional deliberada? **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 87, n. 216, p. 178-187. 2006. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/rbep/article/view/792/767>>. Acesso em: 07 de janeiro de 2016.

VASCONCELOS, S. D.; LIMA, K. E. C. O professor de biologia em formação: reflexão com base no perfil socioeconômico e perspectivas de licenciandos de uma universidade pública. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 16, n. 2, p. 323- 340, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v16n2/v16n2a04.pdf>>. Acesso em: 12 de março de 2016.

**CONCEPÇÕES ACERCA DA ORIGEM DA VIDA NO ENSINO MÉDIO: UMA
ANÁLISE A PARTIR DO LIVRO DIDÁTICO DE BIOLOGIA**

Camile Barbosa Moraes
Luciana Passos Sá
Mário César Amorim de Oliveira

Resumo

A origem da vida é uma temática de grande relevância para o processo de ensino e aprendizagem das disciplinas escolares de Ciências Naturais, no Ensino Fundamental, e de Biologia, no Ensino Médio. Nessa perspectiva, o presente trabalho teve por objetivo analisar como os livros didáticos de Biologia do Ensino Médio aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático, edição 2012, abordam os assuntos relacionados à Origem da Vida. Esta pesquisa é de natureza qualitativa, do tipo pesquisa documental. Os dados foram analisados por meio da Análise de conteúdo. Para tanto, foram investigadas seis obras didáticas. Os resultados obtidos apontaram que os livros didáticos de Biologia, de modo geral, abordam as principais teorias modernas sobre Origem da Vida, tais como Evolução Química e Panspermia. Verificou-se também que o desenho é o recurso visual mais comumente empregado na abordagem do tema nas obras analisadas.

Palavras-chave: Educação Básica. Livro didático. Origem da Vida. PNLD.

Introdução

No contexto escolar, o livro didático desempenha um papel decisivo na organização curricular e na prática docente. Neste aspecto, Vasconcelos e Souto (2003) apontam os principais objetivos deste recurso didático, ao afirmar que este “deve ser um instrumento capaz de promover a reflexão sobre os múltiplos aspectos da realidade e estimular a capacidade investigativa do aluno para que ele assuma a condição de agente na construção do seu conhecimento” (VASCONCELOS; SOUTO, 2003, p.2).

Entretanto, estudos sinalizam que alguns desses materiais didáticos apresentam informações inadequadas, ou mesmo equivocadas, sem a devida relação do conteúdo às vivências dos alunos (FRANÇA; MARGONARI; SCHALL, 2011). Nessa perspectiva, é essencial que a avaliação dos conteúdos programáticos e dos aspectos didático-metodológicos do livro didático seja realizada de maneira criteriosa, com o intuito de contribuir com um ensino de qualidade.

Baseado nesse entendimento, o Ministério da Educação instituiu em 2004, o Programa Nacional de Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM), com a publicação da Resolução nº38, de 15/10/2003, do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e da Portaria 2.922, de 17 de outubro de 2003. O PNLEM tinha por finalidade avaliar e selecionar livros didáticos para alunos de ensino médio de instituições escolares públicas brasileiras (BRASIL, 2011). Nesse contexto, a avaliação é feita dois anos antes da aquisição dos livros e

as obras selecionadas são utilizadas por três anos consecutivos. Os resultados dessas avaliações são divulgados em Guias de Livros Didáticos, disponíveis em meio eletrônico ou documentos impressos pelo MEC (BRASIL, 2011).

No que tange ao assunto Origem da Vida, as Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+) apresentam este como o sexto tema estruturador da Biologia, organizado em quatro unidades temáticas, sendo elas: hipóteses sobre a origem da vida e a vida primitiva, ideias evolucionistas e evolução (BRASIL, 2002). Os documentos oficiais reconhecem que a Origem da Vida é um dos temas mais instigantes da Biologia, com grande significado científico e filosófico. Por essa razão, as Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio indicam que

[...] no desenvolvimento desse tema, ainda, os alunos têm oportunidade para perceber a transitoriedade dos conhecimentos científicos, posicionar-se em relação a questões polêmicas e dimensionar processos vitais em diferentes escalas de tempo, além de se familiarizarem com os mecanismos básicos que propiciam a evolução da vida e do ser humano em particular (BRASIL, 2002, p.47).

Dessa forma, torna-se evidente o papel crucial que o professor de Biologia exerce no processo de aprendizagem do tema, uma vez que a postura e a abordagem por ele adotada em sala de aula são determinantes para a construção do conhecimento do aluno.

Em virtude da relevância da temática ‘Origem da Vida’ para o ensino de Biologia e das especificidades inerentes à sua abordagem em sala de aula, especialmente as suas formas de apresentação no livro didático, esta pesquisa visa investigar como livros didáticos de Biologia usados no Ensino Médio têm abordado o assunto.

Percurso Metodológico

Esta pesquisa possui uma abordagem qualitativa, com ênfase na Análise Documental. Esta se caracteriza pela maneira como a obtenção de informações é realizada, permanecendo limitada a documentos que podem ser escritos ou não, concebendo-se como fontes primárias, que podem ser analisadas durante ou após a ocorrência do fato ou fenômeno. Os dados secundários são elementos extraídos de livros, revistas e jornais, que não se confundem com dados das fontes primárias (MARCONI; LAKATOS, 2002).

Nessa perspectiva, foram analisadas seis, das oito coleções de livros didáticos de Biologia do ensino médio aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático – PNLD, edição 2012, com enfoque na abordagem de assuntos relacionados à Origem da Vida. Os livros foram identificados por L1 até L6, cuja apresentação é detalhada no Quadro 1.

**I CONGRESSO INTERNACIONAL "PENSO ONDE SOU": CONHECIMENTOS
PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA**

Sigla	Autores	DADOS DA OBRA				
		Título da obra	Vol.	Série	Editora	Ano
LD1	José Mariano Amabis; Gilberto Rodrigues Martho	Biologia das células	1	1º Ano	Moderna	2010
LD2	Fernando Santiago dos Santos; João Batista Vicentim Aguilar; Maria Martha Argel de Oliveira	Biologia (Coleção Ser Protagonista)	1	1º Ano	Edições SM	2010
LD3	J. Laurence; V. Mendonça	Biologia	1	1º Ano	Nova Geração	2010
LD4	César Silva Júnior; Sézar Sosson e N. Caldini Júnior	Biologia	1	1º Ano	Saraiva	2010
LD5	Sérgio Linhares e Fernando Gewandszjder	Biologia Hoje	1	1º Ano	Ática	2011
LD6	Sônia Lopes e Sérgio Rosso	BIO	1	1º Ano	Saraiva	2010

Quadro 1: Livros didáticos de Biologia aprovados pelo PNLD, edição 2012, selecionados para análise do tema Origem da Vida.

Neste trabalho foram adotados os seguintes focos de análise, elaborados a partir de adaptações aos trabalhos de Mohr (2000) e Vasconcelos e Souto (2003): a) Abordagem teórica do conteúdo; b) Recurso Visual.

Resultados e Discussão

Ao analisarmos a abordagem teórica do tema nas obras didáticas, inicialmente observamos se estas obras apresentavam as teorias modernas³² mais amplamente aceitas sobre a Origem da vida. O resultado desta avaliação pode ser visualizado na Figura 1.

³² Teorias modernas se referem às proposições contemporâneas sobre Origem da vida, atualmente aceitas na área de Ensino de Ciência.

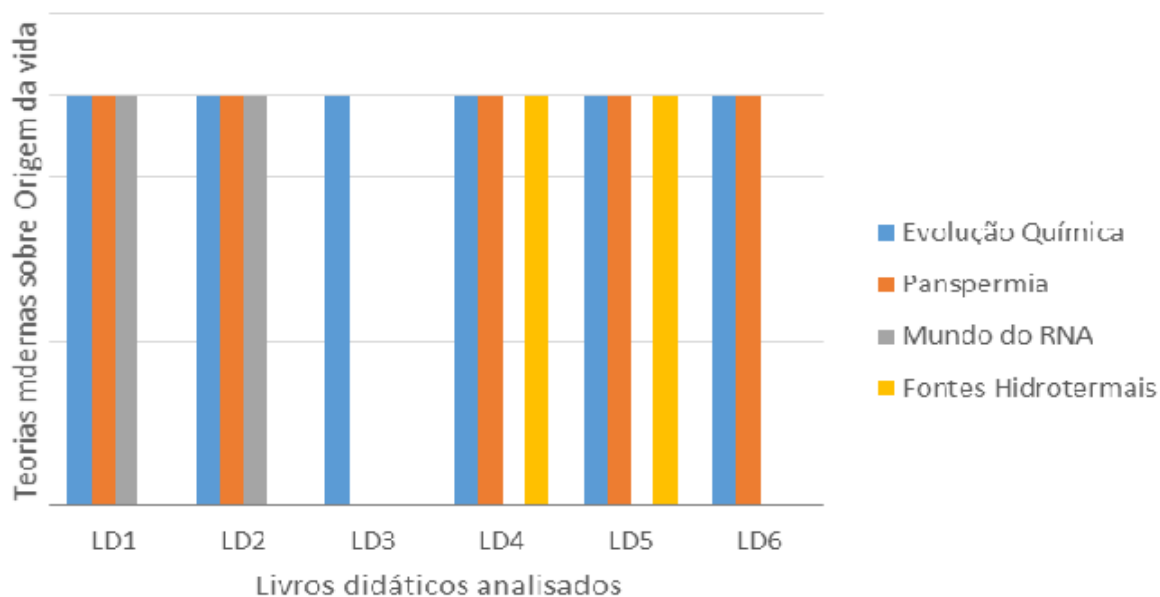


Figura 1: Teorias modernas acerca de Origem da vida encontradas nos seis livros analisados.

A partir da Figura 1 podemos perceber que o LD1 e o LD2 apresentam maior quantidade de teorias acerca da Origem da Vida, mais especificamente o livro faz menção a teoria da Evolução química, a Panspermia e ao Mundo do RNA. No entanto, estes livros trazem uma ideia simplista acerca das teorias sobre o tema supracitado.

O LD3, por sua vez, apresenta uma única teoria moderna sobre Origem da vida, a evolução química, de maneira bastante superficial, devido ao número restrito de páginas destinadas ao assunto. O LD3 está em consonância com a pesquisa realizada por Lobato et al. (2009). Ao avaliarem como os livros didáticos de química apresentavam este conteúdo, os autores concluíram que as obras tratavam este fenômeno de forma muito simplista. O LD4 e o LD5 além de abordarem as teorias da Evolução química, Fontes Hidrotermais e Panspermia, trazem também a teoria Criacionista, contudo de forma pouco aprofundada. Já o LD6, traz apenas duas teorias sobre Origem da Vida: Evolução química e Panspermia.

As obras didáticas analisadas apresentaram, de modo geral, uma quantidade bastante expressiva de ilustrações na abordagem do conteúdo Origem da vida. Entretanto, no que se refere à qualidade gráfica das imagens, percebemos que apenas quatro livros exibem boa qualidade, assim como legendas adequadas, com explicações claras e adequada ao conteúdo textual. Resultado bastante similar foi constatado por Xavier, Freire e Moraes (2006), que verificaram que os livros apresentaram figuras claras, explicativas e coerentes com o conteúdo.

Há diversas definições para o conceito de imagens, variando em função da área do conhecimento ou contexto em que está sendo empregada. Segundo Santaella e Nöth (1998) esses recursos visuais podem ser classificados como representações visuais ou mentais. A representação mental está relacionada com aspectos imateriais do tipo desenho, esquema, pintura e modelo. As representações visuais estão relacionadas com objetos materiais, aparecendo na forma de fotografia, desenho e etc. De acordo com Pozzer-Ardenghi e Roth (2005) as representações visuais são muito importantes na construção do conhecimento científico por possuírem um potencial para comunicar aspectos gerais da natureza e expressar

conteúdos de ideias.

No que se refere à definição dos recursos visuais, o desenho esquemático consiste em uma representação gráfica simplificada e funcional de um objeto ou um processo, que valoriza os detalhes na ilustração das relações. A fotografia, por sua vez, caracteriza-se como a interpretação do espaço e da realidade por meio da imagem (GIBIN; KIILL; FERREIRA, 2009). Neste estudo, constatamos que todos os livros continham tanto representações mentais quanto representações visuais, conforme pode-se observar na Figura 3.

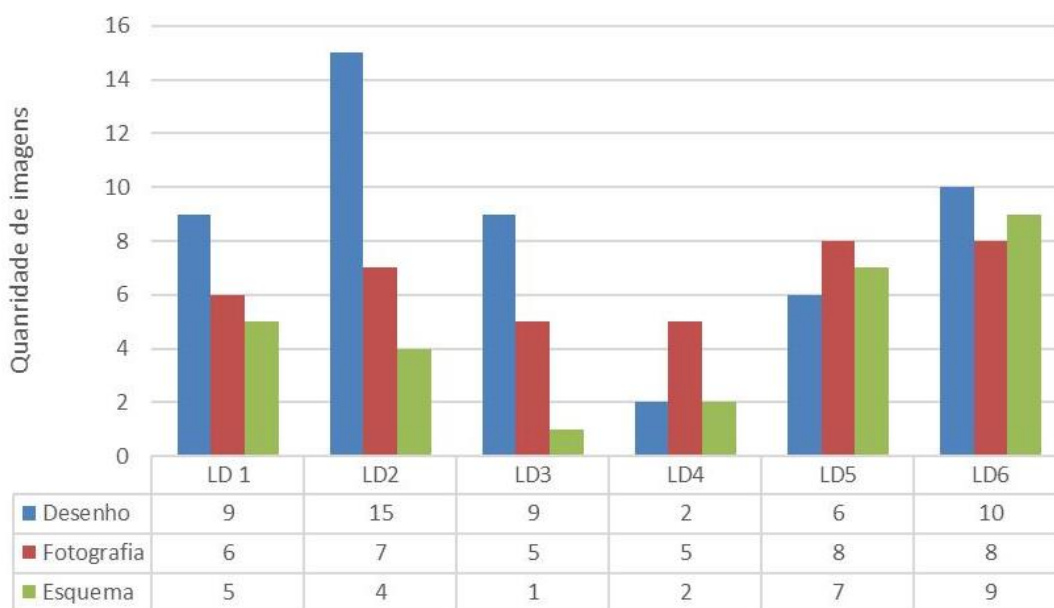


Figura 2: Quantidade de imagens encontradas nos livros didáticos analisados.

O LD1 apresenta várias figuras na forma de desenho para explicar os experimentos científicos realizados por cientistas com o intuito de comprovar suas teorias. Fotografias e esquemas também estão presentes na obra. No LD2 os desenhos esquemáticos e fotografias não possuem legendas auto-explicativas. Dessa forma, é possível inferirmos que as ilustrações contidas nestes manuais didáticos podem dificultar a compreensão e a interação entre o leitor e o texto científico. O LD4 indica o tamanho do aumento ou ampliação nas fotografias, informação de cores artificiais e utilização de cores-fantasia para os esquemas. No LD6, os esquemas não apresentam escala e as fotografias apresentam legendas. Quase todos os esquemas possuem escalas. São indicadas as cores-fantasia ou artificial.

Alguns estudos (MEGID NETO; FRACALANZA, 2003; MARTINS; GOUVÊA; PICCININI; 2005) apontam diversos motivos que defendem o uso de recursos visuais nas aulas de Ciências Naturais e Biologia, dentre os quais podemos citar: despertar a curiosidade e o interesse dos alunos; provocar a transformação da relação professor/aluno em um processo mais colaborativo; alcance de maior eficácia pedagógica; possibilitam aperfeiçoar as informações socializadas, que são o ponto de partida do processo educativo.

Entretanto, a presença de imagens no livro didático não irá garantir a aprendizagem do conhecimento científico pelo aluno. Assim, o docente desempenha importante função no modo como esses recursos podem mediar a criação de significados pelos alunos (SILVA et al., 2006).

Tal ação se efetiva em uma grande quantidade de práticas e decisões do professor, que compreendem desde a seleção dos recursos visuais até os exercícios em que essas se inserem.

No que diz respeito à presença de leitura complementar nos livros didáticos analisados, observamos que boa parte das obras investigadas não possui tais recomendações, conforme podemos verificar na Figura 3.

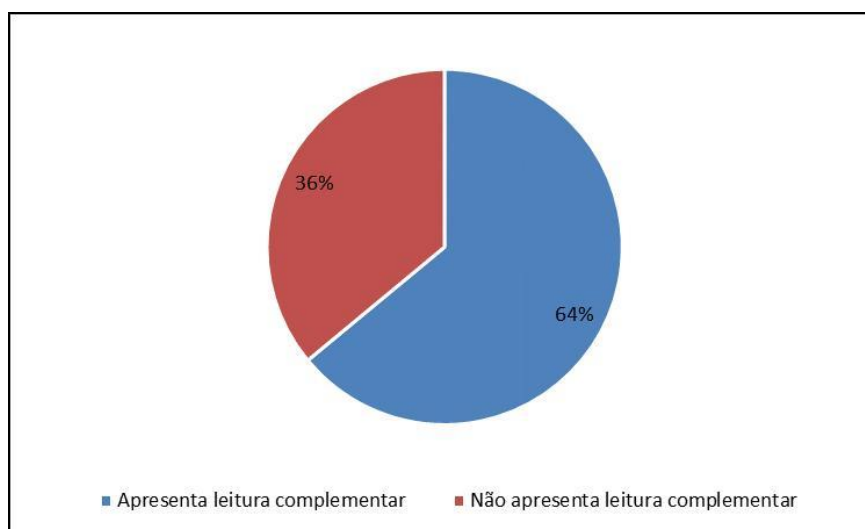


Figura 3: Sugestão de leitura complementar nos seis livros didáticos analisados.

Apenas dois livros didáticos possuem o tópico leitura complementar, o LD2 e o LD4. De acordo com Batista, Cunha e Cândido (2010) o referido tópico deve apresentar o tema, de modo mais amplo e atual, relacionando com a realidade dos estudantes. Nesse sentido, verificamos que o LD2 apresenta a seção “Para explorar”, na qual é recomendada a leitura de dois livros: *A Ciência Através dos Tempos*, de autoria de Attico Chassot e *Bioética: uma Face da Cidadania*, de autoria de Fátima Oliveira. Também é sugerida a leitura de um texto que caracteriza os grupos de vitaminas e apresenta suas funções, seus precursores, as doses diárias recomendadas e os efeitos das hipovitaminoses. Além disso, os autores sugerem o filme *Cosmos*, episódio 2: Uma voz na sinfonia cósmica.

Concordamos com a ideia defendida por Batista, Cunha e Cândido (2010), ao afirmarem que as leituras complementares desempenham um importante papel nas obras didáticas, visto que as mesmas têm a finalidade de atrair a curiosidade do aluno, por meio da contextualização do conteúdo. Portanto, a presença desse elemento nas obras didáticas pode contribuir com a aprendizagem dos estudantes e com o desenvolvimento do pensamento crítico. No entanto, é importante a mediação do professor, por meio de atividades e práticas pedagógicas que motivem o estudante a ler, refletir e discutir sobre os assuntos e conteúdos encontrados nos livros didáticos.

Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2009) destacam a importância da utilização de paradidáticos pelos docentes de Ciências Naturais, tais como: revistas, livros, suplementos de

jornais (impressos e digitais), CD- ROMs, TVs educativas e de divulgação científica. Os autores apontam para a necessidade de esses materiais serem usados com maior frequência e de maneira sistemática em sala de aula, de modo crítico e consciente.

Considerações Finais

Assim, verificamos que a abordagem de teorias sobre Origem da Vida nos seis livros didáticos de Biologia do Ensino Médio indicados pelo Programa Nacional do Livro Didático, edição 2012, ocorre de maneira bastante heterogênea. No entanto, observamos que a maioria destes manuais apresentam uma ideia simplista sobre o tema. No tocante aos recursos visuais, notamos que as obras didáticas utilizam uma quantidade significativa de desenhos para ilustrarem conceitos relacionados a Origem da Vida. Entretanto, alguns livros não possuem imagens com legendas auto-explicativas. Em relação a sugestão de leitura complementar, somente dois livros trazem esta recomendação ao leitor.

Espera-se que esta pesquisa possa servir de incentivo para a realização de outros estudos acerca da avaliação de outras temáticas em livros didáticos de Biologia do ensino médio. Além disso, pretendemos que este trabalho possa possibilitar desdobramentos futuros: pesquisas que visem conhecer as concepções de professores de Biologia e alunos do ensino médio sobre Origem da Vida.

Referências

- BATISTA, M. V. A.; CUNHA, M. M. S.; CÂNDIDO, A. L. Análise do tema Virologia em livros didáticos de Biologia do ensino médio. **Ensaio: Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 12, p. 145-158, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/epec/v12n1/1983-2117-epec-12-01-00145.pdf>>. Acesso em: 13 de maio de 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação/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: Ministério da Educação, 2002.
- _____. Ministério da Educação. **Guia de livros didáticos: PNLD 2012: Apresentação**. Secretaria de Educação Básica. Brasília, 2011.
- DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J. A.; PERNAMBUCO, M. M. **Ensino de Ciências: fundamentos e métodos**. 3ª edição. São Paulo: Cortez, 2009.
- FRANÇA, V. H. de; MARGONARI, C.; SCHALL, V. T. Análise do conteúdo das leishmanioses em livros didáticos de Ciências e Biologia indicados pelo Programa Nacional de Livros Didáticos (2008/2009). **Ciência & Educação**, v. 17, n. 3, p. 625-644, 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v17n3/a07v17n3.pdf>>. Acesso em: 07 de maio de 2015.
- GIBIN, G. B.; KILL, K.B., FERREIRA, L. H. Categorização das imagens referentes ao tema equilíbrio químico nos livros aprovados pelo PNLEM. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias**, v. 8, n. 2. 2009. Disponível em: <

http://reec.uvigo.es/volumenes/volumen8/ART18_Vol8_N2.pdf>. Acesso em: 01 de março de 2015.

LOBATO, A. C.; SILVA, C. N. da; LAGO, R. M.; CARDEAL, Z. de L.; QUADROS, A. L. de. Dirigindo o olhar para o efeito estufa nos livros didáticos de ensino médio: é simples entender esse fenômeno? **Ensaio: Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 11, n.1, p. 1-18, 2009. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/epec/v11n1/1983-2117-epec-11-01-00007.pdf>>. Acesso em: 22 de junho de 2015.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados**. São Paulo: Atlas, 282 p., 2002.

MARTINS, I.; GOUVÊA, G.; PICCININI, C. Aprendendo com imagens. **Ciência e Cultura**, São Paulo, v. 57, n. 4, p. 38-40, 2005. Disponível em: <

http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_pdf&pid=S0009-67252005000400021&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 05 de janeiro de 2015.

MEGID NETO, J.; FRACALANZA, H. O livro didático de Ciências: problemas e soluções. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 9, n. 2, p. 147-157, 2003. Disponível em: <

<http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v9n2/01.pdf>>. Acesso em: 10 de fevereiro de 2015.

MOHR, A. Análise do conteúdo de “saúde” em livros didáticos. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 6, n. 2, p. 89-106, 2000. Disponível em: <

<http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v6n2/02.pdf>>. Acesso em: 03 de fevereiro de 2015.

POZZER-ARDENGHI, L.; ROTH, W. M. Photographs in lectures: gestures as meaning-making resources. **Linguistics and education**, v. 5, p. 275-293, 2005. Disponível em: < http://sites.huji.ac.il/science/stc/thj/articles_tj/articles_english/Roth%20W%20M/Photographs%20in%20lectures.pdf>. Acesso em: 15 de junho de 2015.

SANTAELLA, L.; NOTH, W. **Imagem, cognição, semiótica, mídia**. São Paulo: Iluminuras, 1998.

SILVA, H. C.; ZIMMERMANN, E.; CARNEIRO, M. H. da S.; GASTAL, M. L.; CASSIANO, W. S. Cautela ao usar imagens em aulas de ciências. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 12, n. 2, p. 219-233, 2006. Disponível em: <

<http://www.redalyc.org/pdf/2510/251019511008.pdf>>. Acesso em 03 de julho de 2015.

VASCONCELOS, S. D.; SOUTO, E. O livro didático de Ciências no Ensino Fundamental – proposta de critérios para análise do conteúdo zoológico. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 9, n. 1, p. 93-104, 2003. Disponível em: <

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-73132003000100008>.

Acesso em: 06 de março de 2015.

XAVIER, M. C. F.; FREIRE, A. de S.; MORAES, M. O. A Nova (Moderna) Biologia e a Genética nos livros didáticos de Biologia no Ensino Médio. **Ciência & educação**, Bauru, v. 12, n. 3, p. 275-289, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v12n3/03.pdf>>.

[Acesso em: 02 de maio de 2015.](#)

**O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES
DE BIOLOGIA: UMA ANÁLISE SOBRE A ABORDAGEM DE EVOLUÇÃO NO
ENSINO MÉDIO**

Camile Barbosa Moraes

Luciana Passos Sá

Resumo

Este trabalho trata-se de um relato de experiência vivenciado por discentes do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas de uma universidade estadual baiana, durante a disciplina de Estágio Curricular Supervisionado III. A pesquisa teve por objetivo analisar as reflexões dos futuros professores acerca da realização de atividades sobre o tema Evolução em aulas de Biologia no Ensino Médio. Para tanto, elaboramos e aplicamos uma sequência didática em uma turma de terceiro ano do Ensino Médio, composta por vinte e cinco alunos. Os resultados obtidos apontam que a experiência permitiu uma maior aproximação dos futuros professores com a realidade escolar e a reflexão sobre o fazer docente. Além disso, foram evidenciadas algumas contribuições que o uso de diferentes estratégias didáticas em sala de aula pode proporcionar para o processo de ensino e aprendizagem de conceitos concernentes à temática, com foco na Educação Básica.

Palavras-chave: Ensino Médio. Estágio Supervisionado. Formação inicial de professores. Ensino de Biologia.

Introdução

No âmbito da disciplina escolar Biologia, a Evolução pode ser considerada uma das temáticas mais problemáticas de ser abordada em sala de aula, devido à existência de uma diversidade de termos e definições complexas que podem dificultar a aprendizagem dos alunos (BRASIL, 1998). Neste aspecto, as principais dificuldades acerca do ensino do tema apontadas por pesquisadores são: materiais didáticos limitados e com graves problemas conceituais; currículo que disponibiliza pouco tempo para o ensino do tema e; falta de maturidade dos estudantes para compreensão do assunto (TIDON; LEWONTIN, 2004; TIDON; VIEIRA, 2009).

Nesta perspectiva, na literatura são apontadas iniciativas que visam contribuir com o ensino do tema. Alguns destes estudos levantam os principais obstáculos para o ensino e aprendizagem do assunto (OLEQUES; SANTOS; BOER, 2011; VALENÇA; FALCÃO, 2012); outros apresentam propostas de metodologias que possam favorecer a aprendizagem pelos estudantes (KEMPER; ZIMMERMANN; GASTAL, 2010; VARGENS; EL-HANI, 2011); outros ainda discutem novas formas de pensar a relação ciência e religião, de modo a promover a harmonia entre as duas concepções de realidade (OLIVEIRA; BIZZO, 2011; TEIXEIRA; ANDRADE, 2014).

Diante deste cenário, é imprescindível que o professor de Biologia do Ensino Médio desenvolva e utilize diferentes estratégias e recursos didáticos durante suas aulas, dentre as quais destacamos as atividades lúdicas, normalmente desenvolvidas com o intuito de tornar o

ensino sobre a Evolução mais dinâmico e contextualizado para os estudantes. Nesse sentido, o presente trabalho teve por objetivo geral analisar as reflexões dos futuros professores de Biologia acerca da realização de atividades sobre Evolução no Ensino Médio.

Descrição da Experiência

Esta experiência foi vivenciada durante a disciplina Estágio Curricular Supervisionado III, ofertada no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas de uma universidade estadual baiana. Para tanto, participaram do estudo dois licenciandos do curso e 25 alunos do 3º ano do Ensino Médio, turno matutino, de uma escola da rede pública, localizada no sul da Bahia. A carga horária do Estágio III são 135 horas, com 45 horas destinadas a alguma escola de Educação Básica, preferencialmente do Ensino Médio, e 90 horas de encontros presenciais na Universidade.

A experiência teve início quando a docente solicitou aos estagiários o planejamento e elaboração de uma Sequência Didática (SD), sobre determinado tema de Biologia a ser escolhido pelos licenciandos. Esse material deveria ser desenvolvido na escola e, após isso, haveria a discussão e avaliação das ações mediadas em sala de aula. Além disso, foi proposto aos licenciandos que escrevessem em um diário de bordo as principais experiências vivenciadas na sala de aula, junto aos alunos do Ensino Médio.

Como o tema trabalhado pela professora regente da escola era a Evolução Biológica, elaboramos uma SD sobre o assunto, utilizando diferentes estratégias de ensino. Na SD foram enfatizados alguns conceitos relacionados ao tema, dentre eles: Fixismo, Lamarckismo, Darwinismo, variabilidade genética, mutações e reprodução sexuada, seleção natural, formação de novas espécies, fósseis, embriologia e anatomia comparada, estudos moleculares e a evolução da espécie humana. A SD foi desenvolvida visando um tempo de 12 horas/aula, conforme podemos visualizar no Quadro 1.

Quadro 1 – Sequência Didática “Compreendendo a Evolução biológica”

Objetivos	<ul style="list-style-type: none">✓ Verificar os conhecimentos prévios dos estudantes sobre a Evolução Biológica✓ Compreender as principais teorias evolutivas✓ Compreender os conceitos de mutação, seleção natural✓ Conhecer os principais métodos de estudos da Evolução✓ Entender como se deu a evolução humana
Conteúdos	As primeiras teorias sobre a Evolução; a teoria sintética: variabilidade genética, seleção natural, genética das populações e formação de novas espécies; métodos de estudo da Evolução; a evolução humana.
Metodologia	1º momento: Problematização inicial, aula expositiva. 2º momento: Problematização; construção de modelos didáticos sobre seleção natural. 3º momento: aplicação do jogo didático “Na trilha da evolução biológica” 4º momento: exibição do documentário intitulado “A origem das espécies”,

	disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=0d6PyLs82S0 ; debate 5º momento: aula expositiva, aplicação de um jogo da memória. 6º momento: realização de um júri simulado.
Tempo estimado	5 momentos, cada etapa terá a duração de duas horas/aula
Materiais	Isopor, tinta, pincel, tesoura, E.V.A, régua, dado, cartolina, pinos, tabuleiro

Após a etapa de problematização inicial foram elaborados dois modelos didáticos com os alunos visando auxiliar na compreensão do conceito de seleção natural. Nesse sentido, utilizamos materiais de baixo custo, como isopor, tinta, estilete e pincel. Os estagiários construíram um jogo de tabuleiro denominado “Na trilha da Evolução Biológica”. A temática abordada nesse material didático compreende desde as principais teorias acerca da evolução biológica até as evidências científicas. De maneira geral, o jogo em si é composto por: um tabuleiro, um dado, quatro pinos e cento e vinte cartas coloridas. Durante o trajeto sugerido pelo tabuleiro, o jogador deveria apresentar o conhecimento adquirido em sala de aula em forma de respostas às perguntas contidas em cada carta. As perguntas contidas nas cartas são distribuídas em diferentes níveis de dificuldade, que variam desde questões do tipo incompletas até definições de termos relacionados ao assunto, com premiações para os acertos e penalidades para os erros.

Impressões dos licenciandos sobre a execução das atividades

Neste trabalho analisaremos somente o desenvolvimento de três momentos da SD. No primeiro momento, apresentamos aos estudantes uma imagem que mostrava Charles Darwin sobre uma árvore com alguns animais. Posteriormente, realizamos as seguintes indagações aos alunos: Quantos grupos de seres vivos você conhece? Como você acha que esses seres podem ser tão diferentes? Você sabe o que são fósseis? Por que eles são importantes para o estudo da vida? Todas as características dos pais são passadas para os filhos? Em seguida, ministramos uma aula expositiva sobre os conceitos de Fixismo, Lamarckismo e Darwinismo.

Observamos que os alunos participaram ativamente deste momento, respondendo a todas as perguntas propostas pelas estagiárias, como também realizaram outros questionamentos. Consideramos que essa foi uma experiência bastante enriquecedora para futuros professores de Biologia, visto que os permitiu perceber a importância da problematização em sala de aula. Sobre isso, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio sugerem:

Para promover um aprendizado ativo, que, especialmente em Biologia, realmente transcenda a memorização de nomes de organismos, sistemas ou processos, é importante que os conteúdos se apresentem como problemas a serem resolvidos com os alunos, como, por exemplo, aqueles envolvendo interações entre seres vivos, incluindo o ser humano, e demais elementos do ambiente (BRASIL, 2000, p. 15-16).

No segundo momento, construímos com os alunos alguns modelos didáticos para auxiliar na compreensão dos conceitos sobre mutação e seleção natural. Para esta experiência os estudantes demonstraram boa receptividade, posto que todos se envolveram e interagiram significativamente, conforme podemos perceber no fragmento contido no diário de bordo da estagiária A:

Eu considero que a realização de atividades lúdicas na sala de aula foi extremamente positiva para o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes, principalmente no que se refere ao uso de modelos didáticos nas aulas de Biologia, porque proporcionou **uma maior participação dos alunos nas aulas, interatividade e diálogo entre os grupos de estudantes, a autonomia no aprendizado e o desenvolvimento da capacidade de tomada de decisão** (EA, grifo nosso).

O emprego de modelos didáticos tem sido evidenciado como capazes de auxiliar no desenvolvimento da interpretação, criatividade, senso crítico e expressão oral dos alunos, assim como a troca de informações e valores (SETÚVAL; BEJARANO, 2009). No que tange ao desenvolvimento da autonomia dos alunos, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) apresentam os seguintes objetivos para o ensino de conceitos biológicos:

Mais do que fornecer informações, é fundamental que o ensino de Biologia se volte ao desenvolvimento de competências que permitam ao aluno lidar com as informações, compreendê-las, elaborá-las, refutá-las, quando for o caso, enfim compreender o mundo e nele agir com autonomia, fazendo uso dos conhecimentos adquiridos da Biologia e da tecnologia (BRASIL, 2000, p. 19).

No terceiro momento aplicamos o jogo intitulado “Na trilha da Evolução Biológica”. Assim, dividimos os alunos em quatro grupos e selecionamos um representante de cada grupo. Cada aluno tomou conhecimento do papel que deveria exercer no jogo. Em seguida, iniciamos a dinâmica, que durou aproximadamente quarenta minutos. Verificamos que o material didático favoreceu o desenvolvimento da criatividade, da habilidade de trabalho em grupo e do pensamento crítico dos alunos, motivando-os a participarem espontaneamente da dinâmica. Na perspectiva da Estagiária B, o emprego do jogo didático no ensino do tema Evolução favoreceu a assimilação dos principais conceitos relacionados ao assunto.

O emprego do jogo didático foi muito positivo, visto que estimulou nos alunos a **capacidade de comunicação e expressão**, mostrando-lhes de maneira prazerosa e participativa o relacionamento do jogo com o conhecimento escolar (EB, grifo nosso).

No que se refere à habilidade de comunicação oral, mencionada pela estagiária, Carvalho (2013) evidencia o importante papel do professor de Ciências nesse processo:

Para promover a enculturação científica em sala de aula o aluno deve entrar em contato e se familiarizar com todas as diferentes linguagens empregadas nos processos de construção de significados científicos. E para que isso ocorra é necessário que os professores não só dominem as linguagens específicas das Ciências como tenham a habilidade de sustentar uma discussão dando condições para os alunos argumentarem, além de atenção e habilidade comunicativa para transformar a linguagem cotidiana trazida pelos alunos em linguagem científica (CARVALHO, 2013, p.46).

Diante do exposto, percebemos que no processo de construção do conhecimento científico em sala de aula, torna-se imprescindível que o professor considere os conhecimentos que os estudantes já possuem e, por conseguinte, os sentidos já atribuídos por eles durante as aulas. Por essa razão, a experiência vivenciada foi de fundamental importância para a formação de futuros professores, uma vez que permitiu a aproximação destes com a sala de aula.

Considerações Finais

A análise da experiência vivenciada pelos licenciandos durante a disciplina de Estágio Curricular Supervisionado, no período de regência em sala de aula, aponta que o uso de diferentes metodologias de ensino e a realização de atividades lúdicas são ações importantes para a abordagem do tema Evolução, em aulas de Biologia para o Ensino Médio. Tais ações contribuem para o desenvolvimento de habilidades formativas importantes, tais como comunicação oral e escrita, interpretação e estímulo à autonomia.

Outro aspecto que merece ser destacado é de que o tempo estimado para a execução de algumas atividades não foi suficiente para o cumprimento do cronograma estabelecido inicialmente. Desse modo, percebemos que pra atividades dessa natureza, o tempo é um fator determinante para que bons resultados sejam obtidos.

Em suma, consideramos que a abordagem e discussão mais aprofundada de conceitos relacionados à Evolução biológica em disciplinas ofertadas em cursos de formação inicial de professores de Biologia podem ajudar na criação de metodologias de ensino que possibilitem melhor nível de compreensão da temática pelos alunos do Ensino Médio, assim como auxiliem os futuros professores na superação de suas dificuldades na abordagem de temas controversos. É importante que o professor compreenda o papel e a potencialidade de cada recurso didático e que estes sejam devidamente empregados na sala de aula.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: ciências naturais**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros**

Curriculares Nacionais (Ensino Médio). Brasília: MEC, 2000.

CARVALHO, A. M. P. de. Habilidades de professores para promover a enculturação científica. **Revista Contexto & Educação**, Ijuí, v. 22, n. 77, p. 25-49, 2013. Disponível em: < <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/1084/839>>.

Acesso em: 13 de abril de 2016.

KEMPER, A.; ZIMMERMANN, E.; GASTAL, M. L. Textos populares de divulgação científica como ferramenta didático-pedagógica: o caso da evolução biológica. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, v. 10, n. 3, p. 25-50, 2010. Disponível em: < [http://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/35783159/130-499-1-](http://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/35783159/130-499-1-PB.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAJ56TQJRTWSMTNPEA&Expires=1474924047&Signature=gg0x%2F0byQaNRs5QmBaBr8DeKfE4%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DTextos_populares_de_divulgacao_cientific.pdf)

[PB.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAJ56TQJRTWSMTNPEA&Expires=1474924047&Signature=gg0x%2F0byQaNRs5QmBaBr8DeKfE4%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DTextos_populares_de_divulgacao_cientific.pdf](http://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/35783159/130-499-1-PB.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAJ56TQJRTWSMTNPEA&Expires=1474924047&Signature=gg0x%2F0byQaNRs5QmBaBr8DeKfE4%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DTextos_populares_de_divulgacao_cientific.pdf)>.

Acesso em: 22 de junho de 2016.

OLEQUES, L. C.; SANTOS, M. L. B.; BOER, N. Evolução biológica: percepções de professores de biologia. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias**, v. 10, n.2, p. 243-263. 2011. Disponível em: <

http://reec.uvigo.es/volumenes/volumen10/ART2_VOL10_N2.pdf>. Acesso em: 26 de setembro de 2016.

OLIVEIRA, G. da S.; BIZZO, N. Aceitação da evolução biológica: atitudes de estudantes do ensino médio de duas regiões brasileiras. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, v. 11, n. 1, 2011. Disponível em: <

http://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/31826347/226-890-1PB.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAJ56TQJRTWSMTNPEA&Expires=1474922721&Signature=Qp3lMgjOJOBEOCBda%2Fu%2B%2BmIjM0%3D&responsecontentdisposition=inline%3B%20filename%3D226_890_1_PB.pdf>. Acesso em: 02 de junho de 2016.

SETÚVAL, F. A. R.; BEJARANO, N. R. R. Os modelos didáticos com conteúdos de genética e a sua importância na formação inicial de professores para o ensino de ciências e biologia. In: **ATAS DO VII ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS - VII ENPEC**. Florianópolis, 2009. Disponível em: <

<http://axpfep1.if.usp.br/~profis/arquivos/viipec/VII%20ENPEC%20-%202009/www.foco.fae.ufmg.br/cd/pdfs/1751.pdf>>. Acesso em: 12 de julho de 2016.

TEIXEIRA, P.; ANDRADE, M. Entre as crenças pessoais e a formação acadêmica: como professores de biologia que professam fé religiosa ensinam evolução? **Ciência & Educação**, Bauru, v. 20, n. 2, p. 297-313, 2014. Disponível

em:<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-73132014000200297&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 20 de setembro de 2016.

TIDON, R.; LEWONTIN, R. C. Teaching evolutionary biology. **Genetics and Molecular Biology**, v. 27, n. 1, p. 124-131, 2004. Disponível em: <

<http://www.scielo.br/pdf/gmb/v27n1/a21v27n1.pdf>>. Acesso em: 15 de maio de 2016.

TIDON, R.; VIEIRA, E. O ensino da evolução biológica: um desafio para o século XXI. **ComCiência**, Campinas, n. 107, 2009. Disponível em: <

<http://comciencia.scielo.br/pdf/cci/n107/a08n107.pdf>>. Acesso em: 15 de fevereiro de 2016.
VALENÇA, C. R.; FALCÃO, E. B. M. Teoria da evolução: Representações de professores-pesquisadores de biologia e suas relações com o ensino médio. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias**, v. 11, n. 2, p.472-486. 2012. Disponível em: <

http://reec.uvigo.es/volumenes/volumen11/REEC_11_2_11_ex623.pdf>. Acesso em: 26 de setembro de 2016.

VARGENS, M. M. F.; EL-HANI, C. N. Análise dos efeitos do jogo Clipsitacídeos (Clipbirds) sobre a aprendizagem de estudantes do ensino médio acerca da evolução. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, v. 11, n. 1, p. 143-168, 2011.

Disponível em: < <https://seer.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/2334>>. Acesso em: 10 de março de 2016.

MOVIMENTOS SOCIAIS E O LIVRO DIDÁTICO - ID

Anália Maria Rodrigues do Prado
Vera Rejane Coelho

Resumo

Esse trabalho apresenta o resultado e as reflexões de uma pesquisa desenvolvida na disciplina de Pesquisa e Prática Pedagógica, no Curso de História, tendo como tema os movimentos sociais e educação básica. Para compor esse estudo partiu-se da seguinte problemática: como a escola, por intermédio do professor de História e do livro didático obrigatório na disciplina vem sendo discutida essa temática como uma questão social? Como esses movimentos tem se apresentado como mobilizadores para as questões sociais? Estabeleceu-se como objetivos: pesquisar como os movimentos sociais foram se organizando no Brasil e como esse tema vem sendo abordado nas aulas de história, no contexto da educação básica. Metodologicamente a pesquisa se constituiu numa abordagem qualitativa, de caráter exploratório com pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo. Foram sujeitos da pesquisa professores e alunos do 8º ano de uma escola estadual do município de Lages/SC. Para coleta de dados foi utilizado um questionário para o professor e um para os alunos.

Palavras-chaves: Pesquisa. Movimentos Sociais. Educação. História.

Introdução

No Brasil, a relação Movimentos Sociais e Educação é recente. Segundo Gohn (2011), essa aproximação inicia a partir dos anos de 1970, intensificando na década de 1980, quando foram criadas associações ou ativadas entidades científicas já existentes, a exemplo da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais (ANPOCS), a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), a Sociedade Brasileira de Sociologia (SBS) e as Conferências Brasileiras de Educação (CBEs). Essas entidades passaram a incorporar problemas socioeconômicos e políticos em trabalhos de pesquisa científica e com isso os movimentos sociais passaram a ser vistos. Segundo Gohn (2011, p.6),

A relação movimento social e educação foi construída a partir da atuação de novos atores que entravam em cena, sujeitos de novas ações coletivas que extrapolavam o âmbito da fábrica ou os locais de trabalho, atuando como moradores das periferias da cidade, demandando ao poder público o atendimento de suas necessidades para sobreviver no mundo urbano. Os movimentos tiveram papel educativo para os sujeitos que o compunham.

Antes mesmo de se pensar nestes movimentos como conteúdo que podem integrar o currículo escolar é necessário pensá-los como espaços que também produzem educação. Não a educação escolar como conhecemos, pertencentes a sistemas educacionais tradicionais, mas uma educação que segundo Garcia (2000, p. 8), possa promover uma mudança social efetiva, transformando a sociedade contemporânea, capitalista em uma sociedade mais justa, “solidária se inclui a luta pelo direito à escola, pois para construir uma sociedade realmente democrática há que se acompanhar a luta por um projeto político-pedagógico emancipatório, que vá preparando os homens e mulheres para juntos construírem uma nova sociedade”.

Nessa perspectiva, foi necessário pesquisar e compreender a constituição de alguns movimentos sociais, tendo como recorte histórico inicial a década de 1970; pesquisar como o livro didático apresenta esse conteúdo e qual a percepção do professor e dos alunos sobre a temática, tendo em vista que, discutir os movimentos sociais pressupõe discutir a própria sociedade e as relações que se estabelecem entre os diferentes segmentos que a compõe, dentre eles a educação escolar. Em algumas situações parece que a escola não pertence a nenhum contexto social dado a falta de conexão entre a realidade vivida e a projeção de um ideal de sociedade que talvez esteja muito afastado da maioria dos brasileiros (GOHN, 1992). Esse distanciamento se evidenciou ao final da pesquisa.

Movimentos Sociais: conceito e um breve histórico

Não é possível discutir “Movimentos Sociais” na contemporaneidade, sem compreender o conceito ou os conceitos segundo alguns autores, bem como, o histórico de surgimento das mais importantes mobilizações sociais. Neste sentido, logo se percebe que existem várias vertentes e ideologias que discorrem sobre a origem e a formação dos primeiros movimentos que reivindicavam ao menos um olhar diferenciado para as questões básicas de cidadania nessa diversidade social que é o Brasil. Segundo (GOHN, 2002, p. 267) “podemos ter movimentos de diferentes classes e camadas sociais, o tipo de ação envolvida é que será indicador do caráter do movimento”, portanto, de um modo geral os movimentos se organizam da mesma forma, às vezes se unem em volta da mesma ideia e na busca de um mesmo ideal e em outros casos, com ideais distintos.

Para Goss e Prudência (2004, p. 75), o conceito de movimentos sociais, até o início do século XX, “contemplava apenas a organização e a ação dos trabalhadores em sindicatos” e que no campo teórico era discutido basicamente pelas Ciências Sociais. A partir da “década de 1960, as definições, embora ainda imprecisas, assumiram uma consistência teórica, principalmente na obra de Alain Touraine, para quem os movimentos sociais seriam o próprio objeto da Sociologia”. No entanto, os autores alertam que não há um consenso entre os pesquisadores sobre o seu conceito ou significado.

Um conceito de movimentos sociais desenvolvido por Gohn (2008) também o define como ações sociais coletivas de caráter sociopolítico e cultural que viabilizam formas distintas da população organizar-se e expressar suas demandas. Percebe-se uma mesma linha com Gross e Prudência (2004), que ainda ampliam a discussão sobre a capacidade dos conceitos teóricos terem condições de demonstrar o que efetivamente é a prática de quem pertence a estes grupos.

Normalmente esses movimentos de cunho social se desenvolvem a partir de uma ideologia ou de uma causa prévia. Segundo Frank e Fuentes, (1989, p. 19) “os movimentos sociais demonstram muita variedade e mutabilidade, mas têm em comum a mobilização individual baseada num sentimento de moralidade e (in)justiça e num poder social baseado na mobilização social contra as privações (exclusões) e pela sobrevivência e identidade.” Dessa forma toda luta por justiça, justifica-se nos ideais ou na causa pela qual reivindicam. A busca por sociedade mais justa e igualitária faz com que os movimentos sociais cresçam e se multipliquem, o que os diferencia é a forma de agir e de pensar ou a ideologia que escolhem defender.

Podemos distinguir entre movimentos ofensivos (uma minoria) e defensivos (a maioria). Numa dimensão relacionada, [...] podemos distinguir entre movimentos progressivos, regressivos e escapistas. Uma terceira dimensão ou característica parece ser a preponderância da mulher em vez do homem e, portanto, aparentemente, uma menor hierarquização entre os membros ou líderes dos movimentos. Uma quarta dimensão é a da luta armada, especialmente pelo poder estatal, ou luta desarmada e, especialmente, luta não-violenta, seja esta defensiva ou ofensiva. Não pode ser coincidência que os movimentos armados coincidam com os mais hierarquizados e os desarmados com aqueles em que a participação da mulher é preponderante. Poucos movimentos são ao mesmo tempo ofensivos, no sentido de buscar a transformação da ordem estabelecida, e progressistas, no sentido de buscar uma ordem melhor para si mesmos ou para o mundo (FRANK; FUENTES, 1989, p. 24).

Pode-se considerar então que, os movimentos sociais trabalham numa busca constante pelo direito de ser um cidadão reconhecido como tal, integrante de uma sociedade que também busca reconhecimento, ou seja, já não é mais só o indivíduo e sim a coletividade.

Voltando ao contexto histórico brasileiro, esses movimentos ganharam força na década de 1970, com os “movimentos sociais urbanos, vinculados à igreja católica, articulados na Teologia da Libertação” (GOHN, 2008, p. 281). Já não mais se enquadravam apenas a um segmento organizado, congregava “uma multiplicidade de fatores de análise, além do econômico, o deslocamento da atenção da sociedade política para a sociedade civil e da luta de classes” (GROSS e PRUDÊNCIO, 2004, p. 77), gerando novas percepções sobre a própria sociedade. Neste período os partidos políticos e os sindicatos começam a perder a exclusividade da mobilização, deixando de ser restrita para ser da sociedade civil.

Mas foi a partir dos anos 1980, que esses movimentos começaram a ganhar forma, força e identidade. As lutas pela restauração da democracia e as mudanças na conjuntura política e econômica do Brasil contribuíram nesta transformação. Gohn (1995, apud ROSTOLDO, 2003, p. 24), argumenta que o “povo passou a acreditar que organizado poderia promover mudanças, se tornando um sujeito histórico fundamental na transição democrática [...] As lutas tomaram características de agitação popular, com greves e saques ao comércio, demonstrando o descontentamento social”, buscando mudanças por meio de uma mobilização popular e coletiva. A partir desse contexto se considera um antes e um depois na história dos movimentos

sociais, pois, percebeu-se que unidos lutando pela mesma causa era possível atingir os objetivos com mais facilidade do que lutar individualmente.

Rostoldo (2003) se vale dos estudos de Doimo (1995, p. 63), para afirmar que os movimentos sociais populares na década de 1980, no Brasil, não buscaram unicamente melhorias econômicas, mas clamavam por “democracia de base e direta e pela ampliação dos direitos de cidadania, especialmente no plano social”.

Com o aumento da participação da sociedade civil, principalmente das classes populares, mesmo quando o Brasil passava por um processo de transição de um regime ditatorial para um democrático, os espaços de interlocução entre o governo e a sociedade foram se estabelecendo, ganhando legitimidade e os resultados começaram a surgir. Para Rostoldo (2003) esses movimentos alteraram as ações diretas de pressão sobre o poder executivo e a forma de apresentar e legitimar interesses coletivos frente ao poder legislativo, representando indicadores de democratização das instituições políticas.

Cabe ressaltar que assim como outros segmentos da sociedade, os movimentos sociais também sofreram modificações, porém Warren (2014, p. 15), afirma que esses movimentos tem uma relativa permanência temporal, mas, “no mundo contemporâneo tendem a se estruturar sob a forma de redes de militância que operam como uma estratégia para a construção de significados políticos ou culturais em comum, tendo em vista conquistar e mobilizar cidadãos e produzir transformações sociais”. Se for um movimento de rua, tende a se romper, a se desfazer assim que a situação que o desencadeou acabe como, por exemplo, sobre a copa do mundo, fora Dilma, dentre outros. No entanto, há movimentos como a luta dos Sem Terra (MST), que ganham força e participação popular a cada mobilização.

Porém, nem sempre os movimentos que se formam prosperam ou atingem o seu objetivo. Tendo em vista as dificuldades da organização e de manutenção, muitos se desestruturam, seja pela falta de persistência dos envolvidos, por divergências de interesses e até mesmo por falta de clareza em relação aos objetivos do próprio movimento. Muitos têm origem em outros movimentos, o que facilita o desenvolvimento do novo grupo, pois ao aderir a uma ideologia é essencial um conhecimento prévio do assunto ou temática a qual será defendida. Warren (2014) argumenta sobre a necessidade da articulação entre os “grupos com a mesma identidade social ou política, a fim de ganhar visibilidade, produzir impacto na esfera pública e obter conquistas para a cidadania”.

As Consequências dos Movimentos para Sociedade Brasileira

Os movimentos sociais trouxeram modificações marcantes para a sociedade brasileira. A partir desses movimentos, o brasileiro percebeu que poderia lutar por seus direitos, por vezes desconhecidos por muitos. Martins (2000, p. 269), toma como exemplo, o período da Ditadura Militar no Brasil quando a população de uma forma geral viveu um rígido cerceamento da liberdade de se manifestar contrário ao pensamento do governo. Para o autor, “a sociedade habituada à dominação populista teve que construir aos poucos a compreensão do seu lugar subalterno em face do Estado e dos limites institucionais da circunstância histórica às suas reivindicações”. Foram lutas intensas, mas nem sempre atingiam o objetivo, pois, até mesmo a

falta de estrutura e de organização na formação desses grupos acabava prejudicando a sobrevivência. No entanto, esse foi um processo necessário para fortalecer e garantir a democracia no Brasil e consolidar os próprios movimentos.

Em se tratando de consequências cabe destacar inclusive as políticas públicas que foram instituídas em decorrência de movimentos organizados. Podemos citar as manifestações em torno das Relações Étnico-Raciais e Quilombola, que promoveram ações reparadoras diante da dívida que o país tem para com estas etnias. Outras situações de ordem social foram sendo desencadeadas por ações coletivas, tais como: as questões de gênero, a luta para garantir o direito a liberdade sexual, movimentos de defesa ambiental, e mais recentemente uma mobilização nacional que ficou conhecida como “Movimento Passe Livre (MPL)”. Para Warren (2014, p.18), o MPL ganhou destaque “por ter sido o desencadeador das manifestações de 2013 e por sua projeção na esfera pública”. Nessa fala percebe-se a importância, ou melhor, a dimensão que um movimento social pode tomar numa sociedade. Essa talvez tenha sido a mais importante consequência para a sociedade brasileira – a capacidade de mobilizar-se em prol das minorias ou dos excluídos socialmente.

O que revelaram os dados coletados dos alunos

Os dados que serviram para fazer as análises foram coletados por meio de questionário aplicado aos 19 alunos do 8º ano do ensino fundamental, ao professor de História, bem como do livro didático usado pela turma em questão.

Com relação ao objeto específico da pesquisa, os alunos revelaram ter conhecimento sobre os movimentos sociais. Segundo os mesmos, o acesso se deu por meio da mídia, internet ou por meio das famílias. Outros justificaram ser por meio do professor e o livro didático. Ao serem indagados sobre o que entendiam por movimentos sociais, várias foram às respostas: mobilização a favor da educação; movimento da reforma agrária; movimentos LGVT. Percebeu-se que os alunos identificam quais os segmentos sociais que vem se mobilizando, mas não conseguem discorrer sobre o assunto.

Se o livro didático de História traz o conteúdo, todos responderam afirmativamente. No entanto, não conseguiram descrever sobre o que e como o livro aborda a questão. Sobre isso cabe uma indagação: se todos afirmaram que o livro didático traz esse conteúdo, de que forma ele vem sendo abordado considerando que os alunos não conseguiram discorrer sobre o tema? Sobre a importância de discutir esse assunto na escola, foram unânimes em afirmar que é importante. Houve justificativas interessantes: “para poder lutar por nossos direitos”; “é importante a gente debater, discutir sobre este assunto para nós sabermos que em alguns momentos isso vai acontecer em nossas vidas”; “é sempre importante discutirmos assuntos da atualidade na escola”; “assim um dia nós saberemos como reivindicar algo”; “saber fazer um protesto ou movimento” e ainda, “para informar os alunos, professores e os demais sobre o que está acontecendo no Brasil”. Mas também houve alunos que não conseguiram relacionar essa importância ou não responderam.

O que revelou os dados coletados do professor

As perguntas organizadas para o professor foi com vistas a compreender a percepção do mesmo em relação ao tema, inclusive o professor afirmou que “movimentos sociais” não é abordado no livro didático. No entanto, afirma que insere no seu planejamento anual “pegando um gancho” nos conteúdos que abordam algumas revoltas ocorridas no Brasil, como revolução Industrial e Ditadura Militar. Afirma também que procura inserir textos complementares, filmes, documentários e realiza debates com os alunos. Na visão da respondente, os alunos se interessam por este assunto e percebe por meio da participação e das pesquisas extras sobre o assunto. Destaca-se que o pesquisador não teve acesso a esse planejamento. O professor atualmente faz parte do Sindicato dos Trabalhadores da Educação (SINTE).

Análise Geral

Analisando as respostas dos alunos e professor percebe-se que a maioria dos conhecimentos que chegam aos alunos está longe da realidade vivida por eles e talvez esteja nessa característica a falta de justificativas consistentes. A partir de um dos questionamentos, percebeu-se que os alunos tem interesse pelo o assunto (movimentos sociais). Alguns conseguem relacionar direitos adquiridos pela sociedade por meio da mobilização de movimentos sociais, como a questão da cultura africana. Inclusive foi descrito por alguns alunos que estes assuntos não podem ser abordados somente para eles (alunos), deve ser extensivo aos professores e família.

A análise do livro didático do 8º Ano do ensino fundamental, da referida escola revelou que “movimentos sociais” não é mencionado em momento algum, nem sequer associado a outro conteúdo, assim como o professor havia relatado.

Considerações finais

Partindo dos questionamentos iniciais dessa pesquisa, é possível levantar considerações conflitantes entre as respostas do professor, alunos e o livro didático. Os alunos, afirmaram ter conhecimento sobre movimentos sociais por meio do livro didático. A professora da disciplina por sua vez respondeu que este conteúdo não está disponível no livro didático daquele ano. Observou-se que realmente não há nada relacionado a esse tema no livro.

Com isso pode-se concluir que os alunos têm conhecimento sobre o que são os movimentos sociais e suas lutas, no entanto revelam que esses conhecimentos podem ser adquiridos na escola, mas também, por meio da internet e da televisão. Diante destes dados questiona-se a necessidade de se repensar a qualidade dos conteúdos que estão sendo apresentados nos livros didáticos e também pelos professores, pois em muitas situações não há conexão com a realidade da maioria dos alunos da educação básica. Então, o fato destes assunto não serem abordados de forma consistente na escola, os jovens e crianças estão buscando informações em outros meios de comunicação que nem sempre tem o conhecimentos necessário para discutir tais questões.

A internet e a televisão em alguns casos têm sido usadas como referência por muitos professores. No entanto, os alunos não estão sendo preparados para usar estas fontes para a construção de conhecimentos. A maioria ainda está no processo de copiar e colar tal qual se apresentam. Pesquisa realizada por Moran (1997) destaca a importância de ensinar os alunos a pesquisarem nos meios de comunicação. Segundo o autor, é com a prática que desenvolvemos a habilidade de descobrir onde estão os melhores endereços, aqueles nos quais vale a pena aprofundar-se.

Destaca-se também o fato do professor ficar em muitos casos “preso” apenas aos conteúdos contemplados no livro didático. Muitos dos documentos que norteiam os currículos da educação básica, como a Proposta Curricular de Santa Catarina, têm trazido a questão dos movimentos sociais como um tema transversal - Diversidade como Princípio Formativo, que pode ser trabalho em outros componentes curriculares da educação básica além da História (SANTA CATARINA, 2014). Ao que parece é na verdade falta de informação ou qualificação dos profissionais que estão nas redes públicas de educação e essa falta de informação/qualificação acaba refletindo na qualidade da educação perdendo a possibilidade de tornar os alunos mais conscientes do seu papel na sociedade.

Ao refletir sobre todo o processo vivido por ocasião da pesquisa percebe-se que não há uma resposta definitiva sobre as questões que permeiam os conhecimentos sobre a sociedade, seus meandros e as relações que se estabelecem entre o que se ensina na escola e o que se vive no dia a dia. Não se trata de uma crítica apenas e sim de uma situação que cabe ser refletida em todas as instâncias, pois é possível que por meio destes estudos se possam trazer visões de mundo mais compatível com a realidade vivida pela maioria dos alunos brasileiros. Portanto, estes assuntos bem como esta pesquisa estão longe de findar.

Referências

- DOIMO, A.M. **A vez e a voz do popular: movimentos sociais e participação política no Brasil pós-70**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará: ANPOCS, 1995
- FRANK, A. G.; FUENTES, M. Dez teses acerca dos movimentos sociais. **Lua Nova: Revista de Cultura e Política** versão impressa. 1989, n.17, pp.19-48. ISSN 0102-6445. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-64451989000200003>.
- GARCIA, R.L. **Aprendendo com os movimentos sociais**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- GOHN, M.G. **Movimentos Sociais e Educação**. São Paulo: Cortez, 1992.
- _____. **O protagonismo da sociedade civil: movimentos sociais, ONGs e redes solidárias**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- _____. **Movimentos sociais na contemporaneidade**. *Revista Brasileira de Educação*. vol. 16, nº. 47. Rio de Janeiro May/Aug. 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782011000200005
- GOSS, K.P.; PRUDENCIO, K. O conceito de movimentos sociais revisitado. **Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC**, vol. 2, n. 1 (2), janeiro-julho 2004, p. 75-91. Disponível em: www.emtese.ufsc.br. Acesso em: 07 jun. 2016.
- MARTINS, José de Souza. As mudanças nas relações entre a sociedade e o Estado e a tendência

à anomia nos movimentos sociais e nas organizações populares. **Estud. av. [online]**. 2000, vol.14, n.38, pp.268-278. ISSN 0103-4014. Disponível em:

<http://dx.doi.org/10.1590/S0103-40142000000100015>.

MORAN, J.M. Como utilizar a Internet na educação. **Ci. Inf. [online]**. 1997, vol.26, n.2, ISSN 0100-1965. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-19651997000200006>

ROSTOLDO, J. P. Movimentos populares e sociais: a sociedade brasileira em ação na década de 1980. 2003. In: **ANPUH – XXII Simpósio Nacional de História**. João Pessoa, 2003. Disponível em: <http://anais.anpuh.org/wp-content/uploads/mp/pdf/ANPUH.S22.325.pdf>.

Acesso em: 07 jun. 2016.

SANTA CATARINA. **Proposta curricular de Santa Catarina: formação Integral na Educação básica**. Florianópolis: Secretaria da Educação, 2014.

WARREN, I.S. Dos movimentos sociais as manifestações de rua: o ativismo brasileiro no século XXI, 2014. In: **Política e Sociedade**. Florianópolis. v. 13, n. 28, set/dez de 2014.

**ESTÁGIO CURRICULAR OBRIGATÓRIO E FORMAÇÃO DOCENTE:
REFLEXÕES**

Aline Dallazem

Resumo

Este ensaio tem como objetivo contribuir para uma reflexão sobre o estágio curricular obrigatório nas licenciaturas. Considerado como uma etapa da formação docente, o estágio tem, para alguns autores uma importância central na formação docente, pois é o momento de articular todas as aprendizagens anteriores, reorganizando o percurso da formação a fim de preparar o estudante para a sua atuação profissional. O estágio muitas vezes, é entendido como, apenas mais uma disciplina das quais os alunos anseiam que termine logo, sendo que também, muitas escolas, entende como “mais uma função burocrática” que deverá atender. Percebe-se com isto, a importância da aproximação entre os campos de atuação: universidade e escola. Dessa forma, este artigo traz como proposta, a reflexão sobre os papéis dos atores envolvidos no estágio, e a relevância da atividade de estágio na formação de professor.

Palavras-chave: Estágio. Licenciatura. Reflexões

Introdução

A experiência adquirida ao lecionar a disciplina de Estágio Curricular Obrigatório, em curso de Licenciatura, fez com que muitas reflexões surgissem em relação à concepção de estágio, à prática utilizada, bem como à contribuição do estágio no processo de formação docente dos alunos.

A partir desta experiência reconheço que os processos de ensino e de aprendizagem possuem suas peculiaridades, as quais se constituem à parte ou além das especificidades da área de cada curso de licenciatura. Na prática da docência e supervisão de estágio, bem como nas reflexões sobre a mesma, aprende-se que a metodologia, a didática, a maneira de ensinar de cada professor, deverá ser o resultado de uma construção própria, de uma descoberta de si mesmo, através de sua concepção de educação, de conhecimento e de princípios.

Estágio Curricular Obrigatório: reflexões

O estágio é um momento de aproximação com o campo de trabalho. É uma oportunidade valiosa de preparação, de observação e prática, mas muitas vezes, é entendido como, apenas mais uma disciplina das quais os alunos anseiam que termine logo e a qual, os campos de atuação, em geral, as escolas, também entendem como “mais uma função burocrática” que deverá atender. Sobre o assunto Fazenda (2005), diz:

A proposta está vinculada à ideia de um estágio voltado para o atendimento à comunidade, o qual deverá proporcionar o engajamento do estagiário na realidade, para que possa perceber os desafios que a carreira do magistério lhe oferecerá e possa, assim, refletir maduramente sobre a profissão que vai assumir (FAZENDA, 2005, p. 64).

Na fala dos alunos egressos é notória a dificuldade que sentem no momento de iniciar a sua atuação nas escolas, como professor. As dificuldades descritas são muito próximas às encontradas no momento do Estágio Curricular Obrigatório. Neste sentido, questiona-se o papel do estágio na formação desses profissionais. Haveria uma lacuna no processo da prática de estágio? Seria pouco o tempo destinado à esta prática, nas estruturas curriculares dos cursos de licenciaturas? Afinal, qual a contribuição do estágio para a formação docente dos alunos de licenciatura?

A maior dificuldade em relação ao Estágio é a compreensão que se tem dele. Na maioria das vezes, os estagiários, alunos de Licenciatura, entendem este processo como apenas uma etapa a mais a cumprir, desvalorizando sua função. Procuram a maneira mais fácil e prática de conduzir os trabalhos, a qual nem sempre é a mais adequada. E assim, perdem esta oportunidade de aproximação significativa com a realidade do campo de atuação do professor. Cabe ao professor de Estágio, bem como os demais professores do colegiado do curso e coordenação, conduzir os alunos a esta reflexão.

Nesse momento nossa ação desenvolve-se para organizar as “informações” e “desinformações”, tornando-as disponíveis aos alunos, no sentido de direcioná-los para o entendimento de nossa concepção de Estágio Supervisionado como um momento de aproximação da realidade estudada, num esforço de compreensão crítica (FAZENDA, 2005, p.130).

A concepção de Estágio também não é clara, para muitas escolas. Os profissionais que estão à frente da Direção de uma escola, ou fazem parte de seu colegiado, também passaram por esta etapa, haja vista, que o estágio é obrigatório em todos os cursos de licenciatura e magistério. No entanto, muitas vezes, veem este processo como mais uma obrigação que a escola tem a cumprir.

As escolas devem oportunizar espaço para o estagiário articular os conhecimentos construídos até então, fora e dentro do contexto universitário, com as situações cotidianas de sala de aula, e para tanto, deveriam receber o suporte do professor da disciplina em que estagiam. Mas, infelizmente, grande parte destes professores não compreende a sua função que é também de formar aqueles estagiários, passando ao papel de mero espectadores, e desta forma também não concebem este momento para refletir sobre suas práticas. Segundo Fazenda, (2005),

[...] o Estágio não pode ser encarado como uma tarefa burocrática a ser cumprida formalmente, muitas vezes desvalorizado nas escolas onde os estagiários buscam espaços. Deve, sim, assumir a sua função prática, revisada uma dimensão mais dinâmica, profissional, produtora, de troca de serviços e de possibilidades de abertura para mudanças (FAZENDA, 2005, p. 65).

Ao pensarmos em um contexto, onde estagiários, por uma série de fatores, entre eles, falta de tempo e excesso de atividades, optam por uma prática inadequada, mas que parece ser a mais fácil, acabando assim rapidamente com este “fardo”; e que escolas, não realizam o acompanhamento necessário, descartando a oportunidade de qualificar o trabalho desenvolvido com seus alunos, teme-se pela qualidade do processo educativo.

Ainda há de se considerar a existência de escolas que não desejam a presença de estagiários em seu espaço. Mas qual seria o motivo para esta situação?

Uma das práticas dentro do Estágio é a realização de um diagnóstico, uma coleta de dados que são analisados, sobre toda a estrutura física, pedagógica e administrativa da escola. Este processo é imprescindível, para que os estagiários possam conhecer a realidade da escola e adequar o seu projeto de intervenção às necessidades da mesma. No entanto, se não for realizado de forma assertiva, comprometida e ética pode gerar desconfortos para a escola.

Essa percepção traduziu-se em modalidades de estágio que se restringiam a apenas captar os desvios e falhas da escola, dos diretores e dos professores, configurando-se como um criticismo vazio, uma vez que os estagiários lá iam somente para rotular as escolas e seus profissionais como “tradicionais” e “autoritários”, entre outras qualificações (PIMENTA e LIMA, 2009, p.40).

Este, isoladamente, poderia ser um fator que motiva a direção de uma escola a não autorizar a realização de estágio em seu contexto, mas também, há a questão do professor da disciplina, que por imaginar que perderá muito tempo de suas aulas, ou ainda que sua atuação pode ser analisada, opta por não supervisionar.

A questão do estágio perpassa vários âmbitos de discussão. A concepção, a prática, a ideologia, o ideal versus o real, o processo e o resultado, a teoria e a prática. Na maioria dos cursos superiores, e não diferentemente, os de licenciatura as disciplinas são separadas entendidas como práticas ou teóricas, enquanto todas, sem exceção deveriam ser as duas coisas ao mesmo tempo, pois, a formação não pode ser construída de forma estratificada, mas sim envolvendo os conhecimentos de forma integral. “Num curso de formação de professores, todas as disciplinas, as de fundamentos e as didáticas, devem contribuir para sua finalidade, que é formar professores a partir da análise, da crítica e da proposição de novas maneiras de fazer educação” (PIMENTA e LIMA, 2009, p.44).

Como as intervenções de estágio precisam ser planejadas, o material de referência dos estagiários é aquele disponibilizado pelas disciplinas específicas da área. Além destas, as estruturas dos cursos prevêm as disciplinas de formação docente, as quais darão suporte para a sua prática em sala de aula, pois as discussões sobre o contexto da educação serão a base para

que os alunos reflitam a sua prática, antes mesmo de efetivá-la. A cerca disso, Fazenda (2005), diz que:

Neste sentido, os cursos de formação de professores precisam recuperar a unidade entre teoria e prática educativa, de modo que a teoria seja o pensar e o repensar crítico sobre a prática, à procura de sua compreensão global, visando a garantir uma prática transformadora (FAZENDA, 2005, p. 133).

O modo de aprender a profissão no estágio curricular obrigatório será a partir da observação, da reprodução e da reelaboração das práticas existentes, consagradas como ideais ou eficazes. Neste sentido, torna-se importante a reflexão sobre o estágio para quem já atua enquanto professor, em sala de aula. Na maioria das vezes, o estágio nas licenciaturas ocorre entre grupos de alunos. Este aluno que já atua profissionalmente, geralmente, planeja suas atividades de forma individual.

Ao se deparar com um grupo em que está envolvido, precisa adaptar-se à ideia de construção coletiva. O que não é um trabalho fácil, pois já definiu sua metodologia e concepção de trabalho. Acostumou-se a esta prática, e precisará aceitar as concepções dos colegas, bem como, as novas propostas de trabalho. Fator este de importância, haja vista que, trata-se da oportunidade para reavaliar sua prática docente.

O estágio supervisionado para quem já exerce o magistério pode ser uma circunstância de reflexão, de formação contínua e de ressignificação de saberes da prática docente se tivermos a coragem de enfrentar os desafios, criando maneiras de tirar do papel as propostas pedagógicas e as teorias nas quais acreditamos (PIMENTA e LIMA, 2009, p.141).

Neste sentido, também se encontra outro fator que merece destaque. O fato de haver no grupo um colega com experiência na docência poderá influenciar os demais, a não discutirem sobre o assunto e aceitarem as propostas deste colega, embasados em sua experiência. Desta forma, buscam o caminho mais fácil, não oportunizando a troca de conhecimentos que favorecerá ambas as partes.

Ainda há a relação entre universidade e escola, que se apresenta imprescindível no processo de estágio. Segundo Pimenta e Lima, (2009), este trânsito entre as duas, permite ao estagiário tecer uma rede de relações e conhecimentos, importante para a compreensão da realidade da profissão docente, propiciando assim uma reflexão sobre a mesma, e uma revisitação sobre a prática docente.

Além das relações estabelecidas no período do estágio, este ir e vir, entre universidade e escola, transcorre em uma nova discussão. No momento em que o estagiário está desenvolvendo as suas atividades em sala, há uma relação direta entre orientador, professor de estágio e o professor regente da turma. Percebe-se desta forma, a importância da aproximação entre os profissionais. Pois, o professor da turma tem a função de acompanhar o trabalho do

aluno, a fim de qualificá-lo.

Tardif (2002) traz esta discussão, referindo-se às relações que devem existir entre os saberes profissionais e os conhecimentos universitários, além das relações entre professores universitários e professores do ensino básico, no que se refere à formação de professores e profissionalização do ensino. O ponto principal nesta questão é a importância de se estabelecer um diálogo sobre estes diferentes olhares e concepções. Afinal, todas as partes envolvidas, passaram ou passarão, no caso dos estagiários, por um eixo comum, que é a docência.

O papel do orientador de estágio é de fundamental importância para a formação do estagiário. Este profissional deverá orientar, ensinar, aconselhar e muitas vezes resolver situações, pelas quais os estagiários são envolvidos no campo de atuação.

As atividades de supervisão que acontecem no estágio requerem aproximação e distanciamento, partilha de saberes, capacidade de complementação, avaliação, aconselhamento, implementação de hipóteses de solução para os problemas que, coletivamente, são enfrentados pelos estagiários (PIMENTA e LIMA, 2009, p.114).

O orientador deverá ajudar a organizar o conhecimento adquirido pelos estagiários durante todo o curso, bem como instigar a reflexão sobre os mesmos e a sua aplicabilidade. Para Schon apud Fialho (2009, p.55), “o orientador não se atém a direcionar e fiscalizar se os conteúdos estão sendo transmitidos pelo estagiário, mas busca promover um profissional prático-reflexivo que reflete sobre suas ações antes, durante e depois de sua atuação e, sala de aula”.

O professor de estágio, tem uma função desafiadora, que é a avaliação. Como avaliar a prática de um estagiário, bem como seu conhecimento na área e didática, de forma justa e significativa? A questão da avaliação é muito discutida por todos os segmentos da educação. Em relação aos estágios, na maioria das vezes, os professores optam por realizar uma reflexão sobre todas as etapas do processo, como o planejamento, a execução e os resultados obtidos através dos mesmos.

Indagados sobre a avaliação do estágio, os professores afirmaram utilizar com maior frequência os relatórios reflexivos. Consideram ainda o percurso de planejamento, execução e avaliação das experiências vivenciadas e a participação dos alunos em todas as atividades realizadas (PIMENTA e LIMA, 2009, p.206).

Como mencionado, a avaliação busca compreender, além de outras etapas, o planejamento. Este é o maior desafio dos estagiários, os quais deverão organizar o seu conhecimento teórico-prático conseguindo registrá-lo e aplicá-lo. Este trabalho não é fácil, especialmente por se entender que para planejar é necessário conhecer as diretrizes que regem a educação naquele espaço, adequando suas ações às mesmas. “No caso do ensino regular, esse planejamento deve ainda ser coerente com a legislação em vigor, com as diretrizes curriculares do Estado e do Município e, finalmente, com o projeto pedagógico e a matriz curricular da

escola” (ROMANELLI, 2009, p.125).

E ainda, o estagiário deverá adaptar seu planejamento com a sequência dos conteúdos e objetivos do professor regente. Deste modo, percebe-se o esforço necessário para o processo de intervenção e que reflete o cuidado que os cursos de licenciatura precisam ter com o mesmo.

Os cursos de licenciatura devem oportunizar a construção de conhecimentos para a formação do professor, e o estágio é o momento para consolidar esta prática, entre outros. No entanto, ao deparar-se com egressos dos cursos de licenciatura, e que hoje são profissionais da educação, percebe-se a necessidade de refletir e discutir ainda mais os cursos de formação.

O estágio tem por finalidade aproximar o estagiário de sua futura profissão. Ele deverá oportunizar ao aluno uma reflexão sobre seus conhecimentos e sua forma de aprender e ensinar. Este é o primeiro passo para estabelecer a sua atuação profissional, no entanto, sabe-se que apesar de o estágio buscar diminuir o impacto inicial da atuação em sala de aula, o sentimento de pertencimento, de competência e identidade da profissão, somente virá com os primeiros anos de atuação profissional. “Os saberes profissionais também são temporais, no sentido de que os primeiros anos de prática profissional são decisivos na aquisição do sentimento de competência e no estabelecimento de rotinas de trabalho, ou seja, na estruturação da prática profissional” (TARDIF, 2002, p.261).

No entanto, esta validação que ocorre em um relação espaço-temporal não é específica para a área da docência, e sim para todas as profissões que, em especial, atuam com pessoas.

Considerações finais

A busca por uma formação docente significativa é uma constante no contexto universitário. Para que seja significativa deverá analisar todo o seu processo, e dentro dele, o estágio curricular obrigatório. Também se evidencia que um caminho a ser seguido é a aproximação com os campos de intervenção. A reflexão e discussão entre os profissionais que atuam diretamente com esta prática poderá qualifica-la de forma imensurável.

Faz-se necessária a contínua reflexão sobre o papel do estágio na formação do professor, as metodologias utilizadas, a adequação da carga horária destinada à sua execução, bem como o papel do professor/orientador de estágio. Esta reflexão tem por objetivo mobilizar os profissionais que atuam na área para que percebam e transformem suas práticas em prol de uma formação docente sólida e integral.

Referências

- FAZENDA, Irani Catarina Arantes (et al.); PICONEZ, Stela C. Bertholo (coord.). **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. Campinas, SP: Papirus, 2005.
- FIALHO, Vania Malagutti. A orientação de estágio na formação de professores de música. In: MATEIRO, Teresa; SOUZA, Jusamara (orgs). **Práticas de ensinar música: legislação, planejamento, observação, registro, orientação, espaços, formação**. Porto Alegre: Sulina, 2009.
- PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. 4ª ed. São

Paulo: Cortez, 2009.

ROMANELLI, Guilherme G.B. Planejamento de Aulas de Estágio. In: MATEIRO, Teresa; SOUZA, Jusamara (orgs). **Práticas de ensinar música:** legislação, planejamento, observação, registro, orientação, espaços, formação. Porto Alegre: Sulina, 2009.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

GT 2: Educação, movimentos sociais: economia solidária e educação do campo

**PROJETO EDUCAÇÃO FISCAL PARA A CIDADANIA NAS ESCOLAS DE LAGES-
SC: APONTAMENTOS PRELIMINARES**

Siomara Catarina Ribeiro Caminha.
Geraldo Augusto Locks

Resumo

Este trabalho situa-se na tensão entre educação formal e não formal, pois a inserção de Projetos na prática pedagógica escolar articula conhecimentos formais e não formais. O objetivo é o de apresentar um recorte de dissertação em desenvolvimento no Programa de Pós-Graduação de Mestrado em Educação da Universidade do Planalto Catarinense, cujo objeto é compreender o “Projeto Educação Fiscal para a Cidadania” desenvolvido em escolas municipais de Lages no período de 2014 a 2015, a partir da percepção dos professores protagonistas do Projeto. Trata-se de pesquisa qualitativa, embasada na metodologia do estudo de caso, documental e pesquisa de campo com entrevistas a professores. Apresenta-se o contexto, estruturação e descrição dos primeiros passos do Projeto desencadeado em parceria com a Receita Federal e a Secretaria de Educação e, reflete-se acerca da função do professor em relação à inserção desse Projeto na prática pedagógica escolar como estratégia de educação cidadã e emancipatória.

Palavras-chave: Projeto Educação Fiscal. Cidadania. Escolas Municipais de Lages.

Introdução

Este trabalho apresenta um recorte da dissertação em curso no Programa de Pós-Graduação de Mestrado em Educação da Universidade do Planalto Catarinense no período de 2016 a 2017. O Programa tem sua Área de Concentração definida no campo da Educação, Cultura e Políticas Públicas. A investigação vincula-se à Linha de Pesquisa dois (LP2), cujo foco é Educação, Processos Socioculturais e Sustentabilidade, englobando tematizações como processos socioeducativos formais e não formais; movimentos sociais; educação ambiental; cultura e políticas públicas; identidade, gênero e etnia; desenvolvimento territorial sustentável e qualidade de vida. É neste campo do conhecimento que se situa esta reflexão.

Contexto e Descrição do Projeto de Educação Fiscal para a Cidadania Em Lages/SC

O Projeto de Educação Fiscal para a Cidadania no Município de Lages foi sugerido à Secretaria de Educação Municipal pela Receita Federal do Brasil no ano de 2012, com opção de quatro escolas piloto (duas municipais e duas estaduais). Integraram o processo o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) e a Associação Lageana de Assistência ao Menor (ALAM)³³. Tem forte inspiração na atuação do Observatório Social (OS) de Lages que, fundado sob orientação e organização do Observatório Social do Brasil (OSB), tornou-se

³³ Organização Não-Governamental (ONG), cujas atividades voltam-se para a comunidade e a prestação de serviços gratuitos destinados ao desenvolvimento de seis bairros próximos à Entidade (ALAM, 2016).

espaço de visitas dos participantes do referido Projeto. O OSB constitui-se espaço para o exercício da cidadania, tendo como prerrogativa a democracia e o apartidarismo, reunindo entidades representativas da sociedade civil com o objetivo de contribuir para a melhoria da gestão pública, mediante monitoramento das compras públicas municipais, incluindo desde o edital de licitação até a entrega do produto ou serviço. Dentre as ações do Observatório Social está a Educação Fiscal, como forma de demonstrar “[...] a importância social e econômica dos tributos e a necessidade do cidadão acompanhar a aplicação dos recursos públicos gerados pelos impostos”, inclusão de micro e pequenas empresas em processos de licitação; elaboração de indicadores da gestão pública com base na execução orçamentária e nos indicadores sociais do município, fazendo o comparativo com outras cidades de mesmo porte. A cada quatro meses, essa associação deve fazer prestação de contas do seu trabalho à sociedade (OBSERVATÓRIO SOCIAL DO BRASIL, 2016).

Os observatórios sociais municipais são coordenados e orientados pelo OSB e estão disseminados em 19 estados da federação, em cerca de 105 municípios. Em Santa Catarina, Balneário Camboriú, Blumenau, Brusque, Caçador, Canoinhas, Chapecó, Criciúma, Florianópolis, Imbituba, Indaial, Itajaí, Itapema, Lages, Navegantes, Rio do Sul, São Bento do Sul, São Joaquim, São José e Tubarão possuem um OBS (OBSERVATÓRIO SOCIAL-SC, 2016). Dessas observações, pode-se deduzir que a educação fiscal pode ser compreendida como uma política pública sob significativa participação da sociedade civil organizada e, obviamente, do Estado.

A implementação do Projeto de Educação Fiscal em Lages foi estabelecida em parceria entre a Secretaria de Educação e a Receita Federal no ano de 2013, quando os diretores escolares municipais tiveram palestra informativa com Auditor da Receita Federal e com a auditora da Fiscalização do Município sobre o Projeto.

Os Diretores convidaram professores das unidades escolares (UE) para capacitação de 120 horas de formação à distância, com certificação aos participantes, realizada pela Escola de Administração Fazendária (ESAF).

Os projetos tiveram início no ano de 2014 em trinta e duas escolas lageanas, sendo vinte e sete Escolas Municipais, quatro Estaduais e uma Escola Filantrópica - Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE).

No Projeto, escrito em parceria com a Secretaria da Educação Municipal, Fiscalização e Receita Federal do Brasil, constava a necessidade de as unidades escolares realizarem devolutiva do trabalho desenvolvido com os estudantes para a comissão do Grupo da Educação Fiscal de Lages. Esse grupo assistiu a todas as devolutivas no ano de 2014 e o Projeto teve continuidade na rede municipal e estadual no ano de 2015.

Grupo de Educação Fiscal do Município de Lages

Em entrevista no mês de março de 2014, no início das pesquisas para elaboração da dissertação sobre o Projeto de Educação Fiscal das Escolas Municipais lageanas, foram estabelecidos contatos e conversas com membros do Grupo de Educação Fiscal desse município para conhecer como o mesmo foi constituído.

A formação do Grupo de Educação Fiscal contou com representantes de diversas entidades que se reuniram pela primeira vez em setembro de 2011, por iniciativa da Receita Federal do Brasil, quando foi criado o Comitê Gestor de Educação Fiscal, Cidadania e Controle Social da cidade de Lages.

Integram o Grupo de Educação Fiscal: representantes das Secretarias Municipais da Fazenda e Educação, Secretarias de Estado da Fazenda (SEF) e da Educação (SED), Universidades, Rotary Club, Câmara de Dirigentes Lojistas (CDL), Associação Comercial e Industrial, Sindicatos e Conselhos Municipais entre outros.

Após reuniões do Comitê Gestor, verificou-se a necessidade da criação do grupo de Educação Fiscal em Lages e, no mesmo ano de 2011, a criação do Observatório Social. A ideia foi discutida nas Secretarias da Fazenda e da Educação do Município, resultando na implantação do Programa Municipal de Educação Fiscal.

O objetivo era o de promover a Educação Fiscal para a Cidadania, despertando a consciência do cidadão para a função socioeconômica do tributo, o incentivo ao acompanhamento da aplicação dos recursos públicos pela sociedade e a criação das condições para uma relação harmoniosa entre o Estado e o cidadão, de acordo com os objetivos do Programa Nacional de Educação Fiscal (LAGES, 2012)³⁴.

Disseminando a Educação Fiscal através de Projetos: o caso de Lages

Entende-se que o século XXI passa a exigir das escolas possibilidades pedagógicas que as coloquem no caminho da articulação e mediação de conhecimentos, utilizando-se de ferramentas e ações que permitam aos alunos a formação para a cidadania. Desse modo, os professores e as instituições de ensino são convidados constantemente a se reinventar, buscando alternativas ou estratégias para tornar o aprendizado atraente aos olhos dos estudantes nesta era digital. O professor, nesse contexto, caracteriza-se como mediador, não sendo mais o único detentor ou repassador de conhecimento.

A informação não difere daquela veiculada no Século XX. O que a torna complexa é a velocidade com que se dissemina e a extrema facilidade de acesso. Nesse contexto, pode-se compreender em que ambiente pedagógico se coloca o Projeto em análise:

Educação Fiscal é componente da Educação Formal, contemplada na Resolução do Conselho Nacional de Educação nº 007/2010 por seu conteúdo atender aos desafios do mundo contemporâneo, como busca pela dignidade do ser humano a igualdade de direitos, a recusa categórica de qualquer forma de discriminação, a importância da solidariedade e a capacidade de vivenciar as diferentes formas de inserções sociopolítica e culturais (BRASIL, 2015, p. 18).

A grande tarefa do professor consiste em transformar esse volume de informação em

³⁴ A Prefeitura Municipal de Lages-SC instituiu o Programa Municipal de Educação Fiscal através do Decreto 12.712, de 28 de junho de 2012.

conhecimento e, mais complexo do que isso, utilizar-se das diversas mídias disponíveis atualmente a seu favor. A busca hoje está em formar sujeitos críticos, criativos e que saibam posicionar-se diante de problemas.

Conforme Westbrook et al (2010), a partir das colocações de Dewey³⁵, o objetivo das escolas tenderia ao educar integral da criança, considerando o crescimento físico, emocional e intelectual. Para Dewey, não deveria ocorrer a separação entre vida e educação, pois, “[...] as crianças não estão, num dado momento, sendo preparadas para a vida e, em outro, vivendo” (DEWEY, 1978, p. 10). Entende-se, então, a importância de se trabalhar, na escola, projetos que tenham como perspectiva a formação integral cidadã.

A ideia de projeto envolve a antecipação de algo desejável, do pensar uma realidade que ainda não aconteceu. Assim, o processo de projetar implica analisar o presente como fonte de possibilidades futuras (FREIRE e PRADO, 1999).

A palavra “projeto” deriva do latim *Projectus*, que significa algo lançado para a frente. Projetar é próprio da atividade humana, da sua forma de pensar em algo que deseja tornar real, portanto, é inseparável do sentido da ação (ALMEIDA, 2002).

Quando os professores trabalham com a pedagogia de projetos, os estudantes aprendem no processo de levantar dúvidas, pesquisar e criar relações que incentivam buscas, descobertas, compreensões e reconstrução de conhecimentos. A função do professor deixa de ser a do que transmite informações, tornando-se o sujeito que cria situações de aprendizagem, cujo foco incide sobre as relações estabelecidas no processo, cabendo-lhe realizar as mediações necessárias para que o estudante encontre sentido naquilo que está aprendendo (PRADO, 2001, p. 2).

A esse respeito, Valente acrescenta que:

[...] no desenvolvimento do projeto o professor pode trabalhar com [os alunos] diferentes tipos de conhecimentos que estão imbricados e representados em termos de três construções: procedimentos e estratégias de resolução de problemas, conceitos disciplinares e estratégias e conceitos sobre aprender (VALENTE, 2002, p. 4).

Nesse contexto, leva-se em conta o que acontece fora da escola, e que a aprendizagem não pode ser fragmentada. Há que se responder e ajudar a solucionar problemas extraescolares e aprender a dialogar uns com os outros sobre problemas e soluções possíveis.

No Caderno 1 do Programa Nacional de Educação Fiscal (BRASIL, 2009, p. 35) destaca-se uma reflexão sobre projetos:

[...] trabalho com projetos favorece a possibilidade dos educandos perceberem-se como co-autores de suas aprendizagens, o que lhes permite fazer escolhas, decidirem e se envolverem com essas escolhas,

³⁵ John Dewey (1859-1952) interessou-se pela pedagogia a partir da observação sobre a escola de seu tempo, na qual identificou a permanência de valores tradicionais e o não acompanhamento de avanços políticos e sociais. Foi inspirador do movimento da Escola Nova no Brasil, liderado por Anísio Teixeira, colocando a atividade prática e a democracia como importantes componentes da educação (WESTBROOK et al., 2010).

assumindo responsabilidades, planejando suas ações e sendo sujeitos em todo esse processo. O conhecimento passa a ser construído juntamente com o contexto em que está inserido, não sendo possível, assim, separar os aspectos sociais, emocionais e cognitivos contidos nesse processo (BRASIL, 2009, p. 35).

Nessa perspectiva, educar para a autonomia é acreditar na capacidade do sujeito em reverter as próprias mazelas através da Educação e do trabalho. Uma educação capaz de contribuir para a formação de uma nova ética e de um novo ser humano. Essa ideia pode ser encontrada no pensamento de Gadotti (1997), ao ressaltar que:

[...] educar significa formar para a autonomia, isto é, para se autogovernar. Um processo educacional somente será verdadeiramente autônomo e libertador se for capaz de preparar cidadãos críticos, dotados das condições que lhes permitam entender os contextos históricos, sociais e econômicos em que estão inseridos. Nosso tempo requer a formação desse novo cidadão consciente, sensível e responsável, que pense global e aja localmente, sendo capaz de intervir e modificar a realidade social excludente a partir de sua comunidade, tornando-se assim, sujeito da sua própria história (GADOTTI, 1997, p. 9).

Em Lages, pode-se adiantar, a partir de pesquisa prévia, que, por meio de Projetos, os professores têm trabalhado diversos temas referentes à Educação Fiscal e de forma interdisciplinar. Os estudantes têm ido a campo conhecer o Observatório Social, a Secretaria de Educação, a Câmara de Vereadores, a Receita Federal e a Prefeitura Municipal.

Nas devolutivas, professores e estudantes apresentaram uma síntese do Projeto, entregaram cópia do mesmo e representaram sua unidade escolar e o trabalho nela desenvolvido durante a execução do referido Projeto. Não se pode afirmar, no entanto, que as ações tenham alcançado a meta de formação para a cidadania sem que se analise o processo, passo que será dado a partir das entrevistas com os professores a serem realizadas na pesquisa em curso.

Pode-se dizer, a princípio, que a inserção de projetos na prática escolar está profundamente vinculada ao papel da escola na contemporaneidade, pois:

A escola que historicamente é o palco e alvo da disputa de interesses específicos, que representam a organização dual da nossa sociedade, característica da economia, sob e no capitalismo, tem a função precípua de tornar o homem cada vez mais capaz de conhecer os elementos de sua situação no mundo, para intervir e promover sua transformação (SAVIANI, 1985, p. 41).

Conforme Demo (1996, p. 123), para melhorar a escola pública, tem-se em mãos a cidadania, no sentido do controle crítico de baixo para cima. Acredita esse autor que a pressão da sociedade organizada fará com que o Estado tenha qualidade em seus serviços.

O autor salienta que, em países avançados e com tradição democrática, vale o raciocínio de que a escola é construída com o dinheiro do contribuinte, e por isso precisa ser vistoriada por ele, pois é patrimônio público. Quando se trata de formação básica dos filhos, os pais verificam o que a escola oferece, se está atualizada e a avaliação corresponde às expectativas, se os professores são competentes e adequadamente remunerados, por exemplo (DEMO, 1996). Há, no entanto, no Brasil, muitos casos em que escolas são destruídas e não reconhecidas como patrimônio comum; pais não frequentam a escola, não participam de reuniões avaliativas, não discutem o currículo entre outros. Nesse sentido, pode-se pensar a escola como:

[...] uma instituição que consta de uma série de peças fundamentais, entre as quais se sobressaem o espaço fechado, o professor como autoridade moral, o estatuto de minoria dos alunos, e um sistema de transmissão de saberes intimamente ligado ao funcionamento disciplinar. Desde os colégios jesuítas até a atualidade, essas peças estão presentes na lógica institucional dos centros escolares, tanto públicos como privados. Sem dúvida, sofrem retoques, transformações e até metamorfoses, mas as escolas continuam hoje, como ontem, privilegiando as relações de poder sobre as de saber (VARELA e ALVAREZ-URIA, 1991, p. 280).

Segundo Hernandez (1998), o trabalho com projetos abre um leque de possibilidades para a escola. Dá sentido ao conhecimento, promove atividades de pesquisa planejada e melhora o rendimento escolar do estudante, pois trabalha-se com o real. Os projetos convidam a repensar a escola e a natureza do trabalho escolar, tendo o professor como guia do processo. Os projetos, nesses casos, costumam ser um planejamento motivador para os estudantes, pois estes sentem-se envolvidos na própria aprendizagem.

Em Lages, foram vinte e sete unidades escolares municipais que trabalharam a Educação Fiscal através de Projetos. Os estudantes visitaram e ouviram palestras em diferentes órgãos, como Receita Federal, Secretaria de Educação, Câmara Municipal, Observatório Social e Prefeitura e, o Grupo de Educação Fiscal acompanhou as devolutivas dos trabalhos escolares.

Em 2014, foi realizada na Câmara Municipal a entrega de premiação a todas as escolas pelo trabalho realizado e também para mostrar à comunidade o que foi trabalhado nas unidades escolares. Foram convidados para receber a premiação estudantes, professores responsáveis pelo Projeto e o Diretor de cada escola. As escolas receberam um notebook para as aulas do Projeto.

Contudo, um conhecimento mais elaborado e a partir da percepção dos professores envolvidos no Projeto está para ser efetivado ao longo da pesquisa. Também não se tem informações sobre o modo como a devolutiva foi organizada em 2015, de forma que ainda é cedo para pensar a questão da premiação como possibilidade de incentivo ao trabalho com esse Projeto e se isso contribui para a continuidade de ações que não envolvam retorno material.

Convém lembrar que, em Lages, as questões relativas à cidadania deveriam ser pensadas em seu contexto histórico de formação e desenvolvimento. Conforme aponta Locks (2016), a cidadania e democracia são projetos a se consolidar, visto que historicamente as relações

sociais, políticas, econômicas, religiosas e culturais, dentre outras, são engendradas em conformidade com uma ideologia patriarcal, cujo poder emanou “dos de cima”, dos coronéis. Embora a situação tenha mudado consideravelmente, os resquícios desse sistema se fazem presentes. Desse modo, pensar na Educação Fiscal como Projeto para a cidadania também envolve o pensar sobre questões locais. Nas palavras de Locks (2016, p. 35):

É fundamental à democracia enquanto projeto de sociedade avançar para além da representação política, ela deve ser aplicada concomitantemente na economia e nas relações sociais, onde a igualdade e a diversidade sejam tomadas como valores inegociáveis para todos os cidadãos e cidadãs (LOCKS, 2016, p. 35).

Ao conhecer as percepções de professores que participaram do Projeto de Educação Fiscal em Lages, objetivo geral da pesquisa em desenvolvimento, entende-se a necessidade de levar em conta também o histórico de formação da sociedade lageana, haja vista que uma das propostas é a de formar cidadãos críticos e conscientes de seu papel de fiscalizadores dos gastos públicos e beneficiários dos bens arrecadados pelo poder público mediante cobrança de impostos.

Considerações finais

Nesta reflexão, foram apresentados preliminarmente alguns aspectos como contexto, desenvolvimento e relevância da investigação em andamento. Demonstrou-se a importância de se trabalhar projetos que dinamizem o processo de ensino e aprendizagem articulados com o papel do professor. A prática pedagógica, ao incorporar atividades sob as características de Projeto, tem oportunidade de articular saberes formais e não formais, bem como dialogar com realidades gerais e particulares vivenciadas pelos estudantes. A interação de conhecimentos é vista como condição para o caminho de uma educação que se quer cidadã e emancipatória.

Quem sabe, as percepções daqueles que estiveram à frente desse processo tragam informações pertinentes para se entender esta prática pedagógica desenvolvida nas escolas de Lages, se conseguiu assegurar o significado pedagógico que o Projeto pode ter, conforme refletem autores que tratam sobre essa temática. Como se trata de uma investigação em curso, seguir-se-á com a pesquisa de campo, buscando aproximação junto às percepções dos professores protagonistas deste Projeto e sua análise.

Referências

- ALAM. Associação Lageana de Assistência aos mentores. Disponível em: <<http://www.alamlages.org.br/alam.html>>. Acesso em: 20 jun. 2016.
- BRASIL, Ministério da Fazenda. Escola de Administração Fazendária. Programa Nacional de Educação Fiscal- PNEF. **Educação Fiscal no Contexto Social**. 4 ed. Brasília: ESAF, 2009.
- _____. **Programa Nacional de Educação Fiscal-PNEF**: documento base. Grupo de Educação Fiscal. Brasília: ESAF, 2015.

- DEMO, Pedro. **Desafios Modernos da Educação**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.
- DEWEY, John. **Vida e educação**. Tradução e estudos preliminares por Anísio S. Teixeira. 10. ed. São Paulo: 1978.
- FREIRE, Fernanda Maria.; PRADO, Maria Elisabete Brisola. Projeto pedagógico: pano de fundo para escolha de software educacional. In: VALENTE, José Armando. (Org.). **O computador na sociedade do conhecimento**. Campinas: NIED-UNICAMP, 1999, p. 111-129
- GADOTTI, Moacir. **Escola Cidadã**. 4. ed. São Paulo: Cortez. 1997.
- HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho**. Trad. Jussara Haubert Rodrigues. 5. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.
- LAGES. **Decreto n. 12.712, de 28 de junho de 2012**. Cria o Grupo de Trabalho de Educação Fiscal do município de Lages e institui o Programa Municipal de Educação Fiscal. Lages, 2012. Disponível em:
<<https://leismunicipais.com.br/a/sc/l/lages/decreto/2012/1272/12712/decreto-n-12712-2012-cria-o-grupo-de-trabalho-de-educacao-fiscal-do-municipio-de-lages-e-institui-o-programa-municipal-de-educacao-fiscal>>. Acesso em: 9 jun. 2016.
- LOCKS, Geraldo Augusto. Uma análise antropológica da formação social e do desenvolvimento socioeconômico de Lages e da Serra Catarinense. In: YAMAGUCHI, Cristina Keiko; TURRA, Neide Catarina; STRASSER, Andréia Terezinha Borges. **Visão contemporânea e sustentável da Serra Catarinense**. Lages (SC): Ed. UNIPLAC, 2016. p.19-42.
- OBSERVATÓRIO SOCIAL DO BRASIL. **Santa Catarina: Número de observatórios -19**. Disponível em: <<http://osbrasil.org.br/observatorios-pelo-brasil/santa-catarina-sc/>>. Acesso em: 12 jun. 2016.
- PRADO, Maria Elisabete Brizola Brito. **Articulando saberes e transformando a prática**. Boletim do Salto para o Futuro. Série Tecnologia e Currículo, TV Escola. Brasília: Secretaria de Educação a Distância – Seed. Ministério da Educação, 2001.
- SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1985.
- VALENTE, José Armando. Aprendizagem por projeto: o fazer X o compreender. Artigo não publicado da Coleção Série Informática na Educação-TV Escola, 2002. In: VALENTE, José Armando et al. (Orgs.). **Tecnologia, currículo e projetos**. Brasília: Ministério da Educação, 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/1sf.pdf>>. Acesso em: 5 jun. 2016.
- VARELA, Julia; ALVAREZ-URIA, Fernando. **Arqueologia da escola**. Madri: Piqueta, 1991.
- WESTBROOK, Robert B. et al. (Orgs.). **John Dewey**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Massangana, 2010. 136 p.: il. (Coleção Educadores)

**AS “MORENAS DO DIVINO” E A ECONOMIA SOLIDÁRIA: UMA ESTRATÉGIA
PARA EMANCIPAÇÃO DE SUJEITOS EM RIO RUFINO, SC**

Sonia Regina Cardoso Oselame
Geraldo Augusto Locks

Resumo

Este trabalho reflete sobre as condições socioeconômicas e possíveis práticas de economia solidária existente entre as mulheres da localidade do Divino Espírito Santo, Rio Rufino, SC. É uma comunidade quilombola, entretanto, não há reconhecimento jurídico deste grupo étnico da parte do Estado, nem da sociedade local. É pela denominação “Morenos do Divino” que seus integrantes se reconhecem e são conhecidos pelos habitantes de seu entorno. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica e trabalho de campo. Para esta última etapa será realizada entrevistas semiestruturadas por amostragem com as “Morenas do Divino”. Trata-se de um estudo de caso pois se estuda uma parte de um universo social mais abrangente. Os referenciais teóricos para advém de estudiosos da cultura quilombola e do campo da economia solidária. Espera-se que este trabalho possa dar visibilidade ao locus e aos sujeitos pesquisados, e demonstrar a relevância da economia solidária como estratégia para a emancipação de sujeitos em situação de vulnerabilidade social, econômica e cultural.

Palavras-chave: “Morenas do Divino”. Economia solidária. Desenvolvimento local sustentável

Introdução

Este trabalho reflete sobre as condições socioeconômicas e possíveis práticas de economia solidária entre as mulheres “Morenas do Divino” na comunidade quilombola localizada no município de Rio Rufino, Santa Catarina. Trata-se de um grupo étnico cuja identidade configura-se como quilombo. Segundo o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária³⁶

O termo quilombo é uma categoria jurídica usada pelo Estado brasileiro a partir da Promulgação da Constituição Federal de 1988, visando assegurar a propriedade definitiva às comunidades negras rurais dotadas de uma trajetória histórica própria e relações territoriais específicas, bem como ancestralidade negra relacionada com o período escravocrata. Nesse sentido, há outras terminologias para o termo quilombo, como Terras de Preto, Terras de Santo, Mocambo, Terra de Pobre, entre outros.

³⁶ Disponível em: <http://www.incra.gov.br/sites/default/files/incra-perguntasrespostas-a4.pdf>
Acesso em: 03.08.2016

Em nossa compreensão, o conceito acima pode ser aplicado ao grupo referido se pensado nos termos de identidade étnica e alguns classificadores socioculturais. Segundo Oliveira (1976), a emergência da identidade étnica é relacional e contrastiva, ou seja, ela se apresenta na relação nós – outros. Para este autor, o conceito de identidade contrastiva se coloca como um elemento chave da identidade étnica. A identidade é construída em oposição ao outro a partir das relações que estabelece com o outro. O grupo étnico não se reconhece como quilombola, mas pode ser se diferenciado na relação com o outro, isto é, com os demais habitantes do município por sua forma de organização social, características biológicas, valores culturais compartilhados, formas de comunicação. Em relação à descrição do termo quilombola descrito pelo INCRA, ainda identifica-se o pertencimento grupal, trajetória histórica própria, ancestralidade negra relacionada com o período escravocrata. São classificadores que apontam para um grupo étnico com características das comunidades quilombolas brasileiras.

Contudo, o grupo não é reconhecido legalmente pelo Estado e nem pela comunidade circundante como comunidade quilombola. Neste texto utilizamos a denominação da localidade pelo termo “Morenos do Divino” por esta se constituir na autodenominação nativa e por ser assim nominada pelos habitantes do município. Consequentemente, será utilizado o termo mulheres “Morenas do Divino” integrantes do quilombo para identificar o grupo pesquisado.

A priori sabemos que historicamente a comunidade quilombola incorpora em sua cultura, entendida como modo de vida, práticas de economia solidária. Trata-se de outra economia que se contrapõe à economia capitalista. Assumimos o conceito descrito pelo Fórum Brasileiro de Economia Solidária (FBES) para quem

A Economia Solidária é um jeito de fazer a atividade econômica de produção, oferta de serviços, comercialização, finanças ou consumo baseado na democracia e na cooperação, o que chamamos de autogestão: ou seja, na Economia Solidária não existe patrão nem empregados, pois todos/as os/as integrantes do empreendimento (associação, cooperativa ou grupo) são ao mesmo tempo trabalhadores e donos.³⁷

O texto que segue estrutura-se do seguinte modo: a) contextualização do locus e sujeitos de pesquisa e a relevância do tema; b) os referenciais teóricos de análise, tendo como principais categorias, comunidade quilombola, economia solidária e emancipação social; c) descrição dos procedimentos metodológicos; d) considerações finais.

A pesquisa encontra-se orientada pela seguinte questão: como se configura a situação socioeconômica das mulheres “Morenas do Divino” e se é possível identificar práticas de economia solidária promotoras de emancipação social de seus sujeitos envolvidos? O objetivo geral busca refletir acerca das condições socioeconômicas e identificar possíveis práticas de economia solidária existente entre as mulheres “Morenas do Divino” da localidade do Divino Espírito Santo, município de Rio Rufino, SC. Enquanto que os objetivos específicos se traduzem por a) descrever o contexto socioeconômico e cultural vivenciado pelas mulheres da

³⁷ Disp http://base.socioeco.org/docs/cartilha_fbess.pdfonível em: Acessos em: 03.08.2016

localidade dos “Morenos do Divino”; b) identificar a partir das percepções das mulheres “Morenas do Divino” possíveis práticas de econômica solidária geradoras de trabalho e renda; c) discutir as categorias Quilombo e Economia Solidária, enquanto conceitos fundantes de análise neste trabalho.

Contextualizando locus e sujeitos da pesquisa

A descrição que segue advem do conhecimento e observação da pesquisadora que reside no município e por sua ação social e política estabelece contato direto com a população. A localidade do Divino Espírito Santo, situada no município de Rio Rufino, estado de Santa Catarina. O município emancipou-se em 1991, desmembrado do município de Urubici. Ambos pertencem à Associação dos Municípios da Região Serrana (AMURES). Tem uma extensão de 333 km² e uma população de 2.400 habitantes. Sua economia se caracteriza pelas atividades de fumicultura, fruticultura, gado de leite e vimeicultura. Pode-se identificar uma diversidade étnica entre sua população, como descendentes de italianos, alemães, luso-brasileiros (caboclos) e afrodescendentes. Este último constitui o locus deste estudo. Geograficamente, a localidade situa-se em um vale rodeado por morros altos, até hoje de difícil acesso, dentro da bacia hidrográfica do rio Canoas, distante 15 kms da sede do município e 70 kms da cidade de Lages, polo regional. Ocupam uma área de aproximadamente 50 hectares cujos documentos de propriedade ou de posse são ignorados. É um espaço eminentemente rural.

Os afrodescendentes se reconhecem pela denominação “Morenos do Divino”. O grupo é constituído por 250 pessoas. Estão organizados em duas vilas que formam uma unidade social, econômica e cultural. Não existem estudos sobre a origem e desenvolvimento deste grupo étnico. Nossas primeiras aproximações permitiram saber que seus habitantes tem ideias difusas acerca de onde vieram. Uns dizem ter vindo de Pelotas, Rio Grande do Sul, outros afirmam sua origem de “serra abaixo” e da própria região serrana. Ao explicar porque o grupo veio residir neste vale rodeado de montanhas, alguns dizem que “do alto dos morros podiam a muitos anos acompanhar os movimentos dos senhores da região e abrigarem-se acaso percebessem alguma ameaça a sua segurança”. A resposta remete para o fato de se situarem numa condição sócio econômica e cultural pertencente ao “de baixo” como afirmava o sociólogo Florestan Fernandes. Como vimos acima, a caracterização que o INCRA descreve de um quilombo, inclui a terminologia “Terra de preto”, “Terra de Santo”, “Terra de pobre”. Neste sentido “Morenos do Divino”, remete para duas dessas terminologia ao indicar a cor “moreno” e o “Divino”, pelo lugar chamar-se Divino Espírito Santo. O que mais uma vez identificamos a possibilidade de configuração do quilombo nesta área.

Podemos inferir que o grupo foi se aglutinando como estratégia de proteção e segurança em relação aos segmentos sociais dominantes da região. A localidade dos “Morenos do Divino” possui uma escola de Ensino Fundamental I e um Centro de Educação Infantil; um posto de saúde com atendimento médico odontológico, Igrejas Católica e Assembleia de Deus, um salão de festas e campo de futebol. Futebol é uma paixão, sendo praticado em todos os finais de semana sendo a única forma de lazer existente.

Constata-se a ausência de infraestrutura na localidade, como saneamento básico, rede de esgoto, água tratada, ausência de coleta seletiva de materiais recicláveis e orgânicos. A implantação de um vestiário no campo de futebol é uma grande demanda expressa pelas pessoas que praticam o referido esporte.

Os “Morenos do Divino” pode ser caracterizado como pobre. A população é constituída por trabalhadores diaristas ocupados nas atividades sazonais de colheita de maça, fumo e vime existentes no município. São atividades exercidas por homens e mulheres. A aposentadoria é outra fonte de renda e sobrevivência. A outra reside no Programa Social do “Bolsa Família”, uma vez que a maioria das famílias está cadastrada no município e recebe este benefício do Governo Federal.

A maioria das mulheres permanece em casa e dedica-se aos afazeres domésticos e à criação dos filhos. Casam-se precocemente, manifestando pouco interesse nos estudos escolares. Se algumas dessas mulheres completam o Ensino Médio em escola localizada na sede do município, concomitantemente, encontram-se grávidas, seus projetos de vida vão se endereçando para a constituição da família. O Ensino Médio não prepara para nenhuma profissão, exceto para o vestibular. Ou seja, é oferecido uma formação escolar descontextualizada das necessidades, especificidades e identidade dos estudantes. O sucesso desta escolarização está em estimular a saída da juventude do campo, ao não se vincular às necessidades e interesses da população, entre ela, os sujeitos desta reflexão.

Então os trabalhadores e trabalhadoras dos “Morenos do Divino”, estão determinados a se constituírem em mão obra desqualificada e mal remunerada. A opção que lhes resta é permanecer na condição de diarista na localidade ou buscar alguma alternativa de trabalho fora. Algumas poucas mulheres trabalham no comércio local, na prefeitura ou no serviço doméstico, sempre exercendo atividades braçais. Existem mulheres que buscam trabalho fora do município, dirigindo-se a Florianópolis em busca de trabalho doméstico, mas sem abandonar seu grupo de pertencimento.

Um caso ilustrativo é de uma das mulheres “Morenas do Divino”, que deslocou-se até a capital do estado com finalidade de encontrar um trabalho, obter uma renda para constituir um empreendimento na área da panificação. Este empreendimento deveria ser implementado na sua localidade o que demonstra os vínculos que os sujeitos mantêm com seu grupo sociocultural.

Nossa observação permite afirmar que as mulheres “Morenas do Divino” manifestam interesse em desenvolver alguma atividade econômica. Entretanto, ao receberam os benefícios do Programa “Bolsa Família”, sem os devidos condicionantes estabelecidos por esta política que ambiciona combater a fome, a miséria e a emancipação das famílias, a tendência é a ausência de protagonismo na direção do desenvolvimento de iniciativas geradoras de trabalho e renda. Do ponto de vista da emancipação de sujeitos, não precisamos afirmar que o “Bolsa Família” em si, não tem a força de provocar a autonomia das pessoas. A espera continuada do benefício mensal pode gerar a tutela ou dependência do Programa. Cabe ao município acompanhar e promover outras políticas consorciadas com os demais entes Federados, o Estado e a União.

Este trabalho tem aí seu ponto de partida. Desejamos identificar sistematicamente as condições socioeconômicas e possíveis práticas de economia solidária entre as “Mulheres do Divino”. O parco conhecimento que temos é que essas mulheres são solidárias quando se trata de atender as necessidades de suas famílias. Nosso pressuposto é que a economia solidária se constitui numa estratégia para superação de necessidades cotidianas e a emancipação dos sujeitos na medida em que seus direitos sociais são conquistados e garantidos.

Em conversas informais com algumas dessas mulheres sobre as possibilidades de trabalho e renda mostraram interesse em aprender artesanato, panificação e alguns outros empreendimentos. Ressaltemos que elas tem preferência pelo trabalho em grupo. Portanto, temos um chão fértil, uma vez que na cultura quilombola, a economia solidária é o quefazer cotidiano de seus membros em respostas às suas necessidades vitais.

Referenciais teóricos

Ao considerar a vocação e o saber fazer das mulheres "Morenas do Divino" estamos considerando sua cultura. Segundo Da Matta (1986, p. 123)

[...] “cultura” não é simplesmente um referente que marca uma hierarquia de civilização mas a maneira de viver total de um grupo, sociedade, país ou pessoa. Cultura é, em Antropologia Social e Sociologia, um mapa, um receituário, um código através do qual as pessoas de um dado grupo pensam, classificam, estudam e modificam o mundo e a si mesmas.

Partindo da compreensão que cultura abrange a maneira de viver total de um grupo, nossa percepção é de que o grupo étnico “Morenos do Divino”, configura uma cultura que se caracteriza pela identidade quilombola. Ou seja, um grupo constituído por afrodescendentes, cuja maneira de viver apresenta especificidades, complexidades e singularidades que os distingue dos demais grupos que compõem a população do município. Torna-se relevante conhecer seus códigos e gramáticas de leitura de mundo, concepção de vida, modos de produção, costumes, relações de trabalho e com a natureza. Afinal, como se caracteriza uma comunidade quilombola?

Quilombos segundo a história “constituíram-se em locais de refúgio dos escravos africanos e afrodescendentes em todo o continente americano.[1]Eram entendidos pelo Conselho Ultramarino do governo português em 1740 como todo "agrupamento de negros fugidos que passe de cinco, ainda que não tenham ranchos levantados em parte despovoada nem se achem pilões neles". A definição antropológica da Associação Brasileira de Antropologia de 1989 para esse agrupamento é:

[...] toda comunidade negra rural que agrupe descendentes de escravos, vivendo de cultura de subsistência e onde as manifestações culturais têm forte vínculo com o passado. [...] Neles, existiam manifestações religiosas e lúdicas, como a música e a dança. Poder-se-ia continuar a

tratar dos quilombos partindo da premissa de que construíram uma história que não é apenas da fuga da escravidão, mas do desejo pela liberdade; é uma história de vários capítulos, ocorrida em vários lugares e de diferentes modos. Todavia, onde quer que tenha existido a quilombagem, esta prática se impunha pela marca prevalecente da resistência que se dava de diferentes maneiras.

Para Reis e Gomes (2000, p.23) a história dos quilombos é “uma história cheia de ciladas e surpresas, de avanços e recuos, de conflito e compromisso sem um sentido linear uma história que amplia e torna mais complexa a perspectiva que temos de nosso passado.

As comunidades quilombolas contemporâneas, segundo Moura (1996) recebem várias denominações, tais como terras de pretos, mocambos e comunidades negras rurais. Num processo de mobilização, todas estas nomenclaturas convergiram para o termo quilombo ou comunidade quilombola. Como decorrência desse processo de ressemantização, para o Estado brasileiro, o antigo quilombo foi metafórico para a categoria “remanescente de quilombo” que, de uma certa forma, fortaleceu a idéia de grupo e não de indivíduo, idéia esta que é fundamental para ganhar funções políticas no presente, por meio de uma construção jurídica que permite pensar o futuro (ARRUTI, 2003).

Outra categoria de análise deste texto é a economia solidária. Como registramos acima, uma das características da comunidade quilombola é um outro jeito de organizar o trabalho. No Brasil a economia solidária vem se organizando como política pública desde 2003. Por meio do Ministério de Trabalho e Emprego, onde está vinculada a Secretaria Nacional de Economia Solidária (SENAES), milhares de empreendimentos de economia solidária vem se desenvolvendo. Na mesma perspectiva conceitual, mas expresso em outros termos, tomamos a afirmação da SENAES, que afirma:

Economia Solidária é um jeito diferente de produzir, vender, comprar e trocar o que é preciso para viver. Sem explorar os outros, sem querer levar vantagem, sem destruir o ambiente. Cooperando, fortalecendo o grupo, cada um pensando no bem de todos e no próprio bem³⁸.

Nesta concepção podemos identificar os princípios da economia solidária, ou seja, solidariedade na organização da produção, do trabalho, cuidado com o meio ambiente, cooperação, distribuição equitativa do resultado do trabalho entre seus membros, e autogestão. Já o Fórum Brasileiro de Economia Solidária, afirma que a economia solidária, é reconhecida:

[...] pela valorização social do trabalho humano, reconhecimento do papel da mulher e do feminino, desenvolvimento integrado e sustentável da sociedade, busca de valores do associativismo, cooperativismo, mutualismo e da solidariedade, o valor central é o trabalho, o saber e a criatividade humana, o ser humano e' sujeito e finalidade da atividade econômica, buscar a solidariedade dos povos,

³⁸ Disponível em: <http://portal.mte.gov.br/ecosolidaria/o-que-e-economia-solidaria.htm>
Acesso em: 29.07.2016

propondo a atividade econômica e social enraizada no seu contexto mais imediato e tendo a territorialidade e o desenvolvimento local como marcos de referência, geração de trabalho e renda visando combater a exclusão social e a eliminação das desigualdades materiais.³⁹

Os princípios e valores da economia solidária podem estar presentes em muitas iniciativas das “Morenas do Divino”. Estas categorias aliadas à emancipação social, orientarão este estudo. Por emancipação social compreendemos a pessoa no exercício de seus direitos de cidadania. Referimo-nos aos direitos sociais, econômicos, políticos e culturais referidos na Constituição Brasileira de 1988. Outros autores como Marshall (1967), Vieira (2000) e Demo (1994), são relevantes para se discutir cidadania e emancipação social.

Procedimentos metodológicos

Trata-se de uma pesquisa qualitativa. No conjunto de diferentes tipos de pesquisa qualitativa, pretendemos a vertente da pesquisa-ação. Conforme, Gatti e Adré apud Weller e Pfatt (2013, p. 35), pesquisa-ação:

[...] são estudos que envolvem algum tipo de intervenção na realidade e que podem implicar um grau maior ou menor de participação dos sujeitos na pesquisa. Podem ter uma forte inclinação política, na linha da emancipação, ou podem enfatizar mais os aspectos afetivos, sociais, sociopedagógicos.

A intenção desta pesquisa é seguir um continuum, ou seja, após a realização deste trabalho com fins acadêmico, pretendemos continuar interagindo com os sujeitos envolvidos na investigação. Outra característica desta pesquisa é de se constituir em um estudo de caso (Triviños, 2010) e Lüdke e André (2014), aplicado quando um tema de pesquisa é bem delimitado, com contornos claros no desenrolar dos estudos; o caso pode ter semelhanças com outros, mas sempre deve guardar sua singularidade, detendo um interesse próprio; ainda conforme estas autoras, o estudo de caso se destaca por se constituir numa unidade dentro de um sistema mais amplo. Ou seja, devemos escolher o método do “estudo de caso” quando queremos estudar algo singular, que tenha um valor em si mesmo, dentro de um sistema mais amplo.

A pesquisa de campo deverá proporcionar o momento da coleta de dados. Entendemos a estada em campo para além de um procedimento técnico ou mecânico. Estar em campo é situar-se num espaço de “reflexividade” como afirma Guber (2005). Portanto, trata-se de uma etapa da pesquisa da maior importância, no sentido de observar, ouvir e registrar, habilidades fundantes na produção do conhecimento em ciências sociais, como aponta Oliveira (1998).

³⁹ Disponível em: <http://www.fbes.org.br/> Acesso em: 03.08.2016

As entrevistas serão orientadas por um roteiro semi-estruturado que possibilita o diálogo com os sujeitos. Faremos entrevistas com dez mulheres constituindo uma amostra do universo das mulheres de 18 a 60 anos que compõem o grupo da s “Mulheres do Divino”.

Os dados dos questionários recolhidos em campo serão tratados a partir da análise de conteúdo de Bardin (2009). Segundo esta autora, este processo obedece os seguintes passos: 1. A pré- análise; 2. A exploração do material; e, por fim, 3. O tratamento dos resultados: a inferência e a interpretação (2009, p.121).

Considerações finais

Como pode-se observar na descrição do locus de pesquisa, a localidade dos “Morenos do Divino” caracteriza-se pela sua invisibilidade social e não reconhecimento de sua identidade enquanto um quilombo. Não se tem conhecimento da realização de estudos acadêmicos sobre esta população, tampouco, do grupo de mulheres que o compõem. Além de cumprir uma exigência acadêmica de estudos de Pós-Graduação, pretende-se dar prosseguimento no sentido de manter uma prática social junto ao grupo pesquisado. É neste contexto que registra-se a expectativa, primeiramente, de contribuir para com a visibilidade do grupo étnico “Morenos do Divino”. Na perspectiva de gênero, o foco são as “Mulheres do Divino” silenciadas ou invisibilizadas enquanto sujeitos que compõem a comunidade local e regional. Segundo, tendo em perspectiva a pesquisa-ação, após este estudo preliminar pretendemos continuar interagindo com o grupo de mulheres com objetivo de estimular e fortalecer práticas de economia solidária enquanto estratégia de superação de vulnerabilidade social e econômica e emancipação social. Dito de outra maneira, esta outra economia pode gerar trabalho e renda para seus sujeitos envolvidos. Finalmente, sensibilizar a sociedade e o Estado para o desenvolvimento de políticas públicas que respondam às necessidades e interesses da comunidade e dos sujeitos desta investigação.

Referências

- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA, 2009.
- DA MATTA. R. Você tem Cultura? In: **Explorações. Ensaios de Sociologia Interpretativa**. Rio de Janeiro: Rocco, 1986.
- DEMO, Pedro. **Cidadania tutelada e cidadania assistida**. Campinas, SP. Autores Associados. 1994.
- GUBER, Rosana. **El salvaje metropolitano: reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo**. Buenos Aures. Paidós. 2005.
- MARSHALL, T.H. **Cidadania, classe Social e Status**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.
- OLIVEIRA. R.C. O fazer do antropólogo: observar, ouvir e escrever. In: **O trabalho do antropólogo**. São Paulo. Unesp. 1998.
- _____. **Identidade, Etnia e Estrutura Social**. São Paulo: Pioneira, 1976.
- TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**. São Paulo: Atlas, 2009.

VIEIRA, Liszt. **Cidadania e Globalização**. Rio de Janeiro: Record, 2000.

http://base.socioeco.org/docs/cartilha_fbcs.pdf

<http://www.incra.gov.br/sites/default/files/incra-perguntasrespostas-a4.pdf>

<http://www.fbcs.org.br/>:

<http://bolsafamilia.datasus.gov.br/w3c/bfa.asp>

**O TURISMO RURAL EM URUPEMA, SC: UMA ANÁLISE A PARTIR DA
PERCEPÇÃO DE ATORES LOCAIS**

Adriana Murara
Geraldo Augusto Locks

Resumo

Este trabalho se inspira no projeto de dissertação de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Planalto Catarinense. Percebem-se mudanças significativas no meio rural brasileiro. Neste universo, o município de Urupema, SC, tem sua especificidade e diversidade onde a atividade agropecuária tradicional, o cultivo da maçã convivem atualmente com iniciativas de turismo. O objetivo deste trabalho é descrever os fundamentos da pesquisa em curso, refletir sobre mudanças no mundo rural e a emergência do turismo com ênfase na proposição do Turismo Rural de Base Comunitária. É uma pesquisa qualitativa, bibliográfica, incluindo trabalho de campo quando se utilizará a técnica do grupo de discussão. Documentários, fotografias serão mobilizadas como disparadores de narrativas com atores locais representantes da sociedade civil e política para compreender suas percepções sobre o turismo como atividade indicadora de novas dinâmicas naquele município. Espera-se que este estudo aporte contribuições para políticas de desenvolvimento local sustentável.

Palavras-chave: Educação e desenvolvimento territorial. Município de Urupema. Meio rural. Turismo Rural de Base Comunitária.

Introdução

Este trabalho se inspira no projeto de dissertação em construção no Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação da Universidade do Planalto Catarinense. O Programa tem sua Área de Concentração definida no campo da Educação, Cultura e Políticas Públicas. A investigação vincula-se à Linha de Pesquisa dois (LP2), cujo foco é Educação, Processos Socioculturais e Sustentabilidade, englobando tematizações como processos socioeducativos formais e não formais; movimentos sociais; educação ambiental; cultura e políticas públicas; identidade, gênero e etnia; desenvolvimento territorial sustentável e qualidade de vida. É neste campo do conhecimento que se situa esta reflexão.

A relevância da pesquisa está no fato da mestrandia atuar como profissional docente no Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), Câmpus Urupema, tendo por missão, como se identifica em seu portal eletrônico, “Promover a inclusão e formar cidadãos, por meio da educação profissional, científica e tecnológica, gerando, difundindo e aplicando conhecimento e inovação, contribuindo para o desenvolvimento socioeconômico e cultural”.⁴⁰

⁴⁰ O Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC) é uma instituição pública federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC) por meio da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC). Tem sede e foro em Florianópolis, com autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar. Disponível em: <http://www.ifsc.edu.br/menu-institucional/missao>. Acesso em: 26.09.2016

Desde sua origem esta instituição busca junto ao território de sua abrangência, instituir e desenvolver cursos de formação profissional, atividades de extensão e pesquisa que respondam aos interesses e necessidades da população e que, por sua vez, proporcionem o desenvolvimento justo e sustentável. Desse modo este trabalho busca aderência com a missão do Instituto Federal articulado com os anseios dos agentes locais promotores de desenvolvimento.

Refletindo sobre o mundo rural e o turismo

Durante muito tempo, o mundo rural foi entendido como algo restrito às atividades agropecuárias e extrativistas, porém assiste-se na atualidade uma nova configuração do meio rural brasileiro. Um conjunto de transformações composta por uma matriz de multifuncionalidade do meio rural e da pluriatividade dos agricultores, novas perspectivas para um redirecionamento do espaço rural e das atividades da agropecuária e da agroindústria.

Entende-se por multifuncionalidade o conjunto de novas formas de organização da produção, que se distancia do modelo de agricultura profissional constituída em commodities agrícolas, para uma agricultura associada à segurança alimentar, à valorização do território e à proteção ambiental. E por pluriatividade o processo através do qual os membros da família passam a combinar atividades agrícolas com atividades não-agrícolas. Como afirma Veiga (2003), quando ilustra a incorporação do terceiro setor como uma das possibilidades encontradas para comunidades rurais tornarem-se mais desenvolvidas.

Em todas as regiões do Brasil há espaços nos quais as perspectivas de desenvolvimento permanecem inteiramente ligadas à exploração mais produtiva de recursos naturais, isto é, à maior eficiência em atividades agropecuárias, florestais, minerais ou pesqueiras. Mas também é verdade que em todas essas regiões há espaços rurais cujas chances de desenvolvimento pouco têm a ver com atividades primárias. Em alguns, as saídas dependem da possibilidade de atrair investimentos industriais. Em outros, estão mais diretamente vinculadas à capacidade de oferecer serviços a consumidores de alta renda, atraídos pelas riquezas naturais que tendem a ser cada vez mais valorizadas: ar puro, água limpa, belas paisagens e silêncio. Por isso, o desenvolvimento de inúmeras áreas rurais tende a depender muito mais da segmentação de mercados locais ou regionais impulsionada por residentes temporários, turistas, esportistas, aposentados, etc., do que de padronizados mercados nacionais ou externos que absorvem commodities e manufaturados. (VEIGA, 2003, p. 91-92)

Está nova realidade surge da necessidade que a população do meio rural tem de diversificar sua fonte de renda, de agregar valor aos seus produtos, e de se inserir nos novos mercados locais que se abrem. Os produtores rurais estão encontrando novas oportunidades a

partir da valorização de bens não tangíveis antes ignorados, como a paisagem, o lazer e os ritos dos cotidianos agrícolas e pecuários. Assim o cultivo da terra e a criação de animais não constituem mais, para a população do meio rural, seu único meio de produção, novas atribuições e possibilidades estão sendo desenvolvidas no e a partir do espaço rural.

Atribuições rurais não-agrícolas que são impulsionadas pela penetração do urbano no espaço rural, através da interiorização da infra-estrutura dos serviços urbanos e de outras práticas que lhes são adjacentes, um conjunto de atividades ligadas à moradia (profissionais liberais e outros ex-habitantes da cidade que passam a residir no campo), ao lazer e a prestação de serviços.

Neste contexto, uma atividade que tem despontado é o turismo em áreas rurais, relacionamos o turismo rural a atividades que geram ocupações complementares às atividades agrícolas e que passam a fazer parte do cotidiano da propriedade rural, em menor ou maior intensidade. Ou seja, o turismo rural deve ser entendido como parte de um processo de agregação de serviços aos produtos agrícolas, de valorização do meio ambiente e da cultura presente nas propriedades rurais. É importante salientar que, embora as expressões turismo rural e turismo no meio rural são usadas muitas vezes erroneamente como sinônimos, na verdade indicam situações diferentes. O turismo rural deve ser entendido como uma das muitas modalidades de turismo que podem ser desenvolvidas no meio rural. Assim, a modalidade turística turismo rural não deve ser confundida com o termo que designa a região onde se desenvolve, no caso, áreas rurais.

Este segmento de turismo tem contribuído para a preservação ambiental e cultural do meio rural, para a produção de alimentos diferenciados e, principalmente, para a valorização do agricultor e de seu trabalho. A atividade já mostrou que pode estimular a permanência de famílias e de jovens no meio rural e constituir-se desta forma em importante instrumento para a promoção do desenvolvimento rural sustentável.

No entanto, o mau planejamento e gestão da atividade turística ocasionam danos ambientais e socioculturais, entre os mais evidentes encontram-se a degradação ambiental e paisagística, a geração de subempregos e empregos sazonais, seguido do abandono de postos tradicionais de trabalho, segregação sócio-espacial e de concentração de renda. E principalmente, com a súbita valorização das terras, o produtor rural vê uma falsa oportunidade econômica e se desfaz da terra, vendendo quase sempre para investidores externos. Fato gerador de uma cadeia de problemas sociais, com a vinda deste produtor para cidade, sem qualificação para colocar-se no mercado de trabalho, e sem condições de readquirir a terra que possuía.

Abordar o turismo por uma perspectiva mais ampla e complexa do que simplesmente e exclusivamente uma atividade econômica, mas a relação entre turismo e desenvolvimento local, é o que está intrínseco na proposta da pesquisa. Igualmente o intuito de refletir sobre a dinâmica de inclusão ou exclusão de comunidades locais, nos processos de desenvolvimento do turismo em cidades com características rurais. Assim sendo, a pesquisa tem como objetivo geral, entender a percepção dos atores locais, representantes da sociedade civil e política acerca das potencialidades, modalidades e metodologias do turismo no meio rural a serem desenvolvidas no município de Urupema. Os objetivos específicos, a) contextualizar o modelo de desenvolvimento socioeconômico no município de Urupema; b) refletir acerca do turismo no

meio rural e suas diferentes modalidades, dinâmicas e metodologias enquanto novas oportunidades de desenvolvimento de trabalho e renda com sustentabilidade; c) analisar as percepções dos agentes locais (seus temores, desafios e perspectivas) acerca do cenário turístico que vem se fundando no município de Urupema; d) refletir sobre a modalidade do Turismo de Base Comunitária como proposição estratégia para o desenvolvimento local sustentável; neste texto tomamos agora a proposição que deverá ser apresentada para discussão a ser realizada entre os atores envolvidos na pesquisa.

O Turismo de base comunitária

O Turismo de Base Comunitária tem em seus princípios a gestão comunitária, a economia solidária, o comércio justo e o desenvolvimento sustentável, na qual o modo de vida, a valorização cultural, a afirmação da identidade e a experiência participativa da demanda turística, completam os atrativos motivacionais e agregam valor aos roteiros turísticos. Um conceito sucinto, porém basilar para esta dinâmica de turismo está incluso no Manual do Ecoturismo de Base Comunitária, material produzido pela WWF, onde o Ecoturismo de Base Comunitária pode ser entendido como: “O turismo realizado em áreas naturais, determinado e controlado pelas comunidades locais, que gera benefícios predominantemente para estas e para áreas relevantes para a conservação da biodiversidade”. (WWF, 2003. p. 23)

Pode-se entender o Turismo de Base Comunitária como uma dinâmica que encontra seus princípios na sustentabilidade do turismo, não podendo ser analisado como um segmento do mercado turístico. Também, não podemos falar de um modelo a ser seguido, devido à grande diversidade das comunidades envolvidas (contexto de vida, história e personagens), isso faz com que cada iniciativa seja única com suas especificidades. Outro conceito pertinente é apresentado pelo Projeto Bagagem (2009), uma ONG que apóia a economia solidária no Brasil.

Turismo comunitário é a atividade turística que apresenta gestão coletiva, transparência no uso e destinação dos recursos e na qual a principal atração turística é o modo de vida da população local. Nesse tipo de turismo a comunidade é proprietária dos empreendimentos turísticos e há a preocupação em minimizar o impacto ambiental e fortalecer ações de conservação da natureza. (Projeto Bagagem, 2009)

Podemos citar ainda, segundo Carlos Maldonato, coordenador da Rede de Turismo Sustentável da América Latina, que entende o Turismo de Base Comunitária como:

[...] toda forma de organização empresarial sustentada na propriedade e na autogestão sustentável dos recursos patrimoniais comunitários, de acordo com as práticas de cooperação e equidade no trabalho e na distribuição dos benefícios gerados pela prestação dos serviços turísticos. A característica distinta do turismo comunitário é sua dimensão humana e cultural, vale dizer antropológica, com objetivo de incentivar o diálogo entre iguais e encontros interculturais de qualidade com nossos visitantes, na perspectiva de conhecer e aprender com seus

respectivos modos de vida. (MALDONATO, 2009. p. 31)

Assim pode-se inferir que o desenvolvimento do Turismo de Base Comunitária é uma forma endógena de se pensar o turismo, com o envolvimento da comunidade nos processos de planejamento, gestão e na participação da cadeia produtiva do turismo, somados aos preceitos do associativismo com base epistemológica e metodológica fundado no paradigma da economia solidária.

Procedimentos metodológicos: locus e sujeitos de pesquisa

Atualmente, os pequenos municípios com economia agrícola veem no turismo uma nova oportunidade de auxiliar no desenvolvimento e revitalização de suas localidades. Esses municípios são motivados e acreditam no seu potencial pelo fato de possuírem áreas naturais - como cachoeiras e trilhas -, gastronomia típica, acolhimento de seu povo, enfim, aquilo que eles acreditam que possam ser atrativos, procurados principalmente por pessoas que vivem em centros urbanos e que buscam se distanciar desses por um determinado período.

Essa crença vem do fato que, quando bem planejado e desenvolvido em consonância com as especificidades locais, o turismo possui grande potencial para a geração de empregos diretos e indiretos, contribuindo para a geração de renda e incentivando a permanência da população residente nas localidades envolvidas com a atividade, melhorando qualidade de vida local e promovendo o crescimento social e econômico de toda uma região.

Analisando essa realidade, escolheu-se como locus de pesquisa o município de Urupema, localizado no Planalto Serrano de Santa Catarina. Está localizado a uma altitude média de 1.425 metros, sendo a detentora do título de “Cidade mais fria do Brasil”, com temperatura média anual de 14°. Este motivo permitiu Urupema estar diária e gratuitamente na mídia nacional, mormente no inverno longo e rigoroso da região por quase seis meses ao ano.

Inicialmente a região onde se localiza o município, assim como em grande parte da região sul do país, tinha como habitantes os índios das tribos Kaingang e Xokleng, populações que por meio de determinação do Governo Imperial foram expulsas ou exterminadas, processo conhecido como de “limpeza do terreno”, que objetivou a demarcação, ocupação e exploração territorial, dando lugar à instalação das colônias de imigrantes, predominantemente europeus.

Esses colonizadores se tratavam de tropeiros, fazendeiros e agregados, mascates e caboclos, que aos poucos implantaram fazendas para criação de gado, as quais abasteciam os mercados do sudeste. Ainda, nessa região, explorava-se a madeira de araucária e a erva-mate, que eram abundantes. Pode-se, de maneira geral, atrelar a colonização de Urupema principalmente pelo interesse extrativista dos pinheiros de araucária.

Com grande extensão de mata de araucária preservada e diversas fontes de água, elementos que associados ao relevo de montanhas e à fauna, revela um cenário encantador. Sua população é de 2.492 pessoas, segundo dados do IBGE (2016), distribuídas em 350.037 metros quadrados, resultando 7,09 habitantes por quilômetro quadrado. O município conquistou sua emancipação política e administrativa em 1989, pois anteriormente era distrito do município vizinho, São Joaquim/SC. Acha-se geopoliticamente vinculado aos dezoito (18) municípios que

constituem a Associação dos Municípios da Região Serrana de Santa Catarina (AMURES) e à Agência de Desenvolvimento Regional de São Joaquim.

Atualmente, a economia do município é essencialmente agropecuária. Especificamente na agricultura, as propriedades familiares produzem principalmente a maçã devido às características climáticas favoráveis, seguida pela produção de morango, batata, abóbora, extração de pinhão e mel, uvas viníferas, árvores de reflorestamento, entre outras. Sobre a economia pecuária, prevalece a criação de gado de corte e em menor número de leite e a piscicultura, na qual se destaca a criação de trutas, peixe que se adaptou bem às características das águas dos rios, frias e de corredeiras. A importância do setor agropecuário para o município pode ser percebida ao analisar o seu Produto Interno Bruto (PIB), pois de um total de R\$ 27,8 milhões, R\$ 12,8 milhões (46,2%) provêm da agropecuária (IBGE, 2008).

Paralelamente, o turismo vem se destacando como uma nova fonte de economia, sendo importante enfatizar que, em relação a essa atividade, Urupema encontra-se em fase inicial, chamada de exploração ou nascimento do turismo em estudos já realizados, os quais identificam os ciclos de vida do setor turístico. Esclarecendo que a diferença observada entre a fase sem turismo e em nascimento é a existência mínima do turismo.

A utilização do ciclo de vida de um produto, como instrumento do planejamento turístico, se justifica na determinação da fase em que se encontra a localidade em estudo e nas medidas cabíveis para direcionar seu desenvolvimento. (RUSCHMANN; BORDINI, 2006, p. 318).

Quando conhecemos Urupema, em função de iniciar o trabalho no Instituto Federal de Santa Catarina, como docente, fomos convidado pelo poder público local para uma conversa quando deparamo-nos com uma vontade política para desenvolver o turismo no município. Esse desejo, logo percebido, estendia-se a diversas porções da sociedade. Observamos também que isso decorria do fato de que no inverno o município registra a ocorrência de fenômenos climáticos como neve, sinclon e geadas e do fato destas ocorrências terem forte apelo da mídia em divulgar esses acontecimentos em rede local e nacional, transformando o que seria uma notícia climática em acontecimento turístico na cidade.

O Instituto Federal Câmpus Urupema, atua em dois eixos tecnológicos: Recursos Naturais e a Produção Alimentícia, devido à importância já demonstrada do setor agropecuário para o município. Porém o Instituto identifica no turismo grande potencialidade para região, fato que justificou minha contratação nessa instituição. O mesmo trabalha com pesquisa e tem seu compromisso com o conhecimento pertinente, que contribua para o desenvolvimento local.

Os sujeitos da pesquisa a serem encontrados no campo empírico são atores representantes da sociedade política e sociedade civil organizada. Preferencialmente, pretende-se eleger arbitrariamente coletivos de sujeitos da sociedade política (Epagri, Secretaria da Agricultura, Secretaria da Educação, Meio Ambiente, Conselhos, IFSC Câmpus de Urupema), da sociedade civil (Sindicato dos Trabalhadores Rurais, Sindicato Rural, Conselho de Turismo, Associações, Clubes....).

Como método de investigação será aplicado a técnica de “Grupos de discussão”, conforme reflete Weller (2013, p. 54), in (WELLER; PFAFF, 2013). Para esta autora, ela não se reduz à mera coleta de dados, mas além de se situar no campo da pesquisa qualitativa nas Ciências Sociais e na Educação, oferece aporte teórico e metodológico específicos. Nas palavras de Weller “O objetivo maior do grupo de discussão é a obtenção de dados que possibilitem a análise do contexto ou do meio social dos entrevistados, assim como de suas visões de mundo ou representações coletivas” (p.56). Na aplicação desta técnica seguiremos em mais detalhes conforme apresenta Weller (2013) no que tange à organização do grupo de discussão, postura do pesquisador durante a entrevista e o registro dos dados. Posteriormente, os mesmos serão analisados e sistematizados.

Considerações finais

Nas reflexões acima tivemos oportunidade de descrever, tendo por referência nosso Projeto de Dissertação, contextualizar nosso objeto de pesquisa, apresentar seus objetivos e os procedimentos metodológicos básicos. Também reflexionamos sobre dois aspectos de fundamento deste trabalho, ou seja, o meio rural em transformação e a emergência do turismo no município de Urupema. Apresentamos a noção de Turismo de Base Comunitária, como uma possibilidade estratégica de desenvolvimento local, garantindo qualidade de vida e sustentabilidade.

Referências

- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **População estimada 2016**. [online] Disponível na internet via: <http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=4218954> Arquivo consultado em 28/09/2016.
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **PIB – 2008**. <http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/temas.php?lang=&codmun=421895&idtema=14&search=santa-catarina|urupema|produto-interno-bruto-dos-municipios-2008>. Acesso em 28/09/2016.
- MALDONADO, Carlos. **O Turismo Rural Comunitário na América Latina**. In: Bartholo, Sansolo e Burszty, Turismo de Base Comunitária: diversidade de olhares e experiências brasileiras. Rio de Janeiro: Letra e Imagem, 2009, p.31
- Projeto Bagagem http://www.projeto bagagem.org/2009/turismo_comunitario.asp?cod=68. Acesso em 26/09/2016
- RUSCHMANN, Doris van de Meene; BORDINI, Caroline Valença. O uso dos planos de desenvolvimento turístico na microrregião dos Campos de Lages (SC). In: RISCHMANN, Doris van Meene; SOLHA, Karina Toledo. **Planejamento turístico**. Barueri, SP: Manole, 2006, Capítulo 3, p. 317 – 337.
- VEIGA, José Eli da. **Cidades imaginárias: O Brasil é menos urbano do que se calcula**. 2. Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

WELLER, Wivian. Grupos de discussão: aportes teóricos e metodológicos. In: **Metodologias da Pesquisa Qualitativa em Educação: Teoria e Prática**. WELLER, Wivian.; PFAFF, Nicolle. (org.). Petrópolis, R.J.: Vozes, 2013. Cap. I.

WWF Brasil. **Manual de Ecoturismo de Base Comunitária: ferramentas para um planejamento responsável**. (Org. Sylvia Mitraud) Brasília: WWF Brasil, 2003, p.23.

GT 3: Educação, comunicação e tecnologia

**ID PRÁTICAS DOCENTES E O USO DE TECNOLOGIAS: CONSTRUÇÃO E (RE)
CONSTRUÇÃO DE PROPOSTAS PEDAGÓGICAS**

Mariangela Kraemer Lenz Ziede

Resumo

Este artigo⁴¹ tem como objetivo a análise da inserção de tecnologias nas práticas docentes de um grupo de professores do ensino superior que atuou em dois ou mais eixos do Curso de Licenciatura em Pedagogia a Distância da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Buscando identificar como a tomada de consciência das arquiteturas pedagógicas possibilitou a construção e (re)construção dos materiais das interdisciplinas e os desafios do uso da tecnologia dentro da metodologia diferenciada do Curso. Os dados analisados mostram que, gradualmente, os docentes conseguiram avançar na superação desses desafios, seja pelo apoio das equipes do Curso ou por um maior conhecimento da metodologia proposta. Essa superação é confirmada pela criação de novas arquiteturas pedagógicas voltadas ao trabalho na modalidade a distância.

Palavras-chave: Formação docente. Educação a Distância. Arquiteturas Pedagógicas

Introdução

Educação a Distância (EAD) e o uso das tecnologias trazem uma importante discussão e desafios a toda sociedade contemporânea. Vemos, diariamente, na mídia, entrevistas com educadores sobre a inserção de tablets, computadores, celulares e outros tantos recursos tecnológicos nas dinâmicas de sala de aula. E estas podem ser incorporadas a EAD, no entanto, em algumas instituições, esta modalidade é vista com desconfiança, pois muitos questionam a sua qualidade ou a qualidade dos seus processos e, por conseguinte, dos seus resultados.

Quando os educadores se apropriam das novas tecnologias da informação e da comunicação, levando com eles as novas gerações a também se apropriarem, para delas fazerem novos usos, explorando recursos sempre novos e surpreendentes, podemos confiar que é possível desenvolvermo-nos a todos em muito menos tempo. Passaremos a nos comportar como aprendizes permanentes, fruindo as condições de nossa própria natureza – não há limites para o desenvolvimento do pensamento e do sentimento (FAGUNDES, 2011, p. 13).

⁴¹ Este artigo é um recorte da tese A (re)construção da docência na educação a distância : um estudo de caso no PEAD / Mariangela Kraemer Lenz Ziede. -- 2014.243 f. Orientadora: Rosane Aragón. Tese (doutorado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2014.

Franco et al. ([s.d.]) apontam que a educação a distância já está concretizada no mundo ocidental há aproximadamente um século. No Brasil, as iniciativas de educação a distância também não são recentes; existem registros desde 1920 de práticas educativas nessa modalidade. A diferença entre o Brasil e os outros países é que, aqui, a educação a distância ficou por muito tempo limitada à educação supletiva, ou à formação profissional de nível básico. Associa-se a isso a convicção de que não se poderia realizar ensino regular a distância. Esse cenário apenas começa a se modificar a partir dos anos 1990, quando a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), n. 9.394, de dezembro de 1996, reconheceu à educação a distância no Brasil. Foi um marco para o desenvolvimento e a normatização dessa modalidade.

Em 19 de dezembro de 2005 o decreto n. 5.622 regulamenta o art. 80 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (BRASIL, 2005, [s.p.]).

Segundo Nóvoa (2009, [s.p.]) “As escolas, tal como as conhecemos deixarão de existir”. No seu lugar, haverá centros de aprendizagem que funcionarão sete dias por semana, 24 horas por dia. Os estudantes terão acesso aos docentes, mas a distância. As salas de aula passarão a estar “dentro dos seus computadores”. Esta discussão vem sendo feita por diversos autores. É um futuro que os enormes avanços na produção de “ferramentas interactivas” de aprendizagem tornam cada vez mais possível.

Um docente que esteja restrito ao entendimento de que a aula só acontece em uma sala de aula clássica, terá certa dificuldade de pensar os conteúdos e as atividades de sua disciplina para a educação a distância. Pois não basta apenas uma transposição do presencial é necessário utilizar a tecnologia e se adequar a proposta do Curso.

Com a ampliação da Educação a distância a Universidade está necessitando ser repensada, pois esta é uma modalidade que aos poucos vem fazendo parte da maioria das Universidades tanto públicas quanto privadas.

Nesse cenário de expansão da educação a distância, e formação de professores, a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) realizou a primeira experiência de graduação de professores a distância por meio do Curso de Graduação – Licenciatura em Pedagogia (PEAD).

O curso fez parte do Programa Pró-Licenciatura Fase II, O PEAD foi criado por um consórcio entre a Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (FACED/UFRGS) e o Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (CCE/UFSC).

O PEAD disponibilizou 400 vagas para professores em serviço das redes estadual e municipal de ensino em cinco polos de apoio presencial (Alvorada, Gravataí Sapiranga, São Leopoldo e Três Cachoeiras).

Curso de pedagogia licenciatura na modalidade a distância (PEAD)

O trabalho o PEAD foi centrado na interdisciplinaridade e na aprendizagem em rede. A organização disciplinar cedeu lugar à organização interdisciplinar em grandes áreas, que agregavam e articulavam os conhecimentos específicos teóricos e práticos em cada eixo. Os eixos eram compostos pelas interdisciplinas ⁴²e pelo Seminário Integrador. Cada interdisciplina tinha um coordenador, que era responsável pela equipe de professores. Esses professores realizavam reuniões frequentes para discutir a proposta e os materiais da interdisciplina. Os grupos tiveram liberdade em suas escolhas, visto que eram especialistas em suas áreas. Além desses, o Curso contou com dois professores por polo durante os nove eixos que eram responsáveis pelo Seminário Integrador e pela coordenação do polo. No decorrer do Curso, os professores faziam reuniões presenciais e a distância de planejamento conjunto das atividades do semestre com as equipes, com a coordenação e com os professores do Seminário Integrador para garantir a integração e a articulação dos eixos.

O Curso propôs uma formação de professores a partir das arquiteturas pedagógicas propostas por Carvalho, Aragón e Menezes (2007).

Arquiteturas pedagógicas

As teorias de aprendizagem abertas viabilizam arquiteturas pedagógicas que envolvem novas formas de ensinar e aprender, aumentando a autonomia e o protagonismo dos alunos. Neste sentido podemos dizer que as Arquiteturas fazem parte de uma “Ecologia Cognitiva”.

Este termo foi apresentado por Lévy (1993) em seu livro “Tecnologias da Inteligência”. Definida por Levy (1993) com a disciplina que se dedica ao estudo sistemático da tecnologia informática na organização institucional das sociedades humanas. A ecologia cognitiva pode ser definida como as relações, interações e diálogos instituídos entre diferentes sujeitos que possibilita a construção de conhecimento.

Segundo Maçada, Sato e Maraschin (2001) a “Ecologia Cognitiva” e as maneiras pelas quais aprendemos estão relacionados com as conexões da tecnologia quanto das instituições sociais referindo que:

A ideia é que cada ecologia cognitiva - a rede atualizada de relações entre os sujeitos, tecnologias e instituições – produz regimes cognitivos diferenciados. Um dos intuitos em estudos em uma perspectiva ecológica é buscar compreender, a partir das relações contingentes dos sujeitos com as tecnologias e as instituições, os modos de aprender. O conhecimento construído é compreendido com base nas relações constituídas por/em uma comunidade (MAÇADA, SATO E MARASCHIN, 2001, p. 3).

⁴² O currículo do curso está organizado em torno de eixos que agregam e articulam os conhecimentos específicos teóricos e práticos em cada semestre. Os eixos são compostos por Interdisciplinas (grandes áreas que congregam conhecimentos específicos) e Seminário Integrador.

metodológico e softwares educacionais que facilitam novas aprendizagens desenvolvendo competências e conceitos e demandam uma reorganização de tempo e de espaço.

Piaget (1988) refere que o indivíduo, para ser autônomo precisa ter liberdade para escolher o que vai aprender, não podendo ser submetido a um constrangimento intelectual.

Na realidade, a educação constitui um todo indissociável, e não se podem formar personalidades autônomas no domínio moral se por outro lado o indivíduo é submetido a um constrangimento intelectual de tal ordem que tenha de se limitar a aprender por imposição, sem descobrir por si mesmo a verdade: se é passivo intelectual, não conseguiria ser livre moralmente (PIAGET, 1988, p. 61).

O papel do professor é fundamental tanto no sentido de criar e propor arquiteturas pedagógicas assim como na orientação dos alunos que trabalham em cooperação com os colegas, construindo uma rede de aprendizagem. Compete ao docente problematizar e apoiar as construções e reconstruções dos alunos, propiciando, assim, aos estudantes, as tomadas de consciência das suas próprias aprendizagens.

Desenho do estudo

Os sujeitos do estudo são sete docentes que atuaram no PEAD nos polos de Alvorada, Gravataí, Sapiranga, São Leopoldo e Três Cachoeiras. Os docentes estão na faixa etária entre 45 e 60 anos, sendo a maioria professores da Faculdade de Educação (FACED) e do Instituto de Matemática (IM). As equipes foram se constituindo a partir de convite da coordenação e do interesse dos professores de participar de Curso de formação inicial para trabalhar com Educação a Distância, tendo como público-alvo professores em serviço.

Discussão dos resultados

Ao iniciar o trabalho nas respectivas interdisciplinas, alguns professores precisaram se apropriar das ferramentas e ambientes utilizados no Curso, pois não utilizavam esses recursos na modalidade presencial. Três dos sete docentes da pesquisa participaram da formação inicial e também da construção dos materiais do Curso. Os docentes inicialmente tinham consciência da intenção de uso das tecnologias para apoiar as trocas e permitir a elaboração de materiais interativos. Os docentes ainda não tinham tomado consciência de que a proposta deveria contemplar a autoria e a colaboração nos ambientes virtuais de aprendizagem.

Os materiais iniciais eram “interativos” e “bonitos”, porém eles precisavam ser reconstruídos no decorrer do Curso, pois tinham uma grande quantidade de textos e atividades que excediam a carga horária das interdisciplinas. Alguns deles reproduziam atividades realizadas na modalidade presencial, sendo que a interatividade ficava restrita a um hipertexto ou a alguns cliques. Posteriormente observamos uma evolução da utilização da tecnologia para a inovação pedagógica favorecida pela análise dos resultados da utilização da tecnologia para a realização das propostas das interdisciplinas.

Os professores começaram progressivamente a utilizar ferramentas que pudessem ser agregadas à proposta da interdisciplina, explorando as possibilidades das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC).

Segundo o projeto do Curso, os ambientes virtuais e as ferramentas digitais não devem se sobrepor à realização das atividades. Todos estes são meios para a realização de algo, e não fins em si mesmos. Os docentes passaram a utilizar outros recursos para suporte às propostas. Como exemplo, podemos citar a atividade de uma interdisciplina. Os alunos deveriam construir uma linha de tempo da sua trajetória de docência, então utilizaram o Timeline,⁴³ e assim naturalmente o uso da tecnologia foi sendo incorporada às propostas, não pelo fato do design bonito, mas pelas possibilidades de interação e construção que o seu uso propiciaria aos alunos. Muitas vezes as estas sugeriam o uso de outras ferramentas para a realização das atividades e compartilhavam suas descobertas com os docentes e colegas.

Os docentes passaram a utilizar sistematicamente o PBworks, pois nele era possível agregar outras mídias e compartilhar com todo o grupo, e o blog como portfólio de aprendizagens. Os docentes já tinham uma compreensão mais avançada da proposta do PEAD, que tinha como objetivo contribuir para a criação de uma cultura de redes cooperativas a partir do uso das tecnologias digitais.

Ao final do Curso os docentes começaram a propor atividades utilizando as TDIC com seus alunos na modalidade presencial. Alguns criam blogs para a disciplina e incentivam seus alunos a também criarem blogs para a realização das atividades. No final do semestre, esses alunos seguem utilizando o blog para postagens pessoais, assim como o docente segue escrevendo no blog textos referentes a seus interesses de pesquisa. Outro docente passou a utilizar um “caderno virtual” no Google.docs, onde os alunos registram as visitas de campo, sendo essa disciplina desenvolvida em espaços não formais.

Segundo Aragón (2005), um ambiente virtual de aprendizagem se reconstrói constantemente, pois sua própria particularidade está na ideia de transformação, de construção permanente, que implica níveis de equilíbrio qualitativamente superiores. Essas reconstruções ocorrerão a partir de combinações de objetivos, de formas de alcançá-los e reformulá-los nas próprias relações interindividuais.

Considerações finais

A elaboração de materiais digitais traz uma série de desafios que envolvem diferentes conhecimentos, já que não há como conceber uma proposta pedagógica de forma desatrelada da tecnologia que lhe dá sustento. Esses desafios tornam-se ainda maiores quando os docentes têm pouca familiaridade com as tecnologias digitais ou com o seu uso na educação. Para além do desafio da apropriação tecnológica, há o desafio da integração das tecnologias digitais ao currículo do curso. As análises evidenciam, inicialmente, uma intenção de conhecer a tecnologia, de observar as potencialidades e de entender os limites. Nem tudo o que se pensa fazer é viável, seja pelas condições dos equipamentos, do conhecimento técnico, seja mesmo

⁴³ <http://www.timelinemaker.com/> Acesso 12.dezembro de 2013

pelo acesso por parte dos polos e dos alunos. Foi necessário experimentar para avaliar as adequações. Os avanços no conhecimento das tecnologias influenciaram na construção das propostas pedagógicas, ao mesmo tempo em que os avanços nessas construções modificaram as formas de uso das tecnologias.

Se, na fase das explorações, os docentes apresentaram muitas preocupações com as animações, com a introdução de figuras, etc., na medida em que ocorriam as discussões nas equipes do Curso e o desenvolvimento do trabalho com os alunos as maiores preocupações se voltaram para a exploração das possibilidades interativas dos materiais e de sua adequação ao favorecimento da autoria e do protagonismo dos alunos, bem como para a facilidade de acesso nos polos e nas casas que não contavam com internet rápida.

A integração das tecnologias ao currículo foi, também, favorecida pela opção do projeto pedagógico do Curso, que definiu o uso intensivo de material digital em todas as interdisciplinas. As análises evidenciam que o uso das tecnologias permeou o desenvolvimento do currículo, evoluindo, de forma gradual, das transposições do presencial para usos que se aproximam da ideia de arquiteturas pedagógicas que propõem uma concepção de ecologia cognitiva, na qual as pedagogias e as tecnologias são vistas como elementos interdependentes.

Referências

- ARAGÓN, R. **Ambientes Virtuais de Aprendizagem**: do “ensino na rede” a “aprendizagem em rede”. Salto para o futuro, 2005. Disponível em: <<http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2005/nfa/tetxt2.htm>>. Acesso em: 10 ago. 2008.
- ARAGÓN, R. A.; CARVALHO, M. S.; BORDAS, M. C. **Licenciatura em Pedagogia a Distância**: anos iniciais do ensino fundamental: guia do tutor. PEAD/UFRGS: Gráfica da UFRGS, 2006. Disponível em: <http://www.pead.faced.ufrgs.br/sites/informe/guia_do_tutor.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2011.
- ARAGÓN, R.; CARVALHO, M. J. S.; MENEZES, Crediné Silva de. **Aprendizagem em Rede na Educação a Distância**: estudos e recursos para formação de professores. Porto Alegre : Editora Ricardo Lenz, 2007.
- ARAGÓN, R.; CARVALHO, M. J. S; MENEZES, C. S. Educação a Distância Mediada Pela Internet: uma abordagem interdisciplinar na formação de professores em serviço. In: ARAGÓN, R. A.; CARVALHO, M. J. S; MENEZES, C. S. (Orgs.). **Aprendizagem em Rede na Educação a Distância**: estudos e recursos para formação de professores. Porto Alegre: Ricardo Lenz, 2007. P. 17-33.
- ARAGÓN, R.; CARVALHO, M. J. S; BORDAS, M. C. **Licenciatura em Pedagogia a Distância**: guia do professor. Porto Alegre: Gráfica da UFRGS, 2006.
- ARAGÓN, R.; CARVALHO, M. J. S; MENEZES, C. S. **Metarreflexão e a construção da (trans) formação permanente: estudo no âmbito de um curso de pedagogia a distância**. In: VALENTE, J. A.; BUSTAMANTE, S. B. V. (orgs.). **Educação a distância**: prática e formação do profissional reflexivo. São Paulo: Avercamp, 2009. P. 83.
- ARAGÓN, R.; CARVALHO, M. J. S; BORDAS, M. C. **Licenciatura em Pedagogia a Distância**: guia do professor. Porto Alegre: Gráfica da UFRGS, 2006.

BRASIL. **Decreto n. 5.622, de 19 de Dezembro de 2005**: regulamenta o art. 80 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm>. Acesso em: 03 nov. 2011.

FAGUNDES, Lea da Cruz. **Prefácio**. 2011. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/aprendizagem-ambientes-virtuais/article/viewFile/393/323>>. Acesso em: 10 jan. 2016.

FRANCO, Sérgio R. K. **Aprendizagens na Educação a Distância: caminhos do Brasil**. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/nucleoad/documentos/francoAprendizagem.pdf>>. Acesso em: 10 no. 2011.

LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1993.

MAÇADA, Débora Laurino; SATO, Luciane Sayuri; MARASCHIN, Cleci. Educação sem Distâncias: uma experiência de convivência em ambiente digital de aprendizagem. Revista Informática na Educação, Florianópolis, 2001. Disponível em: <http://www.nied.unicamp.br/oep/pub/art_ead_sem_dist_cleci Lec.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2011.

MENEZES, Crediné; ARAGÓN, Rosane; ZIEDE, Mariangela Lenz; CHARCZUK, Simone Bicca. **Arquiteturas Pedagógicas Para a Aprendizagem em Rede no Contexto do Seminário Integrador**. Revista RENOTE: novas tecnologias em Educação, v. 11, n. 2, nov. 2013. Disponível em: <<http://see.ufrgs.br/index.php/renote/article/view/43645/27463>>. Acesso em: 12 dez. 2015.

NÓVOA, Antonio. **Universidades Devem ser Escolas de Liberdade, Citou Nóvoa**. Disponível em: <<http://cc2.ufpel.edu.br/wp/2013/11/19/universidades-escola-liberdade-e-citou-novo/>>. Acesso em: 20 nov. 2013.

PIAGET, J. **A Tomada de Consciência**. São Paulo: Melhoramentos, 1977.

PIAGET, J. **Fazer e Compreender**. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

PIAGET, J. Para onde vai a educação? Tradução de Ivete Braga, 14ª edição. Rio de Janeiro: José Olímpio, 1998.

ZIEDE, Mariangela Kraemer Lenz A (re)construção da docência na educação a distância : um estudo de caso no PEAD / Mariangela Kraemer Lenz Ziede. -- 2014.243 f. Orientadora: Rosane Aragón. Tese (doutorado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2014.

**A CONSTRUÇÃO DE GAMES PELOS PROFESSORES DAS SÉRIES INICIAIS DA
REDE PÚBLICA DO MUNICÍPIO DE CAÇADOR**

Marcione Rodrigues Nunes
Mariangela Lenz Ziede

Resumo

Este artigo tem a intenção de apresentar a proposta de um curso de construção de games pedagógicos, com atividades presenciais e a distância, utilizando o ambiente moodle voltado para os professores da rede pública do município de Caçador. Abordaremos o conceito de gamificação que vem sendo utilizado na educação, considerando a possibilidade de proporcionar experiências significativas no contexto do aprendizado em sala de aula.

Palavras-chave: Games. Gamificação. Educação. Formação continuada.

Introdução

Games, ou jogos digitais, são uma forma de entretenimento muito popular nos dias atuais com um público que abrange várias faixas etárias. Podemos observar que muitos estudantes na faixa etária escolar tem contato com alguma forma de dispositivo que rode games (na sua maioria comerciais). Um game pode ser uma excelente ferramenta no desenvolvimento da aprendizagem das diferentes áreas do conhecimento (AZEVEDO e BOMFOCO, 2012; PESCADOR, 2010), por isso estão sendo feitos estudos e projetos voltados a aplicação de games em determinados conteúdos escolares. Esse desenvolvimento é chamado de gamificação e consiste na aplicação de elementos dos games, fora do contexto comercial, com o objetivo de promover a aprendizagem e o seu desenvolvimento através da solução de problemas e desafios como se o estudante estivesse no ambiente encontrado em um game.

Pretendemos então, com este texto, conceituar gamificação⁴⁴ e como ela será apresentada aos professores da rede pública do município de Caçador, através do uso de ferramentas de autoria, o que, por sua vez, permitirá que eles construam games voltados para o ambiente de aprendizagem sem que precisem depender de ferramentas complexas para o seu desenvolvimento.

⁴⁴Quando dizemos conceituar, queremos dizer que faremos algo breve, pois devido ao espaço proposto para a apresentação devemos tratar do assunto sem nos aprofundarmos no mesmo.

Gamificação

O termo gamificação, como seu próprio nome já diz, deriva da palavra em inglês para jogos: games⁴⁵. Surge em conjunto com crescimento da popularidade dos games sendo inserida no contexto do desenvolvimento e na capacidade de motivar a solução de problemas potencializando o aprendizado nas diferentes áreas do conhecimento podendo ser colocada também na vida individual dos estudantes. Um game pode promover dentro de um ambiente de sala de aula, e por que não fora dele também, a ludicidade e a ficção na forma de narrativas, imagem e sons que podem ser conectados a realidade vivenciada pelo estudante, favorecendo assim o desenvolvimento do processo de aprendizagem, em um ambiente controlado pelo professor.

Os jogos podem fornecer alguns resultados educativos não previstos e que são tão importantes quanto os previamente determinados. Podem oferecer oportunidades para o aluno usar lógica, raciocínio e habilidades de organização para resolver problemas de maneira mais interessante do que seriam expostos em um exercício comum. Um jogo simples pode ensinar várias habilidades e conceitos, propiciando o desenvolvimento de novas habilidades cognitivas. (FALKEMBACH; GELLER; SILVEIRA, 2006 p. 3).

Assim como os jogos tradicionais um game deverá possuir regras e objetivos nas quais os estudantes pensarão as suas ações. Dessa maneira, durante o desenvolvimento da atividade gamificada os resultados poderão ser mensurados e definidos levando os participantes do game a refletirem sobre a sua evolução e desenvolvimento, podendo até mesmo trabalhar em conjunto para solucionarem os desafios propostos.

Com os elementos dos games, dispomos de ferramentas valiosas para criar experiências significativas, que podem impactar de forma positiva a experiência educacional dos indivíduos, pois ela pode fornecer um contexto para a construção de um sentido mais amplo para a interação, tanto nas escolas como em outros ambientes de aprendizagem, potencializando a participação e a motivação dos indivíduos inseridos nesses ambientes. (FARDO, 2013 p.7).

Para utilizarmos a gamificação como um projeto a ser desenvolvido em sala de aula ele necessita ter os elementos encontrados em games comerciais tais como: narrativa, conflitos,

⁴⁵ Sabemos que a palavra game possui vários sentido quando aplicado no contexto da língua inglesa, porém neste texto vamos nos ater apenas ao sentido de jogos para podermos contextualizar melhor o texto.

competição, cooperação, objetivos, sistema de recompensas, regras, níveis de dificuldade ou evolução, interação, pontuação, etc. (Prensky 2012) em conjunto com os processos educacionais convencionais que normalmente não estão associados aos games buscando atingir o mesmo envolvimento que teríamos com um game que não foi pensado com essa finalidade.

Atualmente, a gamificação encontra na educação formal uma área bastante fértil para a sua aplicação, pois lá ela encontra os indivíduos que carregam consigo muitas aprendizagens advindas das interações com os games. Encontra também uma área que necessita de novas estratégias para dar conta de indivíduos que cada vez estão mais inseridos no contexto das mídias e das tecnologias digitais e se mostram desinteressados pelos métodos passivos de ensino e aprendizagem utilizados na maioria das escolas. (FARDO, 2013 p.3).

Os mecanismos presentes em um game funcionam como um motivador para o jogador, contribuindo para o seu comprometimento no desenvolvimento do enredo, fazendo com que ele mantenha o foco para conseguir completar todas as etapas e desafios propostos por ele. O tempo dedicado a um game serve para medir não só engajamento com ele, mas também o grau de dificuldade do game (levando-se em conta quando ele é jogado pela primeira vez).

Devemos deixar bem claro que “gamificar uma atividade prática não significa criar um jogo ou simplesmente jogar.” (MARTINS, 2015 p. 38). Ela exige tanto por parte do professor quanto por parte do aluno a compreensão de que a atividade envolve também o conteúdo que está sendo trabalhado em sala de aula. Com isso queremos dizer que a utilização dos games se insere, assim como outras atividades lúdicas, nos espaços escolares onde as atividades desenvolvidas acontecem tanto no ambiente escolar quanto fora dele e assim como elas visam potencializar o desenvolvimento do aprendizado social, cognitivo, das habilidades motoras, etc.. Ou seja, em se tratando da construção de modelos nas práticas pedagógicas

Tratamos a gamificação como uma estratégia pedagógica que permite o desenvolvimento de práticas pedagógicas a partir de elementos típicos encontrados em jogos digitais. Assim, tais práticas se explicitam nas atividades gamificadas propostas aos estudantes. (MARTINS, 2015 p. 42).

O espaço escolar é um ambiente propício para a aplicação da gamificação, uma vez que os estudantes cresceram e crescem em um ambiente onde as mídias eletrônicas, neste caso videogames, é uma realidade, pois vivem em uma sociedade

Intercultural e multicultural que se desenvolve e, ao mesmo tempo, impulsiona o desenvolvimento de diferentes tecnologias analógicas e digitais, de forma que, simultaneamente, podemos estar interagindo num espaço analógico - presencial físico e num espaço digital virtual - online; com objetos tanto analógicos, quanto digitais e desses

combinados. (SCHLEMMER, 2016 p. 110).

Esses estudantes trazem consigo uma experiência de aprendizado desenvolvida no ambiente dos jogos eletrônicos e isso se mostra benéfico quando aplicada no ambiente escolar sem falarmos que a convivência e a interação entre o espaço físico e o digital pode ser desenvolvida ao mesmo tempo assim como acontece nos espaços fora do ambiente escolar.

O objetivo de gamificar uma atividade não é o de criar um game (assim como aplicá-la sem um conhecimento prévio pode não trazer o resultado esperado) que fique apenas na sua virtualidade, mas sim trazer para a realidade da sala de aula “as mesmas estratégias, métodos e pensamentos utilizados para resolver aqueles problemas nos mundos virtuais em situações do mundo real.” (FARDO, 2013 p. 2) tornando assim a conexão entre esses dois ambientes algo natural no aprendizado dos estudantes.

Apresentação da gamificação aos professores da rede pública do município de Caçador

Como dito anteriormente, os games fazem parte do cotidiano dos estudantes e podem “fazer o aluno interagir e imergir na proposta de aula” (PLAYDEA, p. 9) e que de maneira geral podem propiciar experimentações diferenciadas para o mesmo conteúdo, dar um retorno de certa forma rápido para o professor, mesclar atividades complexas com outras mais simples ao mesmo tempo, mostrar aos alunos que o erro faz parte do processo de aprendizagem, ir aumentando a dificuldade do game conforme o estudante e mostrar que aprendizado, assim como um game, pode ser divertido. Neste sentido foi pensado a apresentação do conceito e do uso da gamificação aos professores da rede pública municipal de Caçador através de um curso com atividades presenciais e a distância utilizando o ambiente moodle⁴⁶.

A ideia sobre o curso para os professores surge em dois momentos. O primeiro quando da realização do curso de especialização em Tecnologias Pedagógicas da Faculdade Anglicana de Erechim (FAE) onde me chamou atenção a questão da educação a distância na formação continuada dos professores eu o uso de ferramentas tecnológicas em sala de aula e o segundo quando do meu ingresso este ano no programa de mestrado profissional em educação básica da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP) onde evolui do pensamento original, surgido na especialização, para o estudo da gamificação e a sua aplicação nos ambientes de aprendizagem escolar.

O curso foi construído para ser ao mesmo tempo uma formação continuada e também a oportunidade da apropriação de uma nova ferramenta para ser utilizada pelos professores. O curso terá 20 vagas (10 para a rede municipal e 10 para a rede estadual) que serão, a princípio, divulgadas por visitas às escolas da rede tendo a duração de 60 horas. Ao final serão emitidos certificados de participação no curso pelo Instituto Federal Santa Catarina (IFSC), onde

⁴⁶O Moodle (Modular Object – Oriented Dynamic Learning Environment) é um software livre e gratuito utilizado como forma apoio a aprendizagem online (também conhecido como ambiente virtual de ensino e aprendizagem – AVEA). Podemos citar ainda o Teleduc e o Sakai como outros exemplos de AVEAs gratuitos.

trabalho atualmente.

O planejamento está estruturado para ser executado da seguinte maneira:

Quadro 1: Planejamento do Curso

Introdução	Será apresentado aos professores o conceito de gamificação e a sua utilização no espaço escolar e também como utilizar o ambiente virtual de ensino e aprendizagem (AVEA), neste caso o moodle, para o desenvolvimento das atividades propostas;
Tipos de Games	Uma breve introdução sobre as modalidades de games e suas nomenclaturas;
Ferramentas de autoria	Apresentação aos professores de diferentes opções que podem ser utilizadas para construção de um game;
Modelos e experiências	Apresentação de modelos que podem inspirar os professores na construção dos games e também de experiências que já vem sendo feitas;
Construção de Games	Construção de games(s) pelos professores: espaço onde os professores participantes construirão o seu game baseado em conteúdos desenvolvidos em sala de aula conforme a sua realidade;
Conclusão	Conclusão e avaliação do curso.

Fonte: Nunes (2016)

As atividades presenciais servirão para o aprendizado sobre o uso das ferramentas de autoria e também da construção de atividades a partir delas, bem como também para debates sobre as atividades propostas na modalidade a distância. Na modalidade de aprendizagem a distância (EAD) os professores serão apresentados atividades que envolvem leituras de textos que tratam tanto do conceito sobre gamificação quanto da sua aplicação no ambiente escolar, vídeos que tratam do assunto do curso e debates sobre os textos lidos por eles. Será proposto também na modalidade a distância a realização de atividades que visam nos dar um feedback sobre o aprendizado dos participantes.

Cabe ainda destacar que durante o curso será sempre colocado que a construção de um game é uma atividade que pode ser feita em parceria com os estudantes ou ainda que os professores proponham a criação individual de um game para cada estudante.

[...] os games se tornam significativos para os jogadores, principalmente, porque possibilitam viver uma experiência na qual são desafiados a explorar, a realizar missões, o que os coloca no controle do processo, possibilitando assim, por meio de suas ações e interações constantes, descobrir e inventar caminhos e soluções, tomando decisões. (Schlemmer, 2016 p. 121).

Essa atividade pode ser realizada através de projetos onde o professor poderá trabalhar os conteúdos programados para as suas aulas, o que viria a reforçar tanto a questão da autonomia do professor em construir as suas atividades e quanto a da autoria (feita por ele de acordo com

a realidade da sua turma). Para os estudantes isso seria importante, uma vez que eles também teriam a autonomia para construir conforme as suas ideias e compreensão do conteúdo.

Considerações finais

A gamificação surge como uma ferramenta a ser utilizada pelos professores que possibilita o desenvolvimento do aprendizado dos estudantes. Precisamos levar em conta que ela surge como um processo de evolução natural nas formas de aprendizado que são desenvolvidas ao longo dos anos e que precisa ser incorporada a esse processo, uma vez que fora do ambiente escolar os games são uma presença concreta na sociedade. Uma das vantagens de se utilizar um game, está na interação e comprometimento que o estudante agrega ao seu aprendizado, como acontece quando ele faz uso quando está em sua residência ou outro local que não o escolar. Outra vantagem a ser apontada é a de que a gamificação possibilita ao professor construir um game voltado para o contexto da sua aula permitindo que coloque ali os conteúdos pertinentes a serem desenvolvidos por parte do estudante. Porém devemos relembrar que gamificar não é apenas colocar um game como uma forma de entretenimento. É preciso que o professor perceba que ela é mais uma dentre as inúmeras formas de aplicação e desenvolvimento a serem utilizadas no ambiente de aprendizagem escolar.

Para concluirmos devemos apontar que a gamificação coloca tanto os professores quanto os alunos como protagonistas da construção do aprendizado, tendo em vista que um game pode ser construído por cada um deles quanto em conjunto em um processo que trará benefícios para ambas as partes.

REFERÊNCIAS

- BOMFOCO, Marco Antônio; AZEVEDO, Victor de Abreu. Os jogos eletrônicos e suas contribuições para a aprendizagem na visão de J. P. Gee. **Renote – Novas Tecnologias na Educação** – UFRGS, Porto Alegre. V. 10 nº 3, 2012. Disponível em: <<http://www.cinted.ufrgs.br/ciclo20/artigos/7d-marco.pdf>>. Acesso em: 30 Ago. 2016.
- FALKEMBACH, G. A. M.; GELLER, M.; SILVEIRA, S. Desenvolvimento de jogos educativos utilizando ferramentas de autoria multimídia: um estudo de caso com o Toolbook Instructor. **RENOTE. Revista Novas Tecnologias na Educação**, Porto Alegre, v. 4, n.1, 2006. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/renote/article/view/13874>>. Acesso em 20 jul. 2016.
- FARDO, M. L. A gamificação aplicada em ambientes de aprendizagem. **RENOTE. Revista Novas Tecnologias na Educação**, v. 11, p. 1, 2013. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/renote/article/view/41629>>. Acesso em: 30 ago. 2016.
- MARTINS, C. **Gamificação nas práticas pedagógicas: um desafio na Formação de Professores em tempos de cibercultura**. Porto Alegre: Pontifícia Universidade Católica, 2015 [Dissertação de Mestrado]. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10923/7809>>. Acesso em: 12 set. 2016.
- PESCADOR, Cristina M. **Ações de Aprendizagem Empregadas pelo Nativo Digital para Interagir em Redes Hipermediáticas tendo o Inglês como Língua Franca**. Caxias do Sul:

Universidade de Caxias do Sul, 2010 [Dissertação de Mestrado]. Disponível em:
<[https://www.ucs.br/site/pos-graduacao/formacao-stricto-](https://www.ucs.br/site/pos-graduacao/formacao-stricto-sensu/educacao/dissertacoes/educacao-tede/?id=368)

[sensu/educacao/dissertacoes/educacao-tede/?id=368](https://www.ucs.br/site/pos-graduacao/formacao-stricto-sensu/educacao/dissertacoes/educacao-tede/?id=368)> . Acesso em: 30 ago. 2016

PLAYDEA. **Ensino e gamificação:** conheça o que há de mais moderno na didática. Disponível em:

<http://pedagogico2014.pbworks.com/w/file/attach/84447343/cms-files-1369-1407192099eBook_Playdea_Ensino_e_Gamifica%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2016.

PRENSKY, Marc. **Aprendizagem baseada em jogos digitais**. São Paulo: SENAC São Paulo, 2012.

SCHLEMMER, E. Games e Gamificação: uma alternativa aos modelos de EaD. **RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia**, 19(2), pp. 107-124. Disponível em: <<http://revistas.uned.es/index.php/ried/article/view/15731/14278>>. Acesso em: 18 jul. 2016.

CONTRIBUIÇÕES DO LETRAMENTO DIGITAL NA EDUCAÇÃO

Jane Terezinha de Souza Varela

Maria Denise da Cunha Pocaí

Vanice dos Santos

Resumo

Neste estudo nos dedicamos a pensar questões da educação em contextos de cibercultura. Especificamente, tecer reflexões sobre modos de aprendizagem que se configuram quando mediadas pelas tecnologias digitais, onde o sujeito aprende na interação. Nesse sentido, partimos do entendimento que as tecnologias são parte da sociedade, portanto interferem na cultura. Desta forma, faz-se necessário, para navegar pelo universo digital, o letramento digital. Traremos uma discussão acerca do letramento digital situando contribuições para que este assunto seja cada vez mais valorizado no universo da educação. Buscamos autores que nos propiciam uma reflexão sobre o tema abordado. Como resultado da pesquisa concluímos que o letramento digital é pertinente na sociedade do conhecimento, pois, se não adquirirmos esta competência estaremos sujeitos a ficarmos excluídos, pois, uma das formas de ser no mundo é pelo uso das tecnologias digitais.

Palavras-chave: Cibercultura. Letramento Digital. Tecnologias digitais. Educação.

Introdução

Este artigo destina-se a apresentação no I Congresso Internacional cuja temática principal é ‘Penso onde sou’: Conhecimentos pertinentes para a Educação na América Latina e está inserido no âmbito das discussões empreendidas acerca da educação, tecnologias e comunicação.

Este artigo se desenvolve na perspectiva da cibercultura, partindo da premissa que as tecnologias digitais estão presentes na sociedade. Ao pensar na tarefa da educação, reconhecemos a necessidade de compreender como as tecnologias podem contribuir para o desenvolvimento do humano. Nesse sentido, pensar em criar oportunidades para bem empregá-las. Assim, as tecnologias digitais podem ser desafiadoras, por exemplo, para sermos letrados digitalmente são necessárias algumas competências como percorrer no universo digital com entendimento e conhecimento sobre os textos, hipertextos, links, hiperlinks, entre outros.

Sabemos que aprendemos muito nestes últimos anos com tantas tecnologias e nosso cérebro teve que dar conta de inúmeros desafios.

Neste contexto quais as contribuições do letramento digital para a Educação concebida através dos vários suportes digitais oferecidos? Temos como objetivo geral verificar as contribuições do letramento digital para a Educação e como objetivo específico identificar quais as competências estão sendo desenvolvidas de letramento digital que contribuem para a

Educação.

Esta pesquisa desenvolve-se com reflexões oriundas do pensamento de Assmann (2000), Buzato (2003), Faria (2008), Fantin (2013), Lemos (2005), Lévy (1999), Malaquias (2003) Perrenoud (2006), Sancho (2006), Santaella (2013), V. Santos (2013), Santos (2015), UNESCO (2008). Desse modo, estas são as teorias que fundamentam os conceitos e reflexões relativos a este processo investigativo.

Cibercultura

A sociedade contemporânea evidencia que está cada vez mais indispensável o uso das tecnologias digitais em todas as áreas do conhecimento. Presenciamos muitas transformações na sociedade em todas as esferas. Na cibercultura passou a existir novos discursos mediados pelas ferramentas do ciberespaço. Novas maneiras de obter e transmitir a informação.

De acordo com Lévy (1999, p. 17), no que se refere [...] ao neologismo ‘cibercultura’, especifica aqui o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço”.

Para o autor o ciberespaço pode ser entendido como a união de redes e recursos de comunicação formada pela interconexão dos computadores nesse universo da informação. O conjunto das novas práticas mediadas pelas tecnologias digitais possibilitou o envio e troca de mensagens instantâneas mudando e transformando o modo de comunicar das pessoas.

Lemos (2005), ressalta que a emergência das novas tecnologias digitais sem fio trazem a era da ubiquidade, possibilitando novas práticas de sociabilidades, novos hábitos e modificações no espaço urbano e que se desenvolve de forma onipresente.

O desenvolvimento da cibercultura se dá com o surgimento da microinformática nos anos 70, com a convergência tecnológica e o estabelecimento do personal computer (PC). Nos anos 80-90, assistimos a popularização da internet e a transformação do PC em um ‘computador coletivo’, conectado ao ciberespaço, a substituição do PC pelo CC [...]. (LEMOS, 2005. p 2)

Como pontua o autor a rede é o computador e o computador uma máquina de conexão. E na atualidade em pleno século XXI, a computação ubíqua, ou seja, as práticas contemporâneas ligadas às tecnologias da cibercultura têm configurado a cultura contemporânea como uma cultura da mobilidade.

Santaella (2013) ressalta que através dos meios de comunicação a informação está disponível em qualquer momento e qualquer lugar que esteja. A integração das tecnologias nos indica que estamos em um mundo cada vez mais digital. Nesse sentido há um novo panorama educacional que vem ocasionando transformações com a entrada das tecnologias digitais.

No contexto educacional como pontua Santos (2013), primeiro muito foi discutido o computador no ambiente escolar, informatizar a secretaria depois salas de informática, capacitar o professor para o uso das tecnologias e outros temas na educação. Depois foi sendo discutido

o computador como ferramenta pedagógica tendo o professor como mediador do ensino e aprendizagem. Hoje encontramos na ágora digital (Santos, 2013), um lugar de troca de informações e saberes de conhecimento de interatividade e ubiquidade que é uma característica marcante da cibercultura.

A esse respeito Santos (2013, p. 117), afirma que: “[...] a internet tem se configurado como um meio através do qual o conhecimento vai se dando, seja quando buscamos informações, pelas diversas formas de expressão, seja pelas experiências que vão contribuindo para o desenvolvimento cognitivo”. As redes, principalmente a Internet, estão a provocar mudanças na educação presencial e à distância, podemos aprender em vários lugares, ao mesmo tempo, online e offline.

O uso das tecnologias digitais na educação possibilita muitas oportunidades dinamizar o ensino e aprendizagem. “A linguagem digital é simples, baseada em códigos binários, por meio dos quais é possível informar, comunicar, interagir e aprender”. (KENSKI, 2008, p.31, grifo da autora)

Santos (2015) pontua que neste cenário favorável a uma educação democrática o professor pode potencializar a sua prática pedagógica, mas chama a atenção para o desafio da inclusão cibercultural do professor.

Uma vez que se consolida como ambiência comunicacional favorável a autoria, compartilhamento, conectividade, colaboração e interatividade, a cibercultura, em sua fase atual, potencializa as práticas pedagógicas baseadas em fundamentos valorizados, como autonomia, diversidade, diálogo e democracia. De nada adiantam as potencialidades comunicacionais favoráveis à educação em nosso tempo, se o professor encontra-se alheio ao que se passa no atual cenário sociotécnico. (SANTOS, 2015, p. 137)

Neste sentido todas as potencialidades que as tecnologias digitais dispõem e favorecem uma qualidade em comunicação e que por sua vez favorece a educação, é precípuo para atuar neste contexto o professor ir além da inclusão digital “[...] o professor pode promover uma modificação paradigmática e qualitativa na sua docência e na pragmática da aprendizagem e, assim, reinventar a sala de aula em nosso tempo”. (SANTOS, 2015, p. 142)

Letramento digital

A forma de leitura e escrita como conhecemos vem se reformando, já não temos mais somente a configuração linear de leitura e escrita como antes. Com a introdução das tecnologias de comunicação em rede pode-se perceber uma mudança neste aspecto, com novas práticas individuais e sociais através da internet e o uso do computador. A competência para usar as ferramentas e de interagir no ambiente digital permite ao sujeito conectar-se globalmente de forma espantosamente rápida portanto faz-se necessário o letramento digital.

Para Buzato (2003) letramento digital é a capacidade que o sujeito tem em adaptar-se às demandas sociais no que se refere à utilização das tecnologias e da escrita no ambiente

digital. As ferramentas digitais contribuem para a conquista da cidadania, pois ampliam consideravelmente o lado social e coletivo.

Neste sentido Santos (2013) posiciona que letrar-se digitalmente é construir conhecimento nesta área e assim interagir, interpretar e utilizar as tecnologias para então poder atuar socialmente, pois se exige muito em relação a estes novos conhecimentos em contextos particulares e coletivos.

Seguindo este pensamento Buzato (2003), entende-se por letramento digital, a resposta do sujeito a utilizar os recursos tecnológicos e escrita no meio digital. Envolve mais que o conhecimento técnico propriamente dito, também habilidades de construção de sentidos através de textos que misturam palavras e elementos. Também capacidades de avaliar informações de forma crítica a partir dos conteúdos eletrônicos e ser capaz de manusear de forma hábil as regras em ambientes digitais por exemplo.

Estamos às voltas de um analfabetismo digital, e é inerente que tomemos atenção para este fato no sentido de diminuí-lo. Desta forma, a escola também é responsável neste papel desafiador, e que deve ser levados em conta fatores pertinentes ao ciberespaço.

Ocorre que aquele que não domina a informática é um verdadeiro analfabeto, marginalizado pela rápida evolução tecnológica que possibilita o acesso à informação. O analfabetismo digital é um grande fator de exclusão, que resulta em sérias implicações sociais, políticas, jurídicas e econômicas. Antes se falava que aquele que não fosse devidamente alfabetizado, que não conseguisse interpretar e compreender um texto, estava marginalizado, estigmatizado. Com esteio nesta assertiva, essa tal pessoa não teria sua cidadania exercida plenamente, estando, pois, fadada inexoravelmente a um destino sem perspectivas, restando-lhe somente subempregos. (MALAQUIAS, 2003)

Para o autor, dominar as tecnologias é imprescindível para sobreviver no mundo contemporâneo e se inserir no mercado de trabalho, pois, praticamente todas as funções ocupam saberes tecnológicos, desta forma a importância de letrar-se digitalmente para não ficar à margem da exclusão. Neste sentido Soares (2002) acena que:

Essas transformações têm desdobramentos sociais, cognitivos e discursivos, “configurando assim, um letramento digital”. Uma pessoa letrada digitalmente necessita de habilidade para construir sentidos a partir de textos que compõem palavras que se conectam a outros textos, por meio de hipertextos⁴⁷ e links; elementos pictóricos e sonoros. Ele precisa também ter capacidade para localizar, filtrar e avaliar criticamente a informação disponibilizada eletronicamente, e ter familiaridade com as normas que regem a comunicação com outras pessoas através dos sistemas computacionais. (SOARES, 2002, p.2)

⁴⁷ Hipertexto termo criado por Theodore Nelson, em 1960, forma de escrita e de leitura não linear em se tratando de informática. O hipertexto faz a ligação com links ou hiperlinks, de forma que acessa outros textos.

O Letramento digital passa por um determinado processo, que não apenas a leitura e escrita simplesmente, mas, adquirir certas habilidades ao fazer uma leitura na tela do computador, será pertinente que o leitor se habilite para percorrer os caminhos dos hipertextos do mundo digital.

Neste sentido, Soares (2002) posiciona que o analfabeto digital também pode ser um analfabeto funcional, o letramento digital se dá a partir do letramento alfabético, isto é uma pessoa só pode usar as vantagens da era digital às suas necessidades se tiver assimilado a leitura e a escrita. Para tanto, é necessário que seja capaz de ler, decifrar, interpretar, a partir daí consegue deslanchar no mundo das novas tecnologias.

Competências

O letramento digital para Buzato (2003) é mais que o conhecimento técnico, este inclui ainda desenvolver competências, capacidades como atribuição de sentido através de textos multimodais, também ser capaz de se situar, avaliar criticamente as informações disponibilizadas no ciberespaço.

Para a referida autora, letramento digital está imbricado em conhecer as técnicas e dominar os programas, também em ser capaz de levar em conta regras, construção de sentidos, construindo-se como um ser crítico e inclusivo, portanto, letrado. Estes conhecimentos são necessários para analisar as informações, situar-se com clareza fazendo a filtragem dos dados dispostos.

No tangente tecnologias, o currículo necessita ser repensado para que competências e saberes sejam desenvolvidos. Para Fantin (2012, p.70-71), [...] é preciso ir além e pensar um currículo que entenda a mídia como cultura e propicie um repertório de saberes e competências correlacionados e integrados a todas as mídias, problematizando tanto a ênfase na leitura quanto na produção criativa [...].

Desta forma a prática pedagógica do professor também precisa ser avaliada, redirecionada, pois, a educação deverá estar pautada nas mudanças que ora se inserem neste universo educacional.

Segundo Perrenoud (2002) é fundamental a prática pedagógica ser reflexiva em todas as ações, pois, trará um novo olhar. Estamos fazendo alusão a “uma postura e em uma prática reflexiva que sejam a base de uma análise metódica, regular, instrumentalizada, serena e causadora de efeitos; essa disposição e essa competência, muitas vezes, só podem ser adquiridas por meio de um treinamento intensivo e deliberado”. (PERRENOUD, 2002, p. 47)

Neste sentido para Faria (2008, p. 51), o professor é o responsável pela organização deste ambiente, pela escolha de softwares, e que é pertinente “reconceitualizar” o ensino e as metodologias. Portanto a participação ativa dos alunos, e a importância do professor desempenhar seu papel nesse contexto, pois, é o professor quem tende a fazer a escolha dos recursos da tecnologia digital. E dessa dupla participação, surgirão os resultados.

Para compreendermos as exigências tecnológicas, temos que delimitar que competência terá que desenvolver tanto na formação do professor como nos estudantes.

A literacia digital segundo UNESCO (2008), no ensino exige competências a serem

desenvolvidas para: desenvolver habilidades de uso do computador para participar e interagir no mundo digital de forma que possa usufruir de suas possibilidades. A capacidade de localizar, identificar, recuperar, processar e utilizar informações digitais.

Também criou-se um quadro para a aprendizagem do século 21, onde são posicionadas habilidades necessárias para que o aprendiz torna-se líder, autônomo, desenvolvendo competências críticas do século 21 para o ambiente de aprendizagem. Isso soma-se aos quatro pilares da educação segundo a Unesco (2008), aprender a ser, aprender a conviver, aprender a conhecer e aprender a fazer.

Pontuamos aqui apenas as competências em relação à Informação, Mídia e Capacitação Tecnológica: “Para ser eficaz, no século 21, os cidadãos e os trabalhadores devem ser capazes de criar, avaliar e utilizar eficazmente a informação, mídia e tecnologia. Acessar e avaliar a informação”. (UNESCO, 2008)

As competências serão desenvolvidas a partir do esforço da escola, da criatividade, das práticas que circulam no ambiente escolar, da vontade política da escola do professor.

Seguindo este pensamento, a sociedade da informação tão difundida por este nome necessita se transformar em uma sociedade aprendente, Para que isto aconteça será preciso o esforço da sociedade como um todo, sendo a escola sua bússola.

A sociedade da informação precisa tornar-se uma sociedade aprendente. As novas tecnologias da informação e da comunicação assumem, cada vez mais, um papel ativo na configuração das ecologias cognitivas. Elas facilitam experiências de aprendizagem complexas e cooperativas. (ASSMANN, 2000, p.7)

A escola, o professor, a sociedade engajados na mediação dos conhecimentos pertinentes a configuração de uma sociedade aprendente, e não apenas uma sociedade do conhecimento conforme destacou o autor. Os professores não estarão ameaçados pelas tecnologias, como já sabemos, o conhecimento acontece de forma mais eficaz, se mediado, permeado pelo professor, mas para que isto aconteça, a formação e o entendimento desta sociedade aprendente nos parece relevante.

Para que sejam aproveitadas todas as vantagens econômicas e sociais do progresso tecnológico e melhorada a qualidade de vida dos cidadãos, a sociedade da informação deve assentar nos princípios da igualdade de oportunidades, participação e integração de todos, o que só será possível se todos tiverem acesso a uma quota parte mínima dos novos serviços e aplicações oferecidos pela sociedade da informação. (ASSMANN, 2000, p.9)

Assim, a adoção de recursos tecnológicos deve estar presente no planejamento, desta forma centrados em atrair o aluno e oferecer uma proposta multidisciplinar, para preparar os jovens para o mercado cada vez mais competitivo e desafiador, mas, inevitavelmente de forma reflexiva para a formação de uma proposta centrada na construção de saberes. Pois, “o conhecimento passa a ser universal e não mais de sábios, que são delegados da espécie e o

conhecimento exato são os da humanidade”. (LÉVY, 1999, p. 247)

Neste sentido Faria (2008, p. 44), posiciona que “sabemos que a educação precisa ser constantemente repensada que é preciso buscar formas alternativas para aumentar o entusiasmo do professor e interesse do aluno”. Portanto, as tecnologias digitais favorecem o interesse e entusiasmo, desta forma, deverá ser uma aliada e potencializadora de novos saberes. Pois segundo Faria (2008, p. 44), “educação inteligente do computador e das mudanças na educação é aquela que sugere mudanças na abordagem pedagógica, encaminhando os sujeitos para atividades mais criativas, críticas e de construção conjunta”.

Neste contexto, o professor está desafiado a desenvolver no educando potencialidades necessárias ao uso das tecnologias, pois, segundo a UNESCO (2008), ao se depararem com o mercado de trabalho e enfrentarem as demandas, suas prioridades e necessidades evoluem constantemente. Portanto, deve ser preparado para atuar nesse novo ambiente que exige do sujeito ser responsável, ter iniciativa, ser capaz, ser flexível e criativo.

Para Sancho (2006), a sistematização do ensino ainda nos remete a centralização no professor, sendo assim, empecilho para a transformação dos contextos de ensino com a inserção das tecnologias de informação e comunicação parece se encontrar no fato de que a tipologia de ensino dominante na escola é ainda centrada no professor.

Visto que para Sancho (2006), outro empecilho é a forma tradicional que a escola ainda insiste em utilizar, muitos dos professores que fazem uso das tecnologias digitais não conseguem uma eficácia na transformação metodológica, apenas transferem o conteúdo para o computador, não havendo assim uma mudança significativa.

Portanto, segundo Sancho (2006) as formas de construção do conhecimento e de avaliação não foram muito positivas, neste sentido a escola ainda encontra barreiras para transformá-las em uma aliada às necessidades formativas de nossos educandos. Para isto, é pertinente que a escola continue a refletir sobre a forma como está ensinando e como o aluno aprende rever as concepções tanto de currículo como de avaliação, para então, apostar em um projeto direcionado às necessidades prioritariamente formativas.

Considerações Finais

Partindo das reflexões, consideramos que na cibercultura o uso das tecnologias digitais se faz cada vez mais imprescindíveis. Neste sentido o letramento digital possibilita resultados positivos no contexto educacional uma vez que as tecnologias podem contribuir no trabalho dos professores, disponibilizando ferramentas capazes de acentuar os processos e favorecer um contato mais próximo com os estudantes.

O principal objetivo deve ser o de motivar e incentivar os alunos a buscarem novos conhecimentos. As tecnologias permitem que professores e estudantes façam uso da rede, desta forma, eliminando barreiras, através de softwares educativos, aplicativos, plataformas e sites educativos, Assim, deve-se explorá-los e criar canais de comunicação.

Portanto, trabalhar na criação de espaços de ensino que proporcionem estímulos que sejam desafiadores, capazes de potencializar a construção do conhecimento de forma significativa, com o desenvolvimento de competências para navegar em ambientes digitais, é

uma das maneiras para desenvolver a inserção social e o caráter reflexivo. Portanto, de uma educação pertinente.

Referências

- ASSMANN, Hugo. **A metamorfose do aprender na sociedade da informação**. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/ci/v29n2/a02v29n2.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2016.
- Ci. Inf., Brasília, v. 29, n. 2, p. 7-15, maio/ago. 2000
- BUZATO, Marcelo E. K. Letramento digital abre portas para o conhecimento. **EducaRede**. Entrevista por Olivia Rangel Joffily. 23/01/2003. Disponível em: <<http://www.educacaoliteratura.com/index%2092.htm>>. Acesso em: 15 out. 2015.
- FANTIN, Monica. **Cultura digital e escola: Pesquisa e formação de professores**/Monica Fantin, Pier Cesare Rivoltella (orgs) - Campinas, SP, Papirus, 2012 – Coleção Papirus Educação).
- FARIA, Elaine Turk. O professor e as novas tecnologias. In: ENRICONE, Délcia (Org.). **Ser professor**. 6. ed. atual. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008, p. 57-72..
- LEMO, André. **Cibercultura e mobilidade**. A era da conexão. Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação. XXVIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação – Uerj – 5 a 9 de setembro de 2005. Disponível em <<http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2005/resumos/r1465-1.pdf>>. Acessado em 24 set 2016.
- LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Ed. 34, 1999.
- MALQUIAS, Bruno Pires. **O analfabetismo digital**. Disponível em: <<http://www.ibdi.org.br/site/artigos.php?id=159>> Acesso em 27 set 2016.
- PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício de professor**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- SANCHO, Juana Maria. **Tecnologias para transformar a educação**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- SANTAELLA, Lucia. **Comunicação ubíqua: repercussões na cultura e na educação**. 1. ed. São Paulo: Paulus, 2013.
- SANTOS, Edméa. A mobilidade cibercultural: cotidianos na interface educação e comunicação. **Em Aberto**, Brasília, v. 28, n. 94, p. 134-145, jul./dez. 2015. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/issue/view/196>>. Acesso em 25 set. 2016.
- SANTOS, Vanice dos. **Ágora digital: O cuidado de si no caminho do diálogo entre o tutor e aluno em um ambiente virtual de aprendizagem**. Jundiaí: Paco, 2013.
- SOARES, Magda. **Novas Práticas de Leitura e escrita: Letramento na Cibercultura**. Magda Soares. Educ. Soc., Campinas, vol. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13935.pdf>>. Acesso em 09: nov. 2015.
- UNESCO. **Towards Information Literacy Indicators**. II – R. Catts and J. Lau. III – UNESCO. IV – Information for All Programme, 2008. Disponível em: <http://www.uis.unesco.org/Library/.../wp08_InfoLit_en.pdf...>. Acesso em: 31 ago 2016.

**O ENSINO DE ENGENHARIA A PARTIR DE EQUIPAMENTOS DE ALTA
TECNOLOGIA COMO A IMPRESSORA A LASER**

Herico Esmerio de Oliveira

Luciano Anziliero

Stéfano Frizzo Stefenon

Este artigo tem como propósito dar conhecimento aos estudantes e a sociedade que nossa universidade possui ferramentas tecnológicas que podem ser estudadas e utilizadas em benefícios dos acadêmicos e da comunidade.

A modelagem física de objetos tendo como origem um desenho virtual, denominado prototipagem rápida que vem se difundindo com grande rapidez no mercado mundial. O uso de máquinas de corte a laser é recomendado quando as peças apresentarem formas complicadas e for exigido um acabamento de superfície praticamente livre de rebarbas na região de corte. Essas características permitem a empresa racionalizar a produção, reduzindo perdas com não conformidades e aproveitando ao máximo a superfície da chapa.

Os protótipos facilitam os processos de criação, de forma que a concepção possa ser analisada e discutida por professores e acadêmicos. Para Brown (2010), a transição do físico ao abstrato e de volta ao físico é um dos processos mais fundamentais por meio dos quais o designer explora o universo, libera a imaginação e abre a mente para novas possibilidades. Já para Pupo (2009) a passagem do físico ao digital e vice-versa tem sido uma forma interativa e rápida de se obter informações importantes para as decisões projetuais.

Durante o processo criativo a construção do modelo volumétrico possibilita ao projetista a percepção tátil do produto, sua interatividade, questões anatômicas e visuais, que não são tão perceptíveis através dos softwares de criação. Na parte da construção civil e arquitetura, a prototipagem além da visualização materializa projetos, possibilita diagnósticos mais precisos referente a mudanças ou necessidades de alterações no layout da planta.

Para PREECE et al.,(2005) os protótipos proporcionam uma impressão acerca da experiência do usuário já que permitem interagir e explorar a sua conveniência. Segundo a autora, existem diferentes tipos de protótipos adequados para estágios diferentes de 14 desenvolvimento e para oferecer diferentes tipos de informações. Por exemplo, testar a viabilidade técnica de uma ideia, esclarecer alguns requisitos vagos, realizar alguns testes com os usuários, verificar as dimensões.

A cortadora a laser PRISMA é dotada de visão LED que permite que a máquina “enxergue” o que deverá ser cortado pelo laser, gerando automaticamente o arquivo de corte e fazendo um corte perfeito, rente a imagem bordada, impressa ou tecida. Isso significa poder fabricar de modo industrial trabalhos que antes deveriam ser feitos com tesouras ou pirógrafos. O processo de corte a laser permite produzir peças complexas e precisas, com juntas de corte mínimas permitindo assim realizar tarefas extremamente delicadas, possibilitando uma imediata resposta na alteração de projetos ao mesmo tempo que garante qualidade e exatidão na produção de grandes quantidades. Foram realizados testes de gravação em linhas e também a gravação de imagens em JPEG. A máquina é um equipamento de menor potência em

comparação a outros equipamentos encontrados no mercado, sendo assim não realiza corte de metais, nem materiais muito espessos. O foco principal do equipamento é o corte de materiais como: Materiais naturais: rocha, tijolo, pedra, mármore, granito, vidro, etc. Materiais orgânicos: madeira, couro, plantas, frutas, conchas do mar, etc.

Ao longo de três décadas, depois de descoberta, a tecnologia laser era restrita a aplicações em laboratórios de pesquisas e pouco utilizada na indústria, devido à baixa confiabilidade e durabilidade dos equipamentos. A partir de 1990, com a evolução da eletrônica e o desenvolvimento da engenharia, estes equipamentos tornaram-se mais confiáveis e conquistaram espaço em diversos setores de aplicação (ALMEIDA, 2007).

No Brasil, ainda é um processo pouco utilizado devido ao custo que ainda é considerado elevado, bem como à falta de conhecimento do processo nos meios profissionais que demandariam esse tipo de serviço. No entanto, o crescimento da demanda entre os brasileiros tem aumentado muito, dando origem a projetos que visem incentivar sua aplicação no mercado brasileiro. A divulgação dessa tecnologia vai, a cada dia, aumentar a demanda por serviços e consequentemente existe a necessidade de se definir claramente e de forma justa o quanto cobrar do cliente pelo serviço prestado. Para tanto foi necessário identificar o consumo das matérias primas material e suporte e seu respectivo tempo de impressão; Identificar o custo da impressão relativo ao consumo de energia elétrica durante o processo de impressão; Definir o custo da impressão tendo em vista o prazo para depreciação do equipamento(incluindo a manutenção preventiva e reposição de peças).

Segundo o Telecurso 2000 a demanda pela utilização do processo de corte a laser nas indústrias aumenta de maneira significativa, a fabricação de itens, de maneira rápida, correta e com ótima qualidade são necessidades primordiais para a permanência das indústrias no mercado, o processo de corte a laser, busca auxiliar as empresas, pois possibilita a fabricação de lotes de peças em poucos minutos, sem tirar a qualidade do produto final. As principais vantagens deste processo estão relacionadas à: Alta precisão, excelente qualidade da superfície cortada, Níveis mínimos de deformação, emissões de fumos e ruídos, mínima Zona Termicamente Afetada (ZTA), alta velocidade de corte, extrema versatilidade ao processar uma imensa variedade de materiais, sistema automatizado que possibilita o corte de figuras geométricas complexas com 2D ou 3D.

Urtado, Lima e Baino (2008) comentam que “a principal característica do corte por Laser é a pequena área de sangria (material removido), menos que 10% da sangria dos processos Oxicorte e Plasma, o que confere ao Laser uma elevada precisão, alta velocidade de corte, principalmente em espessuras finas”.

Conforme Gollmann (2010), o raio laser é um sistema que produz um feixe de luz concentrado, obtido por excitação dos elétrons de determinados átomos. No processo de corte a laser, um dispositivo chamado soprador (turbina) que gira a 900hz, faz circular CO₂ dentro de uma câmara, onde existem dois eletrodos ligados a uma fonte de alta-tensão.

Segundo Golmann (2010) para desenvolver o processo de corte a laser, existem vários parâmetros que são alterados conforme o tipo e espessura do material utilizado. Os principais são:

- Velocidade de corte: varia principalmente em função da espessura do material a ser cortado. À medida que a espessura aumenta, a velocidade do corte diminui. Valores muito elevados de velocidade tendem a produzir estrias na superfície de corte, rebarbas na parte posterior da superfície atingida pela radiação e até mesmo impossibilidade de realizar o corte.
- Velocidades baixas, por outro lado, produzem um aumento da zona termicamente afetada e um decréscimo na qualidade do corte. O gás de assistência deve ter vazão suficiente para remover o material fundido, proveniente do corte.
- Posição do foco: este parâmetro define a distância focal da lente, geralmente de 5”;
- Potência e intensidade do laser: a potência de uma máquina a laser, geralmente é especificada em Watts.

"O PRONTO 3D - Laboratório de Prototipagem e Novas Tecnologias Orientadas ao 3D - consiste em um espaço de ensino, pesquisa e extensão na área da materialização da forma por meio de técnicas automatizadas, tais como impressão 3D, corte laser e usinagem em máquinas CNC. O laboratório faz parte de uma Rede de laboratórios de prototipagem rápida e fabricação digital, denominada REDE PRONTO3D que tem como objetivo a estruturação de centros estrategicamente localizados no estado de Santa Catarina, atualmente nas cidades de Florianópolis, Lages, Criciúma e Chapecó. A REDE PRONTO3D atende cursos de Design, Arquitetura, Engenharias, bem como todas as áreas que envolvam criação, desenvolvimento e produção de modelos, protótipos, maquetes e produtos em escala real, auxiliando as diferentes etapas do processo de projeto. Recentemente, a REDE PRONTO3D se afiliou à REDE FabLab Brasil, que faz parte da rede internacional FabLab e é composta por mais de 200 laboratórios ao redor do mundo. ” A REDE PRONTO3D visa a expansão da tecnologia de ponta aliada à criatividade em projetos inovadores elevando o estado de Santa Catarina a um nível competitivo e inovador dentre universidades brasileiras e internacionais. Sua estratégia baseia-se em 5 pilares que sustentam suas características básicas: lúdico, eficiente, colaborativo, criativo e versátil. Em Lages o laboratório PRONTO 3D está instalado na UNIPLAC no CCET – Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas. Através de um projeto financiado pela FAPESC, iniciou suas atividades em abril de 2013, contando com Impressora 3D: BFB- 3000, Cortadora a Laser: 60w 900x600, e CNC: Router 1.50x2.00 m.

Etapas da pesquisa foram as seguintes:

Tema: definiu-se o tema do projeto como uma proposta de otimização do processo de corte a laser utilizando diferentes gases de assistência. Problema de pesquisa: “É possível aumentar a produtividade utilizando diferentes gases de assistência para otimizar o processo de corte a laser?”

Objetivo: propor um estudo visando diminuir o tempo do processo de corte a laser através da utilização de diferentes gases de assistência; Referencial teórico: breve conceito e apanhado histórico sobre o surgimento do laser, seguido pela geração, tipos e aplicações; então concentra-se o estudo principal sobre o corte laser, abordando os tipos de corte, funcionamento e equipamentos do sistema, bem como suas aplicações, vantagens e desvantagens, parâmetros de corte e por fim enumeram-se alguns critérios a serem monitorados para controlar a qualidade no processo;

Metodologia: explicação de como será feito o projeto e suas etapas de execução utilizando a pesquisa aplicada;

Essa discussão teve como base estudos de autores, como Adriano de Oliveira, autor do livro *Desenho Computadorizado: Técnicas para Projetos Arquitetônicos* e Chris Lefteri, autor do livro *Como se Faz*.

Após a análise de dados podemos considerar que: a proposta inicial foi atingida, a divulgação dessa tecnologia vai a cada dia, aumentar a demanda por serviços e consequentemente existe a necessidade de se definir claramente e de forma justa o quanto cobrar do cliente pelo serviço prestado.

Referências

BARTZ, Aline Beatriz; DA SILVA, Dinéle Izabel; DE FIGUEREDO, Tatiane Wünsch; SPOHR, Carla Beatriz. **Processo de corte em máquinas laser**. SIEF–Semana Internacional das Engenharias da FAHOR. 2011.

BROWN, Tim. **Design Thinking: uma metodologia poderosa para decretar o fim das velhas ideias**. Editora Campus: Rio de Janeiro, 2010.

DE ALMEIDA, IVAN ALVES. **Otimização do Processo de Usinagem de Titânio com Laser Pulsado de neodímio**. 2007. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

GOLLMANN, Paulo Fernando. **Aplicação do processo de corte a laser com ênfase no formecimento de peças livres de óxidos**. Horizontina, 2010. Trabalho de Conclusão de Curso-FAHOR.

LEFTERI, Chris. **Como se faz: 82 técnicas de fabricação para design de produtos**. São Paulo: Blücher, 2009.

OLIVEIRA, Adriano de. **Desenho Computadorizado - Técnicas Para Projetos Arquitetônicos - Série Eixos**. Editora Érica, 2014. 176p.

PUPPO, R. **Inserção da Prototipagem e Fabricação Digitais no processo de projeto: um novo desafio para o ensino de arquitetura**. 2009. 259 f. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Engenharia Civil, Arquitetura e Urbanismo.

PREECE, Jennifer; ROGERS, Yvonne; SHARP, Helen. **Design de interação: além da interação homem computador**. Porto Alegre: Bookman, 2005.

URTADO, E.; LIMA, E.; BAINO, F. **Comparativo entre a produtividade e custo operacional dos processos térmicos oxicorte, plasma e laser, para cortar o material aço carbono entre as espessuras de 6 a 25 mm.** Faculdade de Tecnologia de São Paulo-FATEC, Departamento de Soldagem, São Paulo, Brasil, 2008.

AS TECNOLOGIAS DIGITAIS E A CULTURA DA CONVERGÊNCIA

Graziela Prates Batista
Carlos Eduardo Canani
Vanice dos Santos

Resumo

Neste texto, que compõe uma pesquisa em andamento no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Planalto Catarinense – Uniplac, o objetivo principal é produzir uma reflexão acerca do uso das tecnologias digitais a partir do conceito da cultura da convergência, adotado por Jenkins (2006). Assim, são abordados os estudos desse autor e de outros que pesquisaram sobre as mídias, tais como Santaella (2003a, 2003b, 1996), Lévy (2007), Martino (2015), entre outros. Para alcançar este objetivo pretende-se, portanto, partir da problemática de descobrir as mudanças culturais observadas por meio da influência das tecnologias digitais, no contexto da chamada modernidade líquida, assim definida por Bauman (2001). Nesse contexto, a convergência é entendida como sendo o resultado das transformações possibilitadas pelos avanços tecnológicos e pelas atividades desenvolvidas pela sociedade nessas novas mídias a partir dos processos interativos que estabelecem. Dessa forma, adotou-se aqui como procedimento metodológico, inicialmente, uma pesquisa exploratória de fontes bibliográficas, fundamentada em autores de referência na área estudada.

Palavras-chave: Tecnologias digitais. Cultura da convergência. Mídias.

Introdução

O presente estudo caracteriza-se como pesquisa em andamento no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Planalto Catarinense – Uniplac e parte da temática da cultura da convergência resultante do processo de desenvolvimento tecnológico. A esse respeito, inicialmente, pode-se dizer que existe na cultura da convergência uma espécie de competência tecnológica das novas mídias em abrir caminhos para que ocorram processos interativos e para que seja possível mobilizar pessoas com um mesmo propósito em torno de um mesmo objeto, o que indica também seu caráter universal.

Mas, além disso, deve-se analisar essa convergência criada para além do campo tecnológico, isto é, por meio dos processos de interação ancorados na comunicação. Assim, é possível perceber os usos sociais dessas tecnologias digitais, que influenciam diretamente mudanças significativas nas questões culturais.

Partindo disso é que surge o objetivo de analisar essas mudanças culturais ofertadas pelas tecnologias digitais em um momento de convergência cultural. Para alcançar este objetivo foi realizada uma pesquisa exploratória de fontes bibliográficas que resultou em uma breve e pontual revisão de literatura, apresentada a seguir, a partir de autores correlatos ao tema em questão, tais como Jenkins (2006), Santaella (2003a, 2003b, 1996), Lévy (2007), Martino

(2015), entre outros.

As tecnologias digitais e a cultura da convergência

Os últimos anos têm sido carregados de novos conceitos e mudanças na sociedade. O crescimento tecnológico que teve início por volta da década de 1990 popularizou expressões como “mundo digital” ou “era digital”. Nesse sentido, as tecnologias digitais apresentam-se de maneira marcante e são utilizadas com uma rapidez ímpar, espalhando-se por todo o globo. Conforme Kolb (1998, p. 58) trata-se de uma transição da cultura escrita para a cultura multimídia.

Assim, tem-se o que na definição de Bauman (2001) é denominado como modernidade líquida. Isso significa dizer que fazemos parte de um mundo globalizado no qual se desenvolvem relações cada vez mais fluídas, nas quais as inovações tecnológicas fazem parte. Esse é um processo que ganha adeptos a uma rápida velocidade e faz surgir possibilidades ilimitadas para quase todas as esferas da vida cotidiana, como o trabalho, a educação, a diversão e também a política.

Já Santaella (2003a, p. 173) discorre que se trata da revolução digital e da explosão das telecomunicações, trazendo consigo a cibercultura e as comunidades virtuais. Em outras palavras, para a autora, o futuro nos conhecerá como aquele tempo em que o mundo inteiro foi tornando-se digital. Quando se fala em digital pode-se atribuir a este termo as tecnologias que estão disponíveis ao alcance de nossos dedos. Na era da informação muito está à disposição de um clique. São milhares de informações advindas de diversas partes do mundo.

De acordo com Santaella (2003a, p. 174):

O aperfeiçoamento da tecnologia digital iria permitir compactar qualquer tipo de mensagem: som, imagem e dados. A isso se somou, no início dos anos 90, o desenvolvimento de softwares de navegação que levou à configuração da www. Esta definiu um protocolo de comunicação que possibilitou a transferência de imagens, sons e textos para rede. Logo a seguir, o sistema foi trabalhado para se tornar mais amigável e, em 1992, o Mosaic, que já permitia a navegação com mouse, foi seguido por outros browsers ou ‘folheadores’ como o Netscape que ajudaram a popularizar o sistema proliferante da internet cujos sites alojavam e interconectaram instituições, empresas, associações e pessoas físicas.

Como é possível perceber, o advento da internet muda a relação que as pessoas estabelecem com o computador e outros aparelhos digitais como os smartphones e tablets. Assim, passa-se a ter recursos de alcance global, que encurtam as distâncias e universalizam as informações, já que o conhecimento passa a ser disponibilizado para todos, e isso ocorre em frações de segundos.

Conforme Castells (2015, p 70), uma sociedade em rede é uma sociedade cuja estrutura social é construída em torno de redes ativadas por tecnologias de comunicação e informação processadas digitalmente e baseadas na microeletrônica. As relações em rede transformadas pelas tecnologias, abrem a porta para um mundo no qual podemos viajar sem sair do lugar. Uma mudança a este nível resulta numa transformação cultural.

Some-se a isso que, de acordo com Santos (2013, p. 113), “outra oportunidade que o digital nos oferece é idealizada pela realidade virtual quando, por exemplo, experimentamos a sensação de estar em outro lugar, através da perspectiva do nosso olho.” Inovações tecnológicas deste patamar tornam-se a extensão do ser humano que começa a ampliar sua forma de relacionar-se, numa transição do presencial para o virtual.

Conforme Negroponte (1995, p.159), “a vida digital exigirá cada vez menos que você esteja num determinado lugar em determinada hora, e a transmissão do próprio lugar vai começar a se tornar realidade”.

Além disso, o cenário tecnológico está em constante evolução. O celular, por exemplo, que aproximadamente uma década atrás trazia a função principal de fazer ligações, ganhou novos componentes e, na atualidade, transformou-se num aparelho multifuncional. Por meio desse exemplo, entrevemos como a evolução das tecnologias resulta em mudanças em nossas vidas, sendo que essas ocorrem também nas questões sociais e culturais.

A esse respeito, para Santaella (2003b, p. 23), “O desenvolvimento estratégico das tecnologias da informação e comunicação terá, então reverberações por toda a estrutura social das sociedades capitalistas avançadas”. O fato é que novos equipamentos e dispositivos tecnológicos fazem surgir uma nova cultura.

Anteriormente a esse advento das tecnologias, a cultura de massa era predominante, produzida por um grupo de pessoas e distribuída para a população através de equipamentos eletrônicos como a televisão. O pensamento e a análise sobre o conteúdo exposto ficava apenas entre o grupo que presenciava tal cultura, ou no pensamento daquele que sozinho, presenciava tal informação. Com a chegada da era digital, essa realidade passou por grandes mudanças.

Há algumas décadas o meio de comunicação escrita mais rápido era o telégrafo, hoje temos uma comunicação em tempo real, pode-se comunicar com pessoas de diversas partes do mundo através de componentes presentes em celulares, por exemplo.

Como se observa, a comunicação agora se dá em tempo real e pode-se escolher o que interessa ao emissário. Tais fatores podem servir de base para análise do constante interesse dos adolescentes por tecnologias digitais, uma vez que esta fase do desenvolvimento humano, a adolescência, vem cercada por tomadas de decisão e escolhas. Desse modo, nada parece ser mais apropriado do que uma comunicação repleta de escolhas ofertada por dispositivos digitais multimídias.

Situado nesse contexto é que surge o conceito de convergência, amplamente difundido por Jenkins (2006) a partir da influência de autores como Nicholas Negroponte, Georpe Gilder e Ithiel de Sola Pool. A este último é que Jenkins (2006) atribui a delineação do conceito, apresentando que:

Um processo chamado convergência de modos está tornando imprecisas as fronteiras entre os meios de comunicação, mesmo entre as comunicações ponto a ponto, tais como o correio, o telefone e o telégrafo, e as comunicações de massa, como a imprensa, o rádio e a televisão. Um único meio físico - sejam fios, cabos ou ondas - pode transportar os serviços que no passado eram oferecidos separadamente. De modo inverso, um serviço que no passado era oferecido por um único meio - seja a radiodifusão, a imprensa ou a telefonia - agora pode ser oferecido de várias formas físicas diferentes. Assim, a relação um a um que existia entre um meio de comunicação e seu uso está corroendo. (POOL, 1986, p. 112 apud JENKINS, 2006, p. 35)

Desse modo, é possível notar que a convergência surge pelo fluir de conteúdos de várias plataformas, num processo por meio do qual o meio se mantém, mas as tecnologias mudam. Em suma, há a convergência dos vários meios de comunicação que é baseada, essencialmente, numa mudança cultural.

Essa noção de cultura relacionada à convergência denota uma espécie de caráter universal, ou seja, há a mobilização de várias pessoas com os mesmos propósitos para contribuírem com o desenvolvimento de pensamentos ou produtos, por exemplo, estabelecendo, assim, um caráter fundamentalmente interativo.

Na visão de Martino (2015, p. 34) “a convergência cultural acontece na interação entre indivíduos que ao compartilharem ideias, valores e mensagens, acrescentam suas próprias contribuições a isso, transformando-os e lançando-os de volta nas redes”.

Partindo disso, a convergência também pode ser encarada como uma espécie de estado de comunicação após o envolvimento de diversas pessoas, por meio da utilização das mídias. Dessa maneira, há a possibilidade da criação de múltiplas manifestações que acrescentam novas ideias sob determinado objeto.

Isso se aproxima do conceito de cultura desenvolvido por Shukman (1986, p. 166 apud SANTAELLA 1996, p. 28) que a define como “a totalidade dos sistemas de significação através dos quais o ser humano, ou um grupo humano particular, mantém a sua coesão (seus valores e identidades e sua interação com o mundo)”.

Por outro lado, o potencial de transformação dessas novas formas de comunicação e relacionamento parece não ter sido aproveitado em sua totalidade já que, por meio dessa interação entre as pessoas, seria possível, de acordo com Jenkins (2006, p. 28) a criação de uma espécie de inteligência coletiva: “Nenhum de nós pode saber tudo; cada um de nós sabe alguma coisa; e podemos juntar as peças, se associarmos nossos recursos e unirmos nossas habilidades”. Esse conceito de inteligência coletiva é originalmente definido por Lévy (2007, p. 28) como sendo “uma inteligência distribuída por toda parte, incessantemente valorizada, coordenada em tempo real, que resulta em uma mobilização efetiva das competências”.

Desse modo, é possível perceber o potencial trazido por esta verdadeira “produção coletiva de significados” (JENKINS, 2006, p. 28), ou seja, além dos processos de comunicação, há uma rede de relações estabelecidas por meio de recriações constantes das ideias entre as pessoas, o que ocasiona transformações nos mais variados âmbitos da sociedade.

O fato é que, em cada momento histórico a cultura acompanhou a evolução presente para o seu tempo, adequando e ajustando-se às distintas realidades vivenciadas pela humanidade. Nesse momento histórico, estamos fazendo parte da cultura, da “era digital”.

Sendo assim, Santaella (2003b, p. 24) discorre que:

Para compreender essas passagens de uma cultura à outra, que considero sutis, tenho utilizado uma divisão das eras culturais em seis tipos de formações: a cultura oral, a cultura escrita, a cultura impressa, a cultura de massas, a cultura das mídias e a cultura digital. Antes de tudo, deve ser declarado que essas divisões estão pautadas na convicção de que os meios de comunicação, desde o aparelho fonador até as redes digitais atuais, não passam de meros canais para a transmissão de informação.

É provável que em nenhum outro momento histórico a humanidade produziu tanto conteúdo escrito como na atualidade, a comunicação tornou-se mais fácil, encurtaram-se as distâncias, algo que, conseqüentemente, altera nossos hábitos culturais. Conforme Martino (2015, p.35) “a convergência é um processo cultural que acontece na mente dos indivíduos na medida em que podem ser estabelecidas conexões entre os elementos da cultura da mídia, isto é, das mensagens que circulam nos meios de comunicação, e a realidade cotidiana”.

As inovações da tecnologia permitiram que houvesse crescimento da cultura escrita, cultura oral, cultura das Artes entre outras. Na visão de Martino (2015, p.35) “além da questão tecnológica e cultural, é o fato dos indivíduos estarem acostumados à linguagem dos meios digitais, ou seja, a maneira particular de codificar a mensagem naquele meio”.

Outra característica relevante é que, uma vez tendo a fluência de uso, nos acostumamos com as linguagens advindas deste novo momento cultural. Sobre isso, Martino (2015, p.36) aponta para o fato de que “a convergência não significa que um meio novo destrua ou invalide um meio antigo, mas entende que ambos se modificam mutuamente em uma intersecção da qual emergem novos significados.”

Dito isso de outra forma, as mudanças culturais trazidas pelas tecnologias digitais não são ciclos com começo e fim e sim momento de intersecção entre o uso de tecnologias. Dispositivos digitais podem aguçar a curiosidade e resultar numa visita presencial ao mesmo, ou seja, as duas formas de ir ao museu estão presentes de maneiras diferenciadas.

Santaella (2003b, p. 27) corrobora com isso ao afirmar que:

Hoje vivemos uma verdadeira confraternização geral de todas as formas de comunicação e de cultura, em um caldeamento denso e híbrido: a comunicação oral que ainda persiste com força, a escrita, no design, por exemplo, a cultura de massas que também tem seus pontos positivos, a cultura das mídias, que é uma cultura do disponível, e a cibercultura, a cultura do acesso.

As distintas culturas presentes no momento podem trazer muitos benefícios para a humanidade. A interação entre povos, por exemplo, é algo positivo para um desenvolvimento

da ciência, da comunicação oral e escrita e do senso crítico da sociedade. As relações culturais virtuais ou a chamada cibercultura trouxeram mudanças na forma de agir e pensar.

Ademais, na já citada modernidade líquida nossos ritos de passagem encontram-se de forma diferente das décadas passadas. Tal é o caso de que, muitas relações existem sem a presença física de outra pessoa e sim mediadas pelo computador, que se tornou uma extensão de nossa vida, onde temos as redes sociais virtuais e podemos dividir momentos de nossa vida com todos os nossos amigos virtuais. Os conceitos de amizade, de relacionamentos amorosos, de relação de troca, entre outros, adquiriram uma nova face, ganharam a mediação da internet que aproxima pessoas de todas as partes do mundo. Assim, se desencadeia uma nova forma de pensar a cultura humana, de modo global.

No entanto, cabe ressaltar que esta interação acontece por meio de uma tela. Assim, conforme Martino (2015, p. 239), retomando o título “Alone Together” do livro de Turkle (2012):

a cena é relativamente comum em qualquer restaurante: pessoas se reúnem para almoçar juntas, mas, assim que se sentam à mesa, pegam seus celulares ou smartphones e começam a trocar mensagens com quem não está lá. Às vezes alguém ri e comenta a mensagem. Na maior parte das ocasiões, permanecem em silêncio enquanto teclam alguma coisa. [...] Estão juntos, mas separados.

As tecnologias digitais ofertam o estar acompanhado e ao mesmo tempo sozinho, as conversas acontecem por meio dos dispositivos digitais, mesmo que a pessoa encontre-se no mesmo espaço físico. Dessa forma, a convergência das mídias interfere na cultura humana, levando-a a convergir também ao acompanhar esse mesmo momento histórico.

Considerações finais

O propósito deste trabalho, que se trata de uma pesquisa em andamento, foi produzir uma reflexão acerca do uso das tecnologias digitais na proximidade com o conceito da cultura da convergência

Até o presente momento, este estudo apresenta resultados parciais. A partir das leituras realizadas e do referencial teórico reunido, fica claro que o trabalho com as tecnologias digitais otimiza os processos de interação realizados por meio da convergência de diferentes mídias. Assim, essa convergência dos vários meios de comunicação resulta em uma mudança cultural, algo que desencadeia transformações nas relações humanas estabelecidas, que já foram presenciais e agora ganham novos contornos virtuais.

Destaca-se como resultante desse processo de convergência cultural a abertura das fronteiras do mundo. Tudo agora pode ocorrer de maneira global, fator benéfico para a sociedade. É necessário, portanto, um maior aprofundamento na reflexão e na discussão acerca da temática, das interfaces do digital na cultura da convergência. Portanto, pensar aspectos da formação humana é algo que constitui o principal objetivo do trabalho no seu prosseguimento.

Referências

- CASTELLS, Manuel. **O poder da comunicação**. 1. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015
- JENKINS, Henry. **Cultura da convergência**. São Paulo: Aleph, 2006.
- KOLB, Anton e outros (Org). **Ciberética: responsabilidade em um mundo interligado pela rede digital**. São Paulo: Loyola, 1998.
- LEVY, Pierre. **A inteligência coletiva**. Por uma antropologia do ciberespaço. São Paulo: Loyola, 2007.
- MARTINO, Luis Mauro Sá. **Teoria das mídias digitais linguagens, ambientes, redes**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.
- NEGROPONTE, Nicholas. **A vida digital**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- SANTAELLA, Lúcia. **Culturas e artes do pós- humano: da cultura das mídias à cibercultura**. São Paulo: Paulus, 2003a.
- _____. **Da cultura das mídias à cibercultura: o advento do pós-humano**. Revista FAMECOS. Porto Alegre, n. 22, 2003b.
- _____. **Cultura das mídias**. São Paulo: Experimento, 1996.
- SANTOS, Vanice dos. **Ágora digital: o cuidado de si no caminho do diálogo entre tutor e aluno em um ambiente virtual de aprendizagem**. Jundiaí: Paco, 2013.
- TURKLE, Sherry. **Alone together**. Nova York: Basic Books, 2011.

**A ATUAL NEGAÇÃO DA TECNOLOGIA COMO FERRAMENTA DE ENSINO:
PENSANDO ALTERNATIVAS**

Douglas Flores de Oliveira

Resumo

Tal ensaio foi escrito objetivando analisar a negação da tecnologia na educação e dialogar sobre prováveis alternativas para este entrave teórico-prático. Apesar da inserção institucional na educação, a tecnologia ainda não é vista como auxílio didático, mas como atraso, o que deveria mudar. Assim, vemos um ambiente de alienação e aprisionamento, cuja docilização dos corpos é efetivamente construída, de modo que a tecnologia, primeiramente proibida pelas instituições, acaba sendo usada pelos alunos de forma marginalizada. O atual sistema produz alienação e mantém automatização e positivismo educacional, sintomatizando a educação. Assim, se vê a necessidade de usar da tecnologia como meio de desenvolvimento e libertação dos espaços claustrofóbicos das instituições, além de promover mediação entre as funções cognitivas, a sociabilidade entre os iguais e a curiosidade em relação ao diferente e desconhecido. É necessário converter o uso indiscriminado da tecnologia em nome da própria educação.

Palavras-chave: Aprendizagem. Autonomia. Discriminação. Ensino. Possibilidades.

Introdução

Tal ensaio foi escrito objetivando analisar a negação da tecnologia na educação e dialogar sobre prováveis alternativas para este entrave teórico-prático. Apesar da inserção institucional na educação, a tecnologia ainda é vista como auxílio didático, mas como atraso. Assim, vemos um ambiente de alienação e aprisionamento, cuja docilização dos corpos é efetivamente construída, de modo que a tecnologia, primeiramente proibida pelas instituições, acaba sendo usada pelos alunos de forma marginalizada. O atual sistema produz alienação e mantém automatização e positivismo educacional, sintomatizando a educação.

A temática foi escolhida por perceber-se que o papel desempenhado pela tecnologia dentro das instituições de ensino é um papel quase marginal, que acaba tendo todo seu potencial desperdiçado e desprezado devido, ora a um despreparo profissional, ora por uma inconveniência da prática, ora por entaves institucionais.

Observa-se significativo potencial de melhora na questão do ensino-aprendizagem caso venha ser permitida a inserção tecnológica em tais ambientes educacionais.

Obsolescência pedagógica e o fenômeno negacionista

Há uma corrente obsolescência pedagógica em curso e uma ineficiência de pôr em prática os ensinamentos teóricos dos maiores pensadores da área. Vimos que, na prática, a teoria quase perfeita dos mesmos, torna-se ineficiente. E essa obsolescência do ensino acontece em momento onde deveria estar tendo maior desenvolvimento, devido às demandas sociais e aos

meios tecnológicos que tem à disposição.

É visível que o comportamento aluno-tecnologia se associa diretamente à relação professor/aluno, e que os resultados produzidos por tais contatos, quando efetivos e bem mediados (como, por exemplo, com o bom uso da tecnologia), são produtores de ótimos resultados.

A educação em face ao positivismo tem se demonstrado ineficiente, mas essa ineficiência é ignorada, pois reformas estão, ou fora de cogitação, ou as que existem em pauta, mostram-se retardatárias até mesmo antes de sair do papel. A este cenário, somam-se a falta de estímulos capazes de mudar o ambiente e proporcionar mais possibilidade de aprendizado. Assim, deve-se compreender que a educação carece de historicidade; lembrando e ensinando por meio de tais lembranças (LAUAND, 1997), fomentando a curiosidade e recompensando o questionamento; tudo num contexto de autonomia e provocação de um aprendizado que esteja de acordo com a rotina e contextos dos estudantes. Porém, isso implica perguntar: com tantos conceitos, métodos, padrões, decorebas, aulas maçantes, professores desqualificados e mal pagos, será isso possível?

A inserção tecnológica

O objetivo primo da tecnologia sempre foi de facilitar as atividades e tornar o cotidiano mais prático, rápido e confortável. A tecnologia serve como facilitadora do desejo, ou seja, promove maiores possibilidades de realização destes. A gênese da concepção tecnológica da rotina nunca teve reais problemáticas intrínsecas e ela; as críticas direcionadas à tecnologia, se bem observadas e analisadas, serão percebidas como, na verdade, críticas à sociedade e à cultura de desdém pelo humano, algo que, soubemos, sempre existiu, e de forma ainda mais exasperada, intensa e constante. O surgimento do telefone, por exemplo, e sua inserção no cotidiano, é vista como uma manutenção necessária e um avanço nas relações:

Como o telefone há muito faz parte de nossas vidas, todos sabemos que ele não gerou problemas familiares nem tampouco diminuiu o contato físico com conhecidos. Simplesmente ampliou as possibilidades de comunicação [...]. [...] A Internet gera possibilidades diferentes. Em primeiro lugar, permite a ocorrência de interações virtuais passageiras entre desconhecidos[...]. Os relacionamentos virtuais, portanto, podem ser definidos como o desenvolvimento a médio e longo prazo dessas afinidades estabelecidas online. (DA COSTA, 2005, p. 53).

A tecnologia facilita os processos relacionais e aproxima as pessoas. Tal potencial deve, agora, auxiliar também no processo didático-educacional. O principal objetivo educacional não é de apresentar algo inédito, mas algo já experimentado, possuindo historicidade e lembrando, como também ensinando através dessas lembranças (LAUAND, 1997). A educação deve fomentar a curiosidade através do questionamento; tudo isso em um contexto de autonomia e provocação.

Deve haver maior esclarecimento quanto às virtudes tecnológicas e seu potencial de gerar autonomia, mostrando que a tecnologia deve ser usada e disponibilizada a todos os seus estudantes como meio de crescimento e objeto de desenvolvimento, além de um mediador entre as funções cognitivas e a curiosidade de experimentar palpavelmente o mundo em que estão inseridos. Caso as tecnologias continuem ocupando papel de vilãs dentro do ambiente escolar, servirão como meio de fuga e alienação, entretenimento vazio e distração.

Cabe à pedagogia pôr em prática novas práticas tecnológicas no ambiente de aprendizado, adaptando-se ao contexto e realidade histórica. Sofremos este ciclo de mudanças que ocorrem de forma assustadoramente natural, enquanto a evolução ocorre e as micro adaptações acontecem, muitas vezes sem as seguirmos, ficando à margem de atrasos e padrões ultrapassados. Partindo da ideia de que “o homem é um ser que esquece” (LAUAND, 1997) devemos insistir em lembrar e atuar de forma inovadora, concomitantemente.

A coisificação do sujeito e a sujeição sofrida pela tecnologia

Os ambientes institucionais tornam seus sujeitos coisificados, alheios a si mesmos, trancafiados nas lacunas de uma ausência de identidade. No contexto da sala de aula ou do pátio escolar, o quão gozam e experimentam como se fossem reféns de um cárcere, passam a construir uma nova identidade, diferente da vivida e construída fora daquele ambiente; ali essa construção é de sujeição, obediência, retraimento e inconsciência, passando a pertencer ao lugar que os aprisiona e obedecer às normas impostas, ao objeto. Assim, crianças e adolescentes recém possibilitados a experimentar de forma mais ativa o mundo que os cerca, se veem na obrigação de alienar-se ao objeto que lhes impõem, vivendo às custas do interesse de outrem. Coisifica-se a humanidade há séculos, mas só agora conseguiram achar a tecnologia para pôr a culpa pela alienação dos corpos e mentes, que há muito já eram vítimas de uma verdadeira indústria produtora e geradora de alienação: a educação em seus moldes somatizadores e perpetuadores de controle e opressão.

Com base em Codo (1986), podemos dizer que o homem alienado é aquele desprovido de si mesmo. Não se pode conceber o aluno que usa a tecnologia no ambiente escolar como marginal ou rebelde, mas usar do interesse pela tecnologia como produtor e despertador de curiosidade, gerando demanda por conhecimento. Devem-se perscrutar possíveis lacunas em busca de novas práticas pedagógicas que possam ter como base a tecnologia que proporcione novas técnicas de ensino e aprendizagem. As novas tecnologias podem representar uma nova forma de pensar, assim como já é um novo formato de vivência e, por conseguinte, um novo objeto de elaboração do pensamento. Para Basbaum (apud CARRASCO, 2005), essa educação tem por principal objetivo enquadrar o homem dentro do esquema social vigente, fazendo-o aceitar todas as crenças, valores, tabus e preconceitos em vigor a fim de transformá-lo em uma criatura alienada. Também Marchesini (2012) defende que a sociedade se torna alienada pelo que a envolve, no caso, os fazeres perpetuadores de opressão. Mészáros (apud MARCHESINI, 2012), por sua vez, o complementa, desenvolvendo o conceito de alienação como uma condição de “vendabilidade” do ser humano, ou seja, as novas necessidades e mercadorias produzidas de forma desconcertante tornam os indivíduos cada vez mais individualizados, egoístas e

alienados, o que facilita um entendimento da sociedade contemporânea em sua elaboração e construção.

Britto (apud MARCHESINI, 2012), traduz alienação como o processo de fragmentação do conhecimento e, conseqüentemente, distorção da realidade. Chauí (2003), em sua obra, defende que existem dois tipos de alienação: uma quando os homens não se reconhecem como agentes e autores da vida social com suas instituições, e outra sendo social, caracterizando aquele indivíduo passivo para com o que ocorre a sua volta, com as pessoas que necessitam de ajuda, seja ele qual for. A educação consegue exercer ambas em seus domínios e reproduções. Assim, necessitamos de alternativas pedagógicas e geradoras de autonomia.

Alternativas

Deve haver maior reflexão crítica a respeito deste sistema retrógrado, onde todos são vítimas de algum domínio ou colonialismo do pensamento, sendo reféns de ideologias ou partidarismos que, por meio da alienação, exercem e legitimam seu poder.

Percebe-se que o modelo de educação vigente não satisfaz necessidades atuais e concretas de alunos e professores e que os métodos realizados nas aulas não condizem com a realidade dos mesmos, tais como: apostilas e livros utilizados, regras de presença, notas, entregas de trabalhos, entre outros. Este paradigma trata o aluno como um mero reproduzidor do suposto conhecimento, sendo este conhecimento de um caráter ideológico e que é transmitido como único e real (CARRASCO, 2005, p. 5).

Nos anos oitenta, já se considerava que a informática invadiria a educação, assim como era na sociedade. Mas precisa haver a noção de que, embora ela tenha entrado no ambiente, não participa das rotinas e práticas de forma autônoma, nem foi (ou é) incluída como parte de um método pedagógico de sucesso, nem sequer teve aceitação como facilitadora do ensino e/ou como forma de aproximação e/ou mediação contextual. Rezende (2002) defende que é necessário continuar pesquisando sobre novas tecnologias e o que elas podem propiciar à educação. Não se pode parar no tempo, principalmente no que diz respeito à educação.

A introdução de novas tecnologias na educação não implica necessariamente em novas práticas pedagógicas, pois podemos com ela apenas vestir o velho com roupa nova, como seria o caso dos livros eletrônicos, tutoriais multimídia e cursos a distância disponíveis na Internet, que não incorporam nada de novo no que se refere à concepção do processo de ensino-aprendizagem. (REZENDE, 2002, p. 2)

O diferencial é o que desestabiliza, de forma positiva, qualquer produto, serviço ou atividade. Assim, a tecnologia, como espaço de interação onde seres humanos se relacionam e convivem, apesar de seus empecilhos limitadores, pode ser entendida e utilizada a fim de que tenhamos maior pensamento crítico sobre o fluxo de informações que encontramos na internet,

por exemplo.

O baixo aproveitamento dos conteúdos em sala de aula relaciona-se a assuntos cada vez mais desinteressantes e em desacordo com a realidade, e aí que se encaixa a tecnologia, facilitando mediações e construindo significados, proporcionando simbolizações mais imediatas ao “eu” e favorecendo uma interpretação mais condizente com a realidade de um mundo permeado por informatização e virtualização. O celular, os fones de ouvido e os notebooks facilitam a inserção do adolescente num pano de fundo histórico contemporâneo real e congruente com seus cotidianos.

Perkins (apud Rezende, 2002) fala a respeito de cinco dispositivos que podem se fazer presentes na informatização de ambientes de aprendizagem:

- Bancos de informação: Depósitos de informação como, por exemplo arquivos PDF, bancos de dados informatizados, entre outros.
- Utensílios para processamento de símbolos: Geradores de texto, editores de imagens e textos, manipuladores de vídeos e produtores de conteúdos.
- Ferramentas de construção: Grupos de componentes que oferecem materiais para atividades de construção, tais como programas, aplicativos, entre outros.
- Bancos de fenômenos: São listagens de fenômenos e objetos a serem estudados de forma autônoma.
- Gerenciador de tarefas: São definidores e especificadores de tarefas de aprendizagem, os quais monitoram progressos e avaliam resultados, de forma a promover melhorias individuais e grupais.

Considerações Finais

A tecnologia tem sido, insistentemente, excluída das metodologias do sistema de ensino e menosprezada em seu potencial de auxiliar nas relações do ambiente escolar como mediadora de desenvolvimentos e aprendizados. Também pode se observar como o comportamento aluno/tecnologia se associa diretamente à relação professor/aluno, e as reações positivas advindas destes contatos. Constata-se a marginalização advinda do uso da tecnologia, em convívio com a carência de maleabilidade didática e renovação do ensino, além da reforma da superestrutura educacional. A ausência de contextualização e praticidade no ensino e a falta de renovação e mudanças acabam limitando os corpos e oprimindo as faculdades mentais. Assim, persiste a informação e o saber imóveis e escassos.

O atual sistema de ensino produz alienação e mantém automatização didática de cunho positivista, sustentando a ausência de estímulos capazes de mudar o ambiente e proporcionar mais possibilidade de aprendizado, além de influenciar no aumento estatístico de evasão escolar. Temo, assim, um sistema que serve ao poder e produz alienação, além de não renovar os ambientes e os saberes, muito menos as formas de criar laços entre estes últimos e a rotina dos estudantes.

Os problemas têm sido somados e amontoados, ao invés de resolvidos e eliminados, as perguntas continuam sem respostas e o ensino sem conhecer alternativas eficazes e diferenciadas, que realmente produzam resultados. Alguns sujeitos envolvidos nas práticas

didáticas acabam concebendo os estudantes como desatentos, impotentes, rebeldes e violentos, marginalizando o uso da tecnologia que poderia estar sendo usada para promover alternativas didáticas, novas relações, desenvolvimentos promissores, novos enfoques práticos e maior construção teórica em torno do tema.

Assim, se vê a necessidade de usar da tecnologia como meio de desenvolvimento e libertação dos espaços claustrofóbicos das instituições, além de promover mediação entre as funções cognitivas, a sociabilidade entre os iguais e a curiosidade em relação ao diferente e desconhecido. É necessário converter o uso indiscriminado da tecnologia em nome da própria educação. A tecnologia serve como facilitadora do desejo, ou seja, promove maiores possibilidades de realização destes, e enquanto ela for marginalizada na educação, os alunos serão alienados em meio à tecnologia que poderia estar sendo usada em nome da educação e não contra ela. Assim sendo, a tecnologia pode ser entendida e praticada, nos ambientes educativos, como espaço de interação onde seres humanos se relacionam e convivem, apesar de seus empecilhos limitadores, a fim de que tenhamos maior pensamento crítico sobre o fluxo de informações que recebemos cotidianamente.

Referências

- CARRASCO, B. B. **Alienação na Escola**. 2005. 30f. Trabalho de Conclusão de Curso (Curso de Psicologia). Universidade do Vale do Sapucaí, Pouso Alegre. 2005.
- CHAUI, M. A Filosofia como vocação para a liberdade. **Estudos Avançados**. São Paulo, v. 17, n. 49, p. 07-15. 2003
- CODO, W. **O Que é Alienação**. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- COSTA, A. M. N. Sociabilidade virtual: separando o joio do trigo. **Psicologia & Sociedade**, Porto Alegre, v. 17, n. 2, p. 50-57, 2005.
- LAUAND, L. J. Filosofia, teatro e pedagogia (estudos e traduções), **Medievália**, São Paulo, p. 69-75, 1997.
- MARCHESINI, A. **O Modelo de Vida Alienante da “Sociedade do Consumo”**. *Ateliê Geográfico*, v.6, n.2, p.131-147, 2012.
- REZENDE, F. As Novas Tecnologias na Prática Pedagógica sob a Perspectiva Construtivista. **Ensaio – Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 02, n.1, p. 01-18, 2002.

**PAPEL DA ESCOLA E DA FAMÍLIA NA CONSTRUÇÃO DA PESSOA E
PRODUÇÃO DE NOVOS FAZERES**

Douglas Flores de Oliveira
Sabrina Alves de Souza

Resumo

A escola e a família desempenham papel preponderante na construção da pessoa e de sua autonomia, mas infelizmente o atual sistema de ensino é prejudicial às autonomias individuais e trabalha no adestramento e automatização dos seus participantes, como também realiza um jogo que realiza com as famílias, onde cada qual se destituiu da sua responsabilidade acerca da má construção social. A presente proposta vem de encontro a isso, objetivando formatar essa sistemática presente, de forma a promover autoestima e ambientes que venham construir autonomias. Acredita-se que é necessário trabalhar a relação da escola com o poder e os lócus atuantes, tanto da escola como também da família. A diminuição de punições, a adoção das responsabilidades inerentes e cabíveis a cada ente e a emancipação dos sujeitos cria desenvolvimento pessoal e comunitário, entendendo o aprender além da escola e a responsabilidade e liberdade além da família.

Palavras-chave: Escola. Eu. Família. Pessoa. Produção.

Introdução

O presente ensaio permeia dois espectros de ação. O primeiro referente à escola e o segundo a família e tem o objetivo de dialogar sobre a produção de novos fazeres e a construção da pessoa através de um papel mais ativo e participativo da família e de uma maior autonomia proporcionada pela escola.

A educação é como um círculo sem dobras ou arestas que impossibilita de atrair e apaixonar quem dela participa. Seus dispositivos adormecem desejos e não são capazes de adentrar no querer dos estudantes, sendo apenas como pedras lisas e rasas lançadas sobre a superfície de lagos ou rios, de forma que avança longos metros quicando sobre a água, sem jamais violar essa superfície devido à natureza circular de sua essência. Essa é a exata imagem das ferramentas usadas atualmente para moralizar a educação e destituir as crianças de suas agressividades instintuais.

Produzindo gente em escala industrial

Mead (1961), preocupada com a automatização educacional, defende que a educação só será eficaz quando houver, de antemão, uma redução dos problemas individuais dos atores dos espaços educacionais, e também a exaltação das individualidades, tanto do corpo docente, como também dos estudantes.

Wallon (1981) amplia o conhecimento sobre educação empoderando o professor, entregando a ele os elementos capazes de gerar reflexões nos alunos e criando, intencionalmente, um favorecimento no processo de aprendizagem e prática de novos comportamentos, ideias e valores.

Num contexto de cobrança a paixão é ignorada e trocada pela mais-valia pedagógica, onde os alunos, tidos como dispositivos de uma fábrica política, devem ser produzidos em larga escala e, ao saírem do sistema de ensino, estarem sujeitos aos processos que lhes sujeitarem. O brilho no olhar dos estudantes dos anos iniciais logo é trocado pelo acinzentado de lições de casa sem graça e atividades propostas (que na verdade mais são impostas) que nada têm a ver com o cotidiano dos alunos. A criatividade é trocada pelas linhas retas e traçados organizados em cadernos decentes e metodicamente corroborados pelos professores; “orelha de burro”, então, nem pensar.

Somos adestrados a nada mexer, nada adulterar, nada mudar, nada questionar. E convivemos bem com isso, fechamos os olhos diante da trapaça e desviamos o caminho onde a violência é cometida. A passividade apenas perdura em salas de aula como no mundo exterior a nós. E onde está o professor nisso? Não sabe-se ao certo, mas nas respostas das provas, nos versos de linhas tortas onde os alunos tentavam enrolar o professor para ganhar meio certo, entre rasuras e amassados de provas entregues para correção, jamais serão encontradas as trilhas que levarão tais alunos para futuros brilhantes. As linhas retas feitas de antemão são as prisões que reprimem qualquer esboço de criatividade das mentes quentes e inquietas que adentram anualmente o sistema de ensino.

As escolas não podem ser iguais prisões e indústrias, não podem trancafiar pensares, agires e mudanças, de forma a espremer as subjetividades em nome de uma produção em massa de um “elixir” que tem por propósito a cura da rebeldia e da arte, promovendo surdez, mudez e cegueira; gerando seres que apenas apalpem o mundo à procura do futuro que lhes foi tirado juntamente com sua possibilidade de crítica e liberdade de ser diante do outro. Tiraram-lhes a relação com o outro, diminuindo seus sonhos e limitando seus caminhos; agora a nova relação que lhes é imposta é uma relação de competição, onde só o melhor merece destaque.

A realidade nos salta os olhos, fazendo-nos refletir sobre uma estrutura que não vacila diante da significância, mas que a despreza e destitui de sua singularidade e representação. Para nossa infelicidade esse modelo que recebeu investimento por parte de líderes, nobres e aristocratas, pois é o mais capaz de imputar controle e gerar apreço pela dominação. Esse meio de ensino diz respeito a um concretamento da verdade em nome da revelação que procede de níveis mais altos de hierarquia. O patrocínio por parte das elites sempre foi grande, tendo em vista que o retorno sempre foi certo (e continua sendo).

O entorno cognitivo passa a ser preenchido por um adestramento da razão e um embotamento dos projetos de vida. Não se pode usar da educação para limitar os campos e apedrejar a natureza com parafusos e engrenagens. A verdadeira educação que mexe com a natureza, as relações e a alma deve vir acompanhada de inspiração, a qual tem papel crucial em nossas vidas.

Devemos converter essas normativas que regem o pensamento pedagógico. Por exemplo, precisamos trocar o estudo químico da formação da massa e do fermento para estudarmos como se faz pão e como se sova uma massa. Necessitamos maior praticidade; a geração que acha que sabe, mas que não sabe fazer está trazendo sobre seus ombros a decadência de sua própria realidade. A caricatura escolar precisa ser trocada por uma outra dinâmica de ensino, que substitua o lecionar chato e mecânico com quadro negro cheio de palavras repetidas por um sentido real trazido por professores dispostos a compreender a realidade dos alunos e fazer parte de inúmeros futuros, crendo que seus alunos crescerão e usarão o que aprenderam ali no ambiente escolar.

Família como primeiro ambiente

Bee (1997) diz que é a família o primeiro ambiente que a criança participa, aprendendo regras e formas de relacionamento. Outeiral e Cerezer (2005) dizem que a relação do estudante com a instituição dependerá não só da visão que ele possui dela, mas também da visão e significados que os pais têm dela, dos estudos do filho e à relação do filho com a escola (Guzzo, 2002).

Não podemos apenas falar sobre educação, mas trabalhar de forma a desenvolver as relações de alunos e educandos, filhos e pais, em geral com o poder, o aprender e o lócus onde se encontram como atores. Sendo assim, devemos assumir papel principal como agentes de mudanças, promovendo reflexões, alterando culturas institucionais e moldando representações que o grupo cria e experimenta.

Necessita-se mudar a forma de pensar da escola e da família, transformando ambas as estruturas, não em opressoras, mas em realizadoras, capazes de intervir na construção de liberdade e autonomia. Isso tudo é importante para possibilitar ao aluno experimentar relações que lhe proporcionarão maior realização e autoestima por sentir-se importante em seu ambiente, lhe proporcionando maior motivação diante do sentimento de acolhimento criado pelos pais e professores (Weber, 2007).

Todas essas práticas têm um potencial gigantesco de mudança ativa na vida de quem delas participa. A criança vivenciará novos contextos e começará realizar novas formas de expressão e comportamento. Um dos novos acontecimentos e descortinamentos provenientes disto é que há maior envolvimento do sujeito diante dos diálogos em que se insere, os quais passa a ter realização em experimentar.

Sintomáticas na nova pessoa

Percebe-se que a escola contemporânea ainda segue um modelo médico-clínico no ambiente escolar, o que resulta em fracasso. Por sua vez, o psicólogo escolar não tem sua atuação compreendida, sendo visto como aquele que tratará os alunos-problema e os devolverá sem defeitos para a sala de aula, totalmente capacitados e encaixados, dispostos a ouvir e obedecer. Mas não podemos aceitar este paradigma; devemos aboli-lo. Uma das formas é mostrar que o fazer pedagógico não pode se basear em senso comum, mas em teorias do

desenvolvimento e da aprendizagem, sendo coerente com elas em sua prática. Aqui é necessário discutir a questão da autoestima como uma proposta de projeto político pedagógico que compartilhe princípios de solidariedade e identidade grupal, pois a escola é um locus importante de humanização, ou seja, de construção da consciência, tanto em seus aspectos cognitivos (apropriação crítica de conteúdos e operações) como afetivos e éticos.

O ambiente escolar sofre mutações referentes às práticas de poder feitas e refeitas dentro dele; o ensino acaba por se tornar solidificado e, de acordo com Lapo e Bueno (2003), isso traz sofrimento ao docente e os alunos acabam sofrendo os resultados negativos dessa tensão que passa a se espalhar por todo o ambiente. Essa negatividade e os rótulos advindos dela acabam por se perpetuar na escola e sendo concretizados pelos baixos salários, poucos recursos, clausura, demandas e pressões de todos os lados. Acabamos por observar uma cultura de desdém generalizado e opressão pedagógica.

Atualmente a sintomática pedagógica é caracterizada por desilusão, depressão, desmotivação e até abandono da profissão (Lapo & Bueno, 2003). Casassus (2009) pontua, nessa questão, que educação não é apenas transmissão de conteúdo, mas principalmente as relações construídas na escola entre seus agentes. Assim sendo, vemos que a prática de ensino não é só cognitiva, mas principalmente afetiva. Quando educadores criam vínculos ativos de afeto com os alunos, acaba surgindo um suporte propício a uma maior aprendizagem e sentimentos de satisfação em ambos os atores; a obrigação da educação torna-se um prazer e revitaliza alunos, professores e funcionários em geral.

Trabalho sinérgico escola-família na construção da pessoa e produção de novos fazeres

Há uma proposta de Arantes (2003) que se encaixa perfeitamente aqui, a qual é caracterizada pela realização de um trabalho sinérgico entre professores e alunos, de forma que aqueles ajudarão estes a construir um autoconceito positivo e valorizar sua autoestima, autoconfiança e autoconhecimento, propiciando, assim, um ambiente alegre, solidário, generoso e satisfatório.

William James foi o primeiro pensador a teorizar acerca do autoconceito (Goñi e Fernández 2009). Para James, autoconceito seria produto resultante da mistura entre o êxito percebido e as suas pretensões, sendo reforçado quando o êxito é superior às aspirações e prejudicado quando as aspirações são maiores que o sucesso.

Alguns anos depois, mais especificamente no século XX, George Mead (1961) criou a ideia de que o autoconceito surge de interações com os outros e envolve os inúmeros papéis que a pessoa desempenha. A conduta seria influenciada pelo passado, experiências presentes e percepções variadas quanto ao mundo exterior; tudo isso é responsável pela criação e manutenção do autoconceito. Coopersmith e Feldman (apud STOBÄUS, 1983) diziam que se deve experimentar sucessos e fracassos e sentir-se responsável por eles para que haja um autoconceito saudável e realista.

Por sua vez, podemos dizer que a autoestima é um traço de personalidade, sendo assim possuínte de tendências à estabilidade e durabilidade. Ela engloba opiniões próprias, crenças, necessidades, emoções e comportamentos, podendo se tornar altamente significativa em seus

desdobramentos e resultados. Por exemplo, a baixa autoestima tem péssimas consequências nos anos iniciais, se relacionando com depressão, baixo rendimento escolar, preconceito e obesidade, podendo desenvolver ideias de fracasso, tendência à negatividade, pessimismo e descrença das próprias relações interpessoais. Além disso, como se sentem incapacitados, alguns estão mais propensos a sofrer de ansiedade social em função dos sentimentos de perigo e de ameaça. Isso faz com que a interação com outros seja sempre mais complicada e difícil, derivada, portanto, do alto nível de desconforto emocional que naturalmente os acompanham. O resultado? Uma incapacidade de se expressar de maneira espontânea, reforçando assim seu senso de inadequação. Estes ambientes empobrecidos de liberdade, compartilhamento e motivação, críticos e engessados emocionalmente, resultam em hesitação e mudez que, por sua vez, resultam em escolhas precipitadas e erradas, bullying, gravidez precoce, alcoolismo, escolha por parceiros doentes e dificuldades de administração pessoal. Sendo assim, o objetivo deve ser de não perpetuar o sofrimento.

Considerações finais

Mostra-se extremamente necessário um trabalho conjunto entre escola e família, com o intuito de instigar participação e formatar as atuais molduras. A escola e a família precisam trabalhar de forma sinérgica, promovendo autoestima e ambientes capazes de construir autonomias e trabalhando a relação de ambas as instituições com o poder e os lócus, de forma a construir autonomias e as pessoas como um todo; mudando suas formas de pensar, transformando-as em realizadoras, capazes de intervir na construção de liberdade e autonomia.

Quando escola e família se vinculam ativamente com os alunos, surge um suporte e uma base capazes de propiciar maior aprendizado e satisfação em ambos os atores; a obrigação passa a ser um prazer, criando maior bem-estar em alunos, professores e funcionários em geral.

A diminuição de punições, a adoção das responsabilidades inerentes e cabíveis a cada ente e a emancipação dos sujeitos cria desenvolvimento em forma de autogestão e consciência comunitária, entendo o aprender além da escola e a responsabilidade e liberdade além da família.

Estas práticas supracitadas têm grande potencial de mudar ativamente a vida de quem delas participa. Seus participantes passam a vivenciar novos contextos e realizando novas formas de expressão e comportamento. Um dos resultados disto são os descortinamentos provenientes, onde há maior envolvimento do sujeito diante dos diálogos em que se insere, passando a se realizar diante das experiências e vivências, superando as tentativas até então feitas, de institucionalizá-los e normatizá-los.

A superação das tentativas de embotamento dos projetos e da razão se dá pela junção dos múltiplos fatores acima descritos, sendo formados e construídos a partir da junção entre escola e família. A real construção, capaz de operar movimento e abrangência com e no mundo circundante e com as experiências imediatas ao sujeito devem vir acompanhadas de relações sólidas, escola libertadora, família presente e atividades inspiradoras.

Referências

- ARANTES, V. A. **Afetividade, cognição e oralidade na perspectiva dos modelos organizadores do pensamento**. In: ARANTES, V. A. Org.). Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas. 2. ed. São Paulo: Summus, 2003.
- BEE, H. **O ciclo vital**. Porto Alegre: Ates Médicas, 1997.
- CASASSUS, J. **Fundamentos da educação emocional**. Brasília: UNESCO, LiberLivro Editora, 2009.
- GOÑI, E.; FERNÁNDEZ, A. **El autoconcepto**. In: GRANDMONTAGNE, A. G. (Coord.). El autoconcepto físico. Madrid: diciones Pirámide, 2009.
- GUZZO, R. **Psicologia Escolar: LDB e educação hoje**. São Paulo: Alínea, 2002.
- LAPO, F. R., & BUENO, B. O. **Professores, desencanto com a profissão e abandono do magistério**. Cadernos de Pesquisa, 118, 65-88, 2003.
- MARTINS, J. **A atuação do Psicólogo Escolar: Multirreferencialidade, implicação e escuta clínica**. Psicologia em Estudo. Maringá; 39-45, 2003.
- MEAD, M. **Adolescência y cultura en Samoa**, 2. ed. Buenos Aires, Paidós, 1961.
- OUTEIRAL, J., & CEREZER, C. **O mal-estar na escola**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Revinter, 2005.
- WALLON, H. **A Evolução Psicológica da Criança**. Lisboa. Edições 70, 1981.
- WEBER, L. **Eduque com carinho**. 2ªEd. Curitiba: Juruá. 2007.

**COMO MELHORAR A TOMADA DE DECISÃO E A GESTÃO DO
CONHECIMENTO**

Joaquim Rodrigo de Oliveira
Anne Carolina Rodrigues Klaar
Stéfano Frizzo Stefenon

Resumo

A análise nesse artigo se refere à quão importante é a gestão da tecnologia, visto que as organizações contemporâneas apresentam incontáveis problemas, tendo que tomar decisões constantemente, sem olvidar que estas mesmas organizações não podem deixar de abranger os ímpetus que tais determinações causam para as mesmas, pois é preciso ser ágil e certo. O presente artigo aborda as principais necessidades dos diferentes níveis organizacionais que tomam decisões e comparamos os problemas organizacionais aos sistemas que lhes trazem soluções seguras. Analisamos a importância da gestão do conhecimento como forte impactante na tomada de decisões diárias em todos os níveis e organizações, otimizando e reduzindo custos se aplicados e utilizados de maneira adequada. Enfatizamos a importância de a organização saber o que necessita para que dessa forma utilize uma ferramenta que irá suprir sua necessidade aumentando sua produtividade e proporcionando crescimento e segurança em suas decisões.

Palavras-chave: Gestão da tecnologia. Organizações contemporâneas. Tomada de decisões.

Introdução

A revolução tecnológica que assola as organizações da atualidade nos remete um cenário aonde podemos ousar e acreditar que é possível atingir níveis e mercados estratégicos sem perder tempo com retrabalhos e insuficiências desnecessárias.

A gestão tornou-se indubitavelmente um panorama de constantes tomadas de decisões, pois até os níveis operacionais tem acesso aos dados e precisam tomar decisões frequentes, mesmo que pequenas e anódinas, mais que num contexto remetem custos e grande valor para as organizações.

Uma das principais contribuições dos sistemas de informação é a melhoria da tomada e decisões, seja para indivíduos ou grupos. A tomada de decisão nas empresas costumava limitar-se á diretoria. Atualmente, funcionários de níveis mais baixos são responsáveis por algumas dessas decisões, na medida em que os sistemas de informação tornam os dados disponíveis para camadas mais elementares da empresa. (LAUDON, 2010, p. 323).

O que é necessário, é que a empresa identifique onde estão seus gargalos e aonde precisam de apoio tecnológico para desenvolver com mais veracidade as informações e com mais abrangência e agilidade, uma vez que todos os processos aonde exigem tomados de decisões estão terminantemente ligados á custos.

É sem sombra de dúvidas essencial que todas as organizações tenham um sistema, pois é inevitável independentemente da proporção e tamanho da organização que se tomem decisões.

A tecnologia nos permite neste contexto uma visão mais ampla e abrangente de todos os dados relacionados e capta com maior precisão e agilidade para que uma boa decisão seja adotada, auxiliando os diversos níveis operacionais em diferentes momentos e necessidades.

Com o auxílio e uma boa gestão do conhecimento é necessário reduzir custos, aperfeiçoar o tempo, ganhar em qualidade e produtividade. Fatores primordiais para todas as organizações.

A tecnologia da informação veio a multiplicar para as organizações, desde que, os gestores identifiquem onde estão os problemas e escolham as ferramentas adequadas para que desta maneira surtam um bom resultado e consigam os benefícios desejados. Caso contrário, não será o que acontecerá, pois cada sistema auxilia em uma determinada dificuldade e ampara um tipo de decisão específica.

Após analisar cada uma delas é possível fazer a escolha do que mais se enquadra para a necessidade de sua organização e colher os frutos de um bom resultado. Com isto este trabalho tem como objetivo geral avaliar a importância das ferramentas da tecnologia da informação para a tomada de decisão e a aplicabilidade destas técnicas, para que clientes e colaboradores tenham mais segurança nas tomadas de decisões e a empresa tenha mais lucros e produtividade.

Projeto

Vamos ressaltar que em pleno século XXI aonde vivemos em um mundo cada vez mais globalizado, apenas os melhores ganham espaço no mercado. A tecnologia da informação vem trazendo um diferencial competitivo acima da média, isto é, para quem sabe manipular e usa-la de maneira adequada. Pois para entrar, e acima de tudo se manter no mercado é preciso de criatividade e inovações constantes.

A informática é uma ferramenta que só vem somar para as organizações, pois permitem o mesmo compartilhamento rápido e preciso das informações, assim como permite uma drástica otimização do tempo reduzindo desta forma o custo que é um dos principais vilões das organizações da atualidade. Segundo TRONCO (2006) “um aspecto fundamental das redes de nova geração é a integração dos serviços, diminuindo o custo de operação de redes distintas”.

Devem-se analisar todos os ângulos em um primeiro momento e identificar a real necessidade da organização, pois para adequar-se à tecnologia é necessária primeiramente a segurança no sistema escolhido, pois o mesmo deve ser e proporcionar segurança para desta forma não expor informações confidenciais a níveis que não ás cabe, e o segundo passo é a organização ter a plena consciência de que a partir do momento de implantação de um sistema operacional novo, ela precisará investir em treinamentos e capacitação, pois as mudanças podem ser grandes no processo e no local de trabalho.

O uso da tecnologia da informação veio a somar para as organizações, desde que as mesmas identifiquem onde estão ocorrendo às falhas e invistam em uma política de treinamento e melhoria contínua, fazendo-se desta forma essencial para o aumento da produtividade e redução de custos.

O cenário tecnológico das redes de telecomunicações vem sendo afetado por intensas forças de transformação, visando á criação de um ambiente aberto multifornecedor que favoreça a redução de custos dos equipamentos e dos serviços oferecidos aos usuários. (TRONCO, 2006, p. 13).

Então nos questionamos. De que maneira estes sistemas auxiliam? Em que fase do processo organizacional podem nos ser úteis?

Nos dias atuais com a descentralização dos processos, a tomada de decisões não se restringe apenas a diretoria, pois a tecnologia da informação permite que até a parte mais operacional das empresas tenham acesso à informação. Sendo deste modo, os sistemas são primordiais para o auxílio da tomada de decisões.

É interessante ressaltarmos que gastos com aprimoramento e aperfeiçoamento com a parte de TI da organização são investimentos, desde que identificadas às necessidades da organização o sistema ajuda a aumentar o faturamento e reduzir o custo. Independentemente do tamanho da organização é indispensável que se tenha um sistema, pois todos os níveis operacionais tomam direta ou indiretamente decisões. Como saber qual sistema usar e em que momento?

Primeiramente deve-se entender em que consiste a tomada de decisão. Podemos classificar em três categorias as tomadas de decisões e temos que estar conscientes que para cada uma delas são necessárias informações diferentes.

- **Decisões não estruturadas:** Não são rotineiras, é necessário o uso de bom senso e não tem procedimentos. São comuns nos níveis mais altos das organizações, são decisões frequentemente dos gerentes sênior.
- **Decisões estruturadas:** São rotineiras, com procedimentos pré-definidos, mais comuns em níveis médios das organizações. Utilizada geralmente pela gerencia média.
- **Decisões semiestruturadas:** Apenas parte do problema terá uma solução clara, comum nos níveis gerencias operacional e em equipes técnicas.

O processo de tomada de decisão consiste em diferentes atividades. Segundo HAMPTON (1992) "existem uma série de passos para a tomada de decisões que são definir o problema, obtenha todos os dados, formule alternativas, pondere e decida (HAMPTON, p137).

- **Definir o problema:** Nada mais é que identificar o problema e ao que se deve sua origem;
- **Obtenha todos os dados:** Verificar no que o problema está afetando e atrapalhando a organização;
- **Formule alternativas:** Consiste em identificar as possíveis soluções para o

problema em questão;

- **Pondere e decida:** Escolher uma das alternativas e aplica-la.

Caso a alternativa escolhida não solucionar a problema em questão deve-se então estudar e aplicar um novo método para que o mesmo seja solucionado. Porém, deve-se ater a precisão e velocidade da tomada de decisões, pois é preciso ser coerente e ágil na hora de tomar tal determinação. Para isso pode-se utilizar um dos sistemas de apoio à decisão, neste artigo citaremos alguns que apoiam os diferentes níveis e tipos de decisões. Segundo HAMPTON (1992) “[...] não só as características estruturais e administrativas variam com a tecnologia, mas que a forma particular da estrutura para cada tipo de tecnologia ajuda a assegurar um desempenho organizacional eficaz.” (HAMPTON, p137).

Sistemas de Informações gerenciais (**SIG**) abordam problemas estruturados, fornecem informações sobre o desempenho, este sistema tem como base os relatórios extraídos dos sistemas SPT que são sistemas de suporte as atividades diárias e servem os níveis operacionais. Os sistemas SIG são relatórios de exceções, ou seja, destacam algumas condições especiais, seus relatórios podem ser disponibilizados na intranet da empresa, e ser gerados sobre demanda. Serve para tomadas de decisões corretivas, acompanhamento de custos entre outros.

Sistemas de apoio à decisão (**SAD**) dão apoio a problemas semiestruturados e não estruturados. Baseiam-se na combinação entre interface do usuário e modelo bem fundamentado, gerando assim a capacidade de análise. São utilizados para manipular e analisar grande volume de dados em diferentes ângulos e enormes quantidades de dados em grandes sistemas corporativos permitindo assim a tomada de decisões pode funcionar como banco de dados. Estes extraem informações uteis em grandes quantidades de dados. (Levi, D. S.; Kaminsky, P.; Levi, E. S.; 2010, P. 494-495). Os SAD podem ser encontrados em diversos componentes tais como:

- **Banco de dados SAD:** Podem ser pequenos ou combinados com dados externos, pode ser uma grande data warehouse.
- **Sistemas de software SAD:** Usadas para análise de dados, podem conter várias ferramentas OLAP as quais variam os modelos de acordo com a necessidade da organização. Estes podem variar os modelos, pois cada um deles atende a relação de um fenômeno tais como estabelecer relações, determinar impacto sobre os resultados. Ou ainda podem ser como software de planilhas. Ainda nos sistemas SAD os gerentes podem utilizar as tabelas dinâmicas para compreender e identificar padrões nas informações.
- **Interface do usuário:** A sua interface permite fácil acesso entre usuários e as ferramentas do sistema.

Dentro dos sistemas SAD dispõe de uma categoria especial para visualizações de dados tais como gráficos, tabelas, mapas e imagens denominados sistemas de informações geográficas GIS, reúne, armazena e manipula as informações ás exibindo como mapas geograficamente digitalizados fazendo com que o gerente tenha uma visão ampla na hora da

tomada de decisão. E por fim o SAD apresenta e um sistema de apoio à decisão do cliente na web SADC com base na web e internet funciona de modo on-line aonde dispõe das informações com software que analisa os dados.

Sistemas de apoio ao executivo (**SAE**) ajudam resolver problemas não estruturados e semiestruturados, especialmente para as decisões da gerencia sênior. Reúnem dados internos, externo e até mesmo da web. Com ferramentas simples de manipulação fornecem exibições on-line que proporcionam que os usuários tenham fáceis acesso as informações que necessitam. Focalizam detalhes dos problemas os destacando para uma visão ampla da organização.

Com a opção de drill down que possibilita que variação de níveis mais resumida ao mais complexo e detalhado. Traz todas as informações necessárias para dirigir uma organização no painel digital ou painel executivo que lembra um painel de comando, é onde estão em forma de gráficos e tabelas em forma a ampliar a visão sobre os indicadores mais relevantes a essenciais. Auxiliam no controle do desempenho organizacional, monitoramento da concorrência, pesquisas de mercado, além de identificar oportunidades e problemas.

Sistemas de apoio à decisão em grupo (**SADG**) auxiliam na tomada de decisões não estruturadas e em grupo, podem ser como ferramentas de groupware que são utilizadas para vídeos conferenciam. São deste modo as principais formas de decisão em grupo, os sistemas SADG's funcionam como uma rede que interliga as informações e dados, e com a permissão dos funcionários que as manipula permite o rápido compartilhamento das informações ou até mesmo a transmissão em telões já que é composto por hardware e software.

Seguem métodos estruturados e permitem maior produtividade pelo fato de maior participação dos diversos usuários gerando ideias simultâneas e compartilhando informações. Armazena todas as informações das reuniões permitindo desta forma que estes dados sejam visualizados após, até por usuários que não participaram da mesma, sua eficiência depende de como o grupo direciona e identifica os problemas e ainda de como dispõe as informações.

Para a tomada de decisão é interessante também utilizar técnicas inteligentes que são sistemas de raciocínio, também chamados de inteligência artificial IA. (Levi, D. S.; Kaminsky, P.; Levi, E. S.; 2010, P. 496).

Para decisões aonde a expertise tem custo elevado e insuficiente, existem os sistemas especialistas os mesmos apanham a capacidade humana em um domínio que em conjunto a transforma em regras para um sistema de software que podem ser usados por outros membros da organização. Funciona com uma série de regras que o usuário registra, regras as quais captam as informações e traduz a melhor decisão reduzindo de tal forma os erros, custos, tempo e aumento da qualidade da decisão e a qualidade do atendimento. Caso o que a organização necessite seja um diagnóstico o sistema de raciocínio baseado em caos permite que os conhecimentos de determinados indivíduos se aprimorem transformando-se de tal modo em práticas coletivas, este sistema traz as soluções que mais se enquadram para determinados problemas, funcionando como um sistema de comparação.

Para a resolução de problemas complexos que não foram totalmente compreendidos e que por sua vez já tem grande quantidade de dados absorvidos, pode-se utilizar as redes neurais que resolvem os problemas imitando os padrões de raciocínio humano, é um sistema auto corretivo, pois analisa, identifica e corrige os próprios erros do sistema. Permitindo desta forma

uma tomada de decisão certa e com mais confiança.

Caso o que aflija a gerência seja um problema complexo, existe a chamada lógica difusa que é baseada em banco de dados e usa um processo de seis estágios onde o usuário dá a descrição do problema então o sistema procura semelhança no banco de dados e lança deste modo perguntas adicionais aos usuários, com as respostas ele identifica o caso que mais se assimila e ajusta a solução para que deste modo o problema seja solucionado.

Já para a solução de problemas específicos e complexos são indicados os algoritmos genéticos que funcionam combinando todas as alternativas possíveis até encontrar a que possivelmente solucionará o problema. As alternativas que não são selecionadas são automaticamente excluídas e as que possivelmente serviram permanecem no sistema buscando uma solução ainda melhor.

Diferente dos algoritmos, os agentes inteligentes auxiliam quando a um grande volume de dados, sem qualquer manutenção direta do usuário, trabalham exclusivamente para ele com execuções repetitivas, os mesmos percorrem toda internet em busca de informações. Auxiliam em afazeres diários, pois podem ser programados.

Podemos respaldar sobre os sistemas de gestão do conhecimento que são os alicerces para a tomada de decisões, pois gerenciam o que os indivíduos fazem com as informações, as processando e trazendo possíveis soluções para os problemas em questão. Podem-se dividir em dois principais tipos estes sistemas: Os sistemas de gestão integrada do conhecimento e os sistemas de trabalhadores do conhecimento.

Os sistemas de gestão integrada do conhecimento trabalham com três tipos de conhecimento: documentos, conhecimento semiestruturado que são os formais e o conhecimento não formal que podemos classificar como implícito. Com abrangência da empresa em um todo coletando informações e o disseminado para todos os indivíduos da organização.

Tais sistemas são de uso geral e abrangem a empresa inteira, coletando, armazenando, distribuindo e aplicando conteúdo e conhecimento digitais. Estes sistemas incluem recursos para buscar informações, armazenar dados estruturados e não estruturados e localizar o conhecimento técnico dos funcionários da empresa. Incluem também tecnologias de apoio, como portais, mecanismos de busca, ferramentas de colaboração (e-mails, programas de mensagens instantâneas e groupware) e sistemas de gestão do aprendizado. (LAUDON, 2010, p. 344).

Para cada tipo de conhecimento é necessário um sistema específico. Para o conhecimento de documentos é necessário um sistema integrado de gestão do conteúdo que auxiliam no armazenamento de informação e documentos formais. Para conhecimentos semiestruturados são necessários os sistemas de redes do conhecimento que são necessários quando o conhecimento está na mente do especialista e não em forma de dados na rede, deste modo o sistema é uma ponte entre o portador da dúvida e o possível solucionador. E por fim as ferramentas de colaboração e sistemas de gestão do aprendizado, que disponibiliza fácil acesso

e localização de informações para os colaboradores e para os gerentes o monitoramento e controle de tais informações.

Já os sistemas de trabalhadores do conhecimento são os sistemas que auxiliam no desenvolvimento de novas ajudas tecnológicas. Estes exigem grandes ligações com bancos de dados e exigem softwares e hardware especializados e tem foco em conhecimento externo.

Sistemas de trabalhadores do conhecimento são aqueles desenvolvidos especificamente para engenheiros, cientistas e outros trabalhadores do conhecimento, cujo objetivo é promover a criação de conteúdo e assegurar que novas informações e perícia sejam adequadamente integradas á empresa. (LAUDON, 2010, p.347).

Podemos encontrar este tipo de sistemas como sistemas de realidade virtual, o mais conhecido é o CAD que são sistemas de projeção assistido por computador e está entre as principais aplicações. Os sistemas de trabalhadores do conhecimento possuem potentes recursos gráficos de análise que facilitam a gestão de documentos e tem uma interface clara ao usuário.

Com base em todos os sistemas apresentados, a tomada de decisão que é um papel tão importante para a organização pode ser ainda mais precisa e certa, o que é necessário é identificar o problema da organização e escolher desta forma o sistema que mais se encaixe para tal situação, deste modo o problema será resolvido com mais agilidade e precisão, facilitando deste modo a vida dos gestores, pois a era da tecnologia da informação veio á somar para as organizações.

Considerações

Concluimos com a elaboração deste artigo, quão importante são as ferramentas e os sistemas da tecnologia da informação para a tomada de decisão das organizações nos diferentes problemas e níveis organizacionais, este artigo trouxe um breve relato de sistemas e ferramentas que auxiliam em cada tipo específico de tomada de decisões e qual o resultado cada um destes surte para organização.

A correta utilização destes sistemas da tecnologia da informação proporciona que as organizações diminuam os riscos na hora da tomada de decisões, assim como também diminuem os custos, trazem segurança no momento da decisão, compartilhamento rápido e preciso de informações, qualidade e agilidade no atendimento de cliente e colaboradores, otimizando o tempo e gerando lucros e produtividade.

Sempre foi claro que as diferentes tecnologias nas organizações significam a existência, em cada caso, de dificuldades diferentes nas relações humanas. Já não foi apreendido tão facilmente que as diferenças tecnológicas pudessem também apresentar aos administradores outras condições significativamente diferentes. (HAMPTON, 1992, p.130).

A importância de uma boa gestão do conhecimento e das novas funcionalidades da tecnologia da informação que a curto e longo prazo trazem constantes transformações para as organizações, de como a comunicação se tornou uma ponte entre ligação dos diversos setores e segmentos e a facilidade com que os processos organizacionais vêm se destacando, cabe aos gestores identificar onde estão ocorrendo às falhas e entender a real necessidade de suas organizações aplicando deste modo o sistema mais cabível e que trará deste modo resultados sólidos e seguros.

O resultado da aplicação das técnicas foi à melhoria na identificação de problemas na organização da empresa e uma resolução direta, com precisão por meio dos gestores. Tendo em vista a crescente aplicação da tecnologia da informação dentro das organizações, estas técnicas tendem a se difundir e serem aplicadas cada vez mais para melhoria de processos produtivos ou administrativos.

Podemos afirmar ainda, que a nova geração de gestores do conhecimento está atrelada a quão bem se desempenham e entendem as reais necessidades dos diferentes níveis organizacionais, assim como não apenas abranger a administração da tecnologia da informação, mais também saber aplicá-la e a ter como aliada na gestão organizacional.

Referências

- TRONCO, T. R. **Redes de nova geração**. Editora Érica/Saraiva, 2.ed, 168p.
HAMPTON, D. R. **Administração contemporânea**. Makron Books, 3.ed, 1992.
LAUDON, Kenneth; LAUDON, Jane. **Sistemas de Informação Gerenciais**. 9. ed. São Paulo: Pearson, 2010.
LEVI, David Simchi; KAMINSKY, Philip; LEVI, Edith Simchi. **Cadeia de Suprimentos Projeto e Gestão: Conceitos, Estratégias e Estudos de Caso**. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

A JUVENTUDE E AS NOVAS TECNOLOGIAS

Ademir Aparecido Pinhelli Mendes
Luana Priscila Wunsch
Geraldo Balduino Horn

Resumo

O artigo problematiza o processo de socialização do jovem, sujeito do ensino médio, mediado pela experiência social com as Tecnologias da Informação e da Comunicação. Parte da hipótese segundo a qual ao apropriar-se das Tecnologias da Informação e Comunicação o jovem acaba criando uma nova cultura. O objetivo foi o de investigar o jovem do ensino médio de uma escola pública e o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação. A pesquisa empírica foi realizada por meio de um questionário estruturado. Buscou referências de análise em autores como Spósito (2008) Dubet (1994) e Oliveira (2012, 2008). Conclui, que o jovem, mediado pelas Tecnologias de Informação e Comunicação, faz surgir uma “nova cultura”, em oposição à “cultural institucionalizada” da escola.

Palavras-Chave: Ensino Médio; Cultura; Juventude; Tecnologia.

Introdução

A investigação da problemática deste artigo teve início com um estudo exploratório para pesquisa de doutorado, realizado com estudantes do ensino médio de uma escola pública de uma cidade localizada em região metropolitana do sul do Brasil. Procurou-se compreender a interação social e o que ela produz no processo de socialização do jovem mediado pelas Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC).

A hipótese sobre a qual se construiu a pesquisa pressupõe que a socialização do jovem do ensino médio ocorre mediada por diversas lógicas de ação social, entre elas as TIC. A aposta inicial foi a de que as TIC contribuem significativamente nas interações sociais e culturais que ocorrem entre os sujeitos, especialmente entre os jovens, produzindo uma nova relação desses com o modo de produção do conhecimento na escola e fora dela.

Os sujeitos da pesquisa foram 84 jovens do ensino médio, com idade entre 14 e 16 anos ao ingressar nesse nível de ensino e entre 17 a 24 anos ao concluir o curso. O grupo era formado por meninos e meninas.

Os dados coletados durante a pesquisa nos levaram a eleger uma questão norteadora: que compreensão podemos estabelecer para o processo de socialização da juventude (SPÓSITO, 2008) mediado pela lógica da experiência social (DUBET, 1994) mediadas pelas TIC (OLIVEIRA 2012, 2008)?

Dentre muitos autores que estudam experiência social e juventude, buscamos em Dubet (1994), Spósito (2008) e Oliveira (2012, 2008), amparo teórico a fim de realizar a análise da empiria e apreender algumas considerações. As discussões apresentadas resultaram de

pesquisa empírica e teórica, realizada no cotidiano escolar, para construir uma compreensão do processo de socialização do sujeito do ensino médio e sua relação com as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC).

Os dados empíricos foram obtidos por meio de um questionário com perguntas estruturadas e aplicado durante a observação participante realizada em aulas de filosofia em três turmas do ensino médio. A “metodologia da observação participante demanda tempo para ser concretizada, requerendo a permanência do pesquisador no campo a fim de conseguir dados suficientemente esclarecedores” (VIANNA, 2003, p. 10). O objeto da observação foram as aulas de Filosofia no ensino médio e estendeu-se por quatro meses. Ao todo foram observadas 33 aulas de 50 minutos do primeiro ano, 32 do segundo ano e 31 do terceiro ano do ensino médio. Na totalidade foram 96 aulas de 50 minutos.

Tendo em vista a preocupação dos pesquisadores em entender a força socializadora que o processo de uso das TIC exerce sobre os sujeitos do ensino médio, propusemos no questionário submetido aos sujeitos questões que tratavam especificamente do uso das TIC, são elas: a) acesso à Internet; b) meio que mais utilizava para acessar e repassar informações; c) uso do computador com acesso à Internet para realizar trabalhos escolares; d) tempo gasto em jogos eletrônicos; e) Outras TIC utilizadas além do computador e Internet; f) Acesso a lan house; g) Realização de estudos e trabalhos escolares utilizando as TIC; h) Atividades das quais participa; i) O que pensam de sua escola e seus professores; j) Expectativa com o futuro.

Ensino médio, juventude, tecnologia e cultura

Compreender o jovem significa entendê-lo em sua experiência social, como sujeito de uma totalidade. Há análises que buscam apreendê-lo categorizando separadamente trabalho, classe social, gênero, religião, vida urbana ou rural, sistemas religiosos, etnia etc. Ao investigar o jovem, optando por percebê-lo em suas diversas identidades, corre-se um grande e sério risco de fragmentar a categoria juventude, captando características de sua identidade isoladamente e desconsiderando as diferentes lógicas de ação de sua experiência social (DUBET, 1994). Um modo de fugir dessa armadilha seria compreender a juventude considerando sua inserção nas diferentes lógicas de ação da experiência social: identidade, gênero, etnia, classe social, cultura etc.

O estudo sobre a juventude no interior da instituição escolar, ou fora dela, precisa apoiar-se na análise dos processos históricos e culturais mais amplos que constituem a singularidade da sociedade brasileira, a fim de produzir uma reflexão situada historicamente, para compreender a juventude e a escola na relação dialética com uma sociedade que articula o arcaico e o pós-moderno, o avançado e o atrasado, o crescimento e as desigualdades. A análise dos processos sociais e históricos “[...] requer que conscientemente coloquemos entre parênteses aquilo que achamos natural a respeito de como nossas escolas, a mídia, o governo e as instituições funcionam” (APPLE, 1989, p.13).

Faz-se necessário, portanto, analisar a categoria juventude sob a ótica da transformação da escola, do mundo do trabalho, dos movimentos sociais, do mundo do consumo e das TIC, buscando compreender a juventude nas suas singularidades, mas sem deixar de considerar o

movimento dos processos globais de desenvolvimento e reestruturação do capitalismo (SPÓSITO, 2008).

Mundo do trabalho, transformação da escola, sociedade de consumo e o mundo das TIC são os quatro aspectos que analisaremos a fim de possibilitar a elaboração de categorias para a análise do sujeito do ensino médio desta pesquisa. Para isso, consideramos importante retomar a observação de Spósito (2008), realizada anteriormente, acentuando que esses quatro aspectos necessários à compreensão da juventude carecem de ser analisados e compreendidos no contexto de reestruturação do capitalismo.

Atualmente, o uso das TIC na educação é fortemente incentivada por programas e políticas governamentais, que visam diminuir os índices de exclusão digital e fazem aumentar o faturamento das empresas de tecnologia ávidas pelos lucros que podem significar o volume de vendas para o governo.

Ao mesmo tempo em que é importante para o desenvolvimento e avanço dos processos de ensino-aprendizagem, precisamos considerar que o uso dessas tecnologias envolve os sujeitos do ensino médio em novas formas de interação social e novos modos de se relacionar com o conhecimento. Isso impõe à escola, portanto, novas formas de socialização que são exteriores a ela, pautadas em modelos de relações sociais individualistas fundadas na lógica do capitalismo.

Assevera Finelli (2003, p. 103) que o trabalho mediado pelos artefatos tecnológicos desenvolve uma nova lógica mental, subordinada a sistemas de códigos situados na mente artificial da máquina, gerida e organizada sob a lógica do capital. Tal lógica oculta e dissimula de forma sedutora e artificial o processo que gera e reproduz continuamente.

Os artefatos tecnológicos são também produtos da sociedade de consumo, e propiciam aos sujeitos uma forma de relacionamento com as TIC, baseada na prática do consumo de produtos eletrônicos e suas facilidades. Além disso, o uso das TIC não possibilita aos seus usuários os conhecimentos necessários para a compreensão do funcionamento interno dos artefatos tecnológicos. Saber operar é o suficiente para utilizar, não sendo necessário saber como se dá o funcionamento, muito menos as consequências do seu uso, sejam elas físicas ou psicológicas em função do tipo de interação social ao qual o usuário estará submetido.

De um modo ou de outro, o certo é que o sujeito nessa condição se encontra refém dos mecanismos do marketing da sociedade de mercado via TIC, ou dos próprios mecanismos internos da busca pelo prazer hedonista e reconhecimento de sua identidade no grupo que se concretiza no mercado de consumo.

Oliveira (2012, 2008) categoriza da seguinte forma as influências na sociedade de consumo na constituição da cultura jovem: a) o jovem que tem acesso ao consumo; b) o jovem que é privado do consumo ou sofre restrições de acesso ao consumo por motivos econômicos. O primeiro grupo pode ser sintetizado pela categoria daqueles que têm acesso ao consumo irrestrito de bens e serviços. São geralmente os jovens que pertencem à chamada classe média, classe média alta e têm grande poder aquisitivo. Quais seriam as características intrínsecas do jovem consumidor? Ele é seduzido pelo marketing dos produtos e completamente absorvido pela flexibilização das relações de trabalho na sociedade capitalista, adepto da moral das sensações hedonistas e avesso aos projetos que exigem grandes esforços e que só podem ser

atingidos a longo prazo.

Essas são características importantes a serem consideradas na constituição das subjetividades dos jovens em geral, uma vez que a cultura do consumo permeia a vida cotidiana dos sujeitos, tanto nos espaços institucionais quanto nos espaços não institucionais.

Por outro lado, como não é possível que as ações sociais dos jovens ocorram de modo homogêneo, Oliveira (2008) apresenta a segunda categoria do jovem consumidor: os que não possuem o acesso ao consumo ou os que o têm, mas de forma restrita, por questões econômicas, portanto, em uma relação contraditória com a sociedade de consumo, ou seja, pela negação do direito de consumir. Direito esse negado a milhares de jovens que, por não terem o mesmo acesso destinado às classes mais abastadas, se veem obrigados a reinventar o próprio mercado de consumo.

De forma contraditória, ou seja, pela negação, o acesso dos jovens pobres à sociedade de consumo se dá pela negação ao consumo refinado dos jovens das classes média e alta. De acordo com o autor citado, isso não significa que os “jovens pobres” das periferias, das comunidades dos centros da cidade e do campo não vivam, em seu cotidiano, as mesmas interações da sociedade de consumo que os “jovens ricos”.

Embora não tenham acesso ao consumo de produtos e serviços de alta qualidade, o jovem da periferia, o jovem das comunidades pobres dos centros das cidades e também os das zonas rurais recebem os mesmos estímulos do marketing da sociedade de consumo presente nos meios de comunicação de massa e também realizam suas atividades de lazer e consumo, desenvolvendo, assim, as mesmas interações realizadas pelos demais grupos de jovens, pautadas na estética comunicacional da busca do prazer hedonista. Mas, diferentemente das classes abastadas, os jovens pobres vivem essa experiência de forma quase que virtual, como um simulacro da realidade vivida pela outra classe. Daí a forma como criativamente reinventam o lazer, como os bailes Funk, o pagode, o Hip Hop, o consumo de bebidas e drogas alucinógenas de “baixa qualidade” e o consumo de inúmeros produtos piratas, como tênis de marcas famosas, roupas, games, CD/DVD de músicas etc. Tal contradição reforça a tese de que a sociedade de consumo exerce uma força excepcional na constituição da cultura do jovem, seja ele rico ou pobre e que, de certo modo, produz a cultura jovem pautada no consumo.

A realidade virtual se faz fortemente presente no cotidiano dos jovens e é instrumentalizada e desenvolvida, especialmente com o acesso às TIC.

As respostas obtidas por meio da análise das respostas do questionário indicaram que 95% dos jovens pesquisados utilizam a Internet para acessar informações, e-mails e rede sociais. A TV ocupava o segundo lugar com mais de 80%, seguida do rádio. Uma pequena parcela, menos de 10% dos alunos pesquisados, indicou a leitura de jornais e revistas para acessar informações. Ainda 80% dos estudantes indicaram gastar mais de uma hora por dia em jogos eletrônicos e o mesmo percentual indicou que a TV é uma atividade de lazer importante no seu cotidiano.

O uso do computador com o acesso à Internet é uma ferramenta fundamental para que os jovens possam acessar seu mundo cultural. Foi o que indicou a pesquisa, já que 95% dos estudantes responderam fazer uso do computador para acessar as redes sociais e interagir socialmente.

Os dados da pesquisa empírica corroboram com Oliveira (2012, 2008) mostrando que os jovens utilizam as TIC para acessar seu próprio mundo cultural presente nas redes sociais, em programas televisivos, vídeos, jogos etc. E mais, as TIC são componente importante no processo de socialização da juventude.

Em sua grande maioria, os sujeitos da pesquisa tinham nas atividades escolares sua principal atividade cotidiana. Todos os pesquisados informaram ter acesso às TIC, como computador com Internet, Televisão, Rádio e Telefone Celular, gastando grande parte tempo com o uso desses aparelhos, utilizando-os como lazer ou para atividades educacionais. O acesso geralmente se dá em casa, na escola, em lan house, entre outros.

A categorização dos dados coletados indicou também que os sujeitos da pesquisa estavam envolvidos em diversas outras atividades como trabalho, como cinema e vídeo, dança, música, teatro, literatura, esportes, artesanato, artes plásticas e cursos de línguas estrangeiras. Apenas um pequeno grupo indicou que não participava regularmente de atividades religiosas, ou seja, a maior parte dos sujeitos indicou participar de constante prática da religião.

A relação que estabelecem com a escola é dúbia. Uma parte dos estudantes a considera “boa ou ótima”, com “ensino bom”, “bem dirigida”, com “professores experientes”, “sem muito risco de violência” e “um bom lugar para fazer amigos”. Também indicou ter uma boa relação com os professores, considerando-os “bons”, “exigentes”, “competentes e rigorosos”. Outra parte significativa de estudantes viu problemas na escola, afirmando que “poderia ser melhor”, que “é muito burocrática” e que “alguns professores são insuportáveis”, “chatos” e “não têm controle da turma”.

Pela categorização dos dados, evidencia-se que o lazer ocupa um lugar importante na vida cotidiana dos sujeitos investigados. Cerca de 50% dos estudantes indicaram valorizar o Shopping Center como um espaço para o encontro com o grupo de amigos como sendo uma atividade de lazer importante. Ou seja, além de ser um local cuja finalidade principal é aparentemente comercial, na reconfiguração dos espaços realizada pelos sujeitos da pesquisa, o Shopping Center é um local de encontro no qual outras relações e possibilidades podem surgir, como, por exemplo, o jogo do videogame, que ocupa importante lugar na vida cotidiana dos sujeitos do ensino médio, ou mesmo apenas um local para bater papo, ou ainda como dizem na gíria, para “dar um rolezinho”. Esses lugares indicam importantes traços monadistas da cultura do jovem na sociedade de consumo.

Os sujeitos da pesquisa apresentam importantes expectativas com relação ao futuro profissional, com interesse em fazer cursos profissionalizantes, curso superior, procurar emprego, ter negócio próprio e realizar-se profissionalmente. Em sua maioria, pretendem ingressar no curso superior ou curso profissionalizante após concluir o ensino médio, além de conseguir emprego e trabalhar.

Considerações finais

Entendemos que a questão aqui investigada está relacionada à grande transformação tecnológica e cultural ocorrida com a inserção das novas TIC, tanto no âmbito da vida cotidiana dos estudantes como da vida cotidiana da escola. Ao mesmo tempo em que as TIC nos colocam

novos problemas referentes às novas interações sociais e culturais entre os sujeitos, especialmente os sujeitos do ensino médio, produzem uma nova relação dos jovens com os modos de produção e conhecimento na escola e fora dela.

Quando nos conectamos com a WEB, nos conectamos a uma dimensão da realidade virtual, que não se opõe à realidade concreta, uma vez que necessita da ação externa do sujeito para ser operacionalizada, diferente de espaços da realidade concreta que existem independentemente dos sujeitos. Desse modo, uma das características do espaço virtual é que ele existe sem território, mas depende da ação exterior dos sujeitos sobre o ambiente virtual para que possa existir. É o que conhecemos como ciberespaço. (OLIVEIRA, 2012).

A questão referente à problematização da realidade virtual apropriada e desenvolvida pelos estudantes é que, ao fazer uso das TIC, esses sujeitos passam a utilizar novas mediações no processo de interação social entre indivíduo e sociedade, assim como também essas mediações são importantes na forma como o indivíduo se relaciona com o conhecimento, seja pela aquisição ou pela ressignificação ou produção do próprio conhecimento.

O problema decorrente do acesso ou não dos sujeitos do ensino médio às TIC nos coloca a questão da exclusão digital, quando é negado à grande maioria dos jovens o acesso às TIC, ou quando esse acesso é possível, seja nos computadores de lan house ou em dispositivos móveis de telefonia celular, mas os jovens, em geral, não a utilizam com a finalidade de acessar informações culturais e produzir conhecimentos necessários à cidadania plena.

O distanciamento entre o estudante e a escola e, conseqüentemente, seu afastamento do mundo do trabalho, é produzido na medida em que o sujeito não encontra significado no conteúdo escolar, pois não faz sentido para eles, assim como faz sentido o conteúdo aprendido fora da escola. Enquanto o processo de ensino e aprendizagem escolar é demorado e exige dos estudantes o domínio das informações e do método para a produção do conhecimento, fora da escola o mercado de trabalho exige uma aprendizagem rápida de procedimentos e técnicas de produção, oferecendo também rápido retorno remuneratório pela produção alcançada.

O ideal seria que o estudante apreendesse com a continuidade e descontinuidade, conjugando o que a escola ensina com o que se aprende fora dela, no mundo do trabalho, do mercado consumidor e no mundo das TIC. Mas, em geral, não é isso que ocorre. Como não encontram sentido nos conteúdos escolares, desvinculados de seus horizontes de sentido cultural, muitos Sujeitos do ensino médio assumem a única forma de resistência possível que lhes resta: negar o saber da escola com a violência ou a evasão, ou seja, “[...] os alunos não estão dispostos a estarem na escola e, se o fazem, tal permanência se dá com hostilidade, ao demonstrarem todo o aborrecimento que possuem diante da figura do professor” (OLIVEIRA, 2008, p.20). “Os alunos não estão “naturalmente” dispostos a fazer o papel de aluno. Dito de outra forma, para começar, a situação escolar é definida pelos alunos como uma situação, não de hostilidade, mas de resistência ao professor” (DUBET, 1997, p.223).

O processo de socialização dos jovens mediados pelas TIC faz surgir “outra cultura” em oposição à cultura institucionalizada da escola. Essa nova cultura do jovem traz elementos da família, da mídia, das TIC e da rua, como uma nova forma de socialização e aprendizagem, decorrente principalmente das relações de amizade e acabam interferindo na escola e nos processos de socialização, mas diferentes dos mecanismos de sociabilidade na escola. Tais

processos podem trazer para a escola a possibilidade de trabalho com as TIC, mas também a potencialização do racismo, o preconceito, os elementos patriarcais e machistas da cultura, e, ainda, práticas discriminatórias e violentas potencializadas pelas TIC. “Se as relações entre as formas de socialização se estreitam e produzem nova sociabilidade, é preciso considerar que a vida escolar exige um conhecimento mais denso dos sujeitos – nesse caso, dos jovens – que ultrapasse os limites de sua vida na instituição” (SPÓSITO, 2004, p. 87).

Esse fenômeno precisa constantemente ser investigado sob diferentes aspectos e abordagens.

Referências

APPLE, Michael. **Educação e Poder**. Trad. Maria Cristina Monteiro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

DUBET, François. **Quando o sociólogo quer saber o que é ser professor**. Entrevista concedida a Angelina Teixeira Peralva e Marília Pontes Sposito; tradução de Inês Rosa Bueno; Revista Brasileira de Educação; Mai/Jun/Jul/Ago, n.5.1997.

_____. **Sociologia da experiência**. Trad. Fernando Tomaz. Lisboa: Instituto Piaget. 1994.

FINELLI, Roberto. O “pós-moderno”: verdade do “moderno”. pg. 99-112. In: COUTINHO, Carlos Nelson; TEIXEIRA, Andréa de Paula (Org.). **Ler Gramsci e entender a realidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

OLIVEIRA, Adriano Machado. **Entre consumidores e internautas: a outra face da crise do Ensino Médio no Brasil**. Tese de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa Práticas Escolares e Políticas Públicas, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS); 2012. Disponível em:

<http://w3.ufsm.br/filjem/diss/bb01c72cd313e7676cbf87ed0d7d234c.pdf> Acessado em: 30/09/2015.

_____. **Jovens e Adolescentes no Ensino Médio: sintomas de uma sistemática desvalorização das culturas juvenis**. Dissertação de Mestrado - Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa Práticas Escolares e Políticas Públicas, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS); 2008. Disponível em <http://w3.ufsm.br/filjem/diss/7080444ae3dbaf72f834f4423dde3cf9.pdf> Acessado em 29/09/2015.

SPOSITO, Marília Pontes. Juventude e Educação: interações entre educação escolar e a educação não-formal. **Educação e Realidade**, v. 33, p. 83-97, 2008.

_____. (Des) encontros entre os jovens e a escola. In: FRIGOTO, G. e CIAVATTA, M. (Orgs). **Ensino Médio: ciência, cultura e trabalho**. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília: MEC, SEMTEC, 2004.

VIANNA, Heraldo Marelim. **Pesquisa em educação: a observação**. Brasília: Plano: Editora, 2003.

GT 4: Filosofia e História da Educação

GENEALOGIA DA (IN)VISIBILIDADE NEGRA LAGEANA

Nanci Alves da Rosa
Carmen Lucia Fornari Diez
Mareli Eliane Graupe

Resumo

Este texto objetiva refletir sobre o assujeitamento de famílias negras na década de 50 abordando as relações raciais e a formação da identidade étnica em Lages. Buscamos desvelar como viviam as famílias negras enquanto convívio profissional, social e educacional desta cidade. Debates a respeito das relações étnicas no contexto das fazendas e na urbanização da cidade, nossas reflexões surgiram após trazer as teorias que ajudaram a formar discursos racistas e suas consequências na vida das pessoas de ascendência africana. Rever o passado é possibilitar o acesso à pesquisa de nossas origens, Lages e a Serra Catarinense são o que são graças à participação negra, tão importante quanto à ameríndia e a europeia. Diante dos aspectos apresentados neste estudo entendemos que a educação entre negros(as) e brancos (as) pode ajudar as futuras gerações negras a ter melhores condições profissionais, para isso a existência de políticas públicas para negro(as) serve de apoio para todos (as) buscarem seu espaço e cultivar a autoestima.

Palavras-chave: Genealogia. Diáspora negra. Identidade. (In)visibilidade. Racismo. Memória.

Introdução

Esta dissertação é feita de histórias, de reminiscências que foram forjadas pela condição social e a cor da pele. Encontro-me no limiar resultante da miscigenação racial brasileira, sou vista como morena e nunca tive confronto com outra pessoa por causa do meu fenótipo. No entanto reconheço o problema do preconceito e racismo contra negros(as) no dia a dia de parentes e alunos(as). Incomodada escolhi analisar o papel da educação e do trabalho no combate ao racismo e na formação identitária de algumas pessoas negras da cidade que em vivo, unida às coautoras desenvolvemos a pesquisa.

Para efetuar este trabalho entrevistamos dez pessoas negras com mais de 60 anos e analisamos nas respostas e declarações obtidas, quais estratégias e discursos foram usados na construção das diferenças de classes sociais e a presença do preconceito étnico. Buscamos saber, porquê e como se mantêm a discriminação contra descendentes de africanos e o racismo na sociedade brasileira.

As entrevistas foram realizadas nas residências de cada participante e gravadas em áudio. Posteriormente transcrevemos e interpretamos o diálogo desta pesquisadora e os(as) entrevistados após o esclarecimento e aceitação por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), estando de acordo com a resolução 466 de 2012 do comitê de Ética.

Intrigava-nos a (in)visibilidade das famílias negras e suas contribuições na história local da região, por isso procuramos discutir assuntos ligados ao trabalho, estudo e diversão que envolveram a história de vida dos(as) entrevistados(as), ouvimos declarações que desvelaram quanto o olhar e protagonismo negro na participação das transformações da cidade e nas relações raciais e culturais.

Para chegar neste contexto trouxemos uma breve abordagem sobre a escravidão e a África, o continente berço da civilização humana e origem da ancestralidade afro-brasileira. A partir deste contexto analisamos a forma escravista atribuída ao Brasil colonial e os resquícios derivados da discriminação racial.

Na elaboração do trabalho optamos pelo método da história oral, oportunizando o encontro de um trabalho acadêmico com a memória de negros(as) lageanos(as) idosos(as) com a da revisão de literatura no que diz respeito as relações raciais e a identidade. Justificamos esta escolha metodológica por entender que “as histórias pessoais ganham alcance social na medida da inscrição de cada pessoa nos grupos mais amplos que as explicam” (MEIHY, 2002, p. 36). Com este trabalho buscamos conhecer de que forma a disciplinarização, segundo a filosofia foucaultiana marcou a identidade étnica dos negros e negras lageanas.

Com as declarações ricas em curiosidades, denúncias e desabafos, percorremos uma parte da diáspora negra em Santa Catarina, especificamente na Serra e registramos as reminiscências dos(as) entrevistados(as) e de algumas famílias. A identidade negra na Serra catarinense é um assunto útil à história local no viés de entender as origens culturais desta região catarinense e dar visibilidade à cultura do povo negro serrano neste estado brasileiro. A identidade negra é entendida, aqui, como: “[...] uma construção social, histórica, cultural e plural. Implica a construção do olhar de um grupo étnico/racial ou de sujeitos que pertencem a um mesmo grupo étnico/racial, sobre si mesmos, a partir da relação como o outro” (GOMES, 2005, p. 43).

Eles (as) relataram durante a pesquisa sobre as dificuldades reservadas para negros(as) no mercado de trabalho e no campo educacional, sendo a maioria das famílias negras de condições financeiras restritas. No começo da história de Lages percebe-se que a economia da região estava ligada à produção agrícola e a pecuária. Naturalmente os escravos de fazendas e agregados não tinham terras e seus descendentes deram continuidade às famílias com poucos recursos que cuidavam do gado, lavouras e calejaram as mãos com a construção de quilômetros de taipas⁴⁸.

Na cidade o serviço do lar e a construção civil absorveram estes(as) trabalhadores(as), naquela época, os espaços de diversão, eram os passeios na praça, com rua destinada aos brancos e mais afortunados e rua de baixo para pobres e negros. Havia também os bailes nas casas particulares, posteriormente o segmento negro de Lages na década de 20 conseguiu apoio político para a construção de um clube, intitulado Centro Cívico, pois os patrocinadores assim o definiam, um local para instrução do civismo, para tornar cidadãos os “homens de cor”.

⁴⁸ Taipas — construções verticalizadas com acúmulo e encaixe de pedras em formato natural e variado, sem o uso de argamassa. Resultando em muros de proteção e divisão de limites.

Ao trazer uma pesquisa sobre negros desta cidade interiorana, estamos dando visibilidade a história de territórios negros construídos para agregar esta parte da população local, o Centro Cívico Cruz e Souza, inaugurado em 1918 e o bairro da Brusque⁴⁹ presentes logo no início da transformação de vila para cidade, são considerados os redutos negros de Lages. Concluimos com esta pesquisa que estes espaços são ainda espaços de resistência negra, pode se encontrar ali grupos de pessoas que mobilizam alguma forma de manifestação popular de origem africana ou afro-brasileira (missa afro, carnaval de rua, grupos de pagode). Estes lugares são referências de extrema importância, porque há muitos anos vem contribuindo com a formação de uma identidade negra, afro-brasileira. No entanto, atualmente o clube encontra-se com problemas financeiros e seu patrimônio arquitetônico e cultural, está ameaçado.

A partir da aglomeração de famílias negras na periferia e da criação de sociedades recreativas, percebemos alguns exemplos de sentimentos de solidariedade étnica entre os descendentes de africanos. O "ser negro", portanto diferente, no complexo que formava a pluralidade social na região e no País, contestava, e contesta no presente, o discurso de unidade e "democracia racial" (MARCON, 2010, p.119).

A falsa democracia racial brasileira, citada por Frank Marcon, se fortaleceu com a teoria do branqueamento no século XIX, uma teoria criada para disseminar o discurso de que negros e mulatos atrasavam intelectualmente o país, sendo necessária a vinda de imigrantes europeus. Com o incentivo governamental facilitando à entrada dos europeus para que houvesse a miscigenação das raças, conseqüentemente os clareamentos da pele, teríamos uma nova população mestiça e uma genética propensa ao trabalho.

A mudança dos estereótipos negativos em relação aos negros contribui para a formação da autoestima, que muitas vezes oscila para uma baixa autoestima de acordo com o meio e a disciplinaridade imposta em que se encontram estes sujeitos na avaliação própria de si mesmo. Ao mudar este discurso de inferiorização de raças, é benéfico também aos não negros com preconceito, estes poderão entender a ciência humana de modo mais equivalente e justo. Poderão reconhecer o domínio obtido pelo poder da aparência na sociedade que vivemos.

O interessante da análise é justamente sugerir que os poderes não estão localizados em nenhum ponto específico da estrutura social. Funcionam como uma rede de dispositivos ou mecanismos a que nada ou ninguém escapa, a que não existe exterior possível. Daí o importante é a polêmica ideia de que o poder não é algo que se detém como uma coisa, como uma propriedade, que se possui ou não. Não existem de um lado os que detêm o poder e de outro aqueles que se encontram alijados dele. Rigorosamente falando, o poder não existe; existem práticas ou relações de poder. O que significa dizer que o poder é algo que se exerce, que se efetua, que funciona não é um objeto uma coisa, mas uma relação (FOUCAULT, 2012. p. 17)

⁴⁹ Brusque é um bairro de Lages que historicamente agregou a maioria das famílias negras em Lages.

O segmento negro hoje continua alvo de discursos racistas, ocupando a parcela mais baixa na hierarquia social, apresentando níveis inferiores de instrução, ocupação social e renda, encontrando-se assim, excluído da estrutura social existente. A mudança de estereótipos inferiores para o estudante negro não depende só da família e da escola, mas de toda a sociedade. Porém é no ambiente escolar, que a liberdade de expressão se faz ferramenta para conhecer-se e conhecer o outro que caminha historicamente lado a lado. Sem tolerar, mas, sim reconhecer o diferente como importante fatia de compreensão individual e de grupo e garantir uma formação ética multiculturalista do profissional em formação.

A partir dessas esferas a imersão em temas sobre a cultura dos(as) negros(as), unido ao interesse pela Arte e pela história formam uma aliança tríplice de busca pelo conhecimento. Estas especificidades nos ajudam a ter uma visão multifacetada e a pensar as mudanças do ensino quanto às relações étnicas nos diferentes níveis de ensino.

Corroborando com o pensamento da redução de desigualdades, trouxemos políticas educacionais obrigatórias nos sistemas de ensino (Leis 10.639/03 e Lei 11.645/08) que servem para tratar com relevância o estudo de temas decorrentes da história e cultura afro-brasileira e africana. Destacamos a necessidade de maior inserção e permanência do segmento negro nestes espaços. Cinco anos depois da lei que indica o ensino sobre a cultura negra, é implantada em 2008 a mesma preocupação para o conhecimento da história e cultura dos indígenas na educação nacional, alterando a primeira. Esta é uma problemática que diz respeito a todos os brasileiros, uma vez que devem educar-se enquanto cidadãos atuantes no seio de uma sociedade multicultural e pluriétnica, capazes de construir uma nação democrática.

Para haver democracia faz-se necessário que os currículos escolares abranjam conhecimentos referentes às diferentes etnias, que possam refletir quanto a formação da identidade étnica no convívio social, qual o papel da educação e do trabalho na construção e fortalecimento da identidade negra, e compreensão da diáspora negro-africana. Sendo assim o assunto desta dissertação aponta as narrativas relacionadas à população negra e as leis que orientam os sistemas de ensino brasileiro, pois acreditamos que o aumento da conscientização ajuda a combater o racismo.

É habitual a concepção do senso comum, dizer que no Brasil não existe racismo, isso em Lages não é diferente, porque as pessoas acreditam que se os negros(as) não ocupam posição de destaque a culpa seria deles próprios. O racismo é uma forma de poder, no Brasil ele acontece velado, aparece no olhar discriminatório, na atitude preconceituosa, e isso no subconsciente de quem é atingido(a) cria marcas de inferioridade. O discurso da inexistência de racismo justifica invisibilidade da participação dos negros na história catarinense. A presença do racismo fica clara quando apresentamos os depoimentos de nove entrevistados(as) moradores e ex-moradores do bairro da Brusque e buscamos compreendê-los sob a ótica do poder e do assujeitamento e da disciplinarização de Michel Foucault.

Na história da cidade de Lages, a renda principal provinha das fazendas com o comércio de gado, da construção civil, e estes são espaços especializados em programar atividades grupais para maior rendimento do esforço físico. Dentro deste contexto a população negra encontra-se na grande maioria dedicando uma vida inteira para o trabalho e restando a estes o

mínimo de lazer nessa trajetória. “De maneira que cada indivíduo se encontra preso numa serie temporal que define especificamente seu nível ou sua categoria” (FOUCAULT, 1988, p. 144).

Os (as) negros(as) ocupam a parcela mais baixa na hierarquia de classes, apresentando níveis inferiores de instrução, ocupação social e renda, encontrando-se assim, ainda excluído da estrutura social existente

O Brasil é um país que continua com uma elite branca e as escolas são espaços de reprodução das desiguais condições de existência dos indivíduos e grupos. Ao trazer uma visão da história local pela perspectiva afro-brasileira, fizemos uma reflexão sobre assujeitamento, relações raciais e a identidade negra em Lages, cidade de Santa Catarina. São centenas de famílias negras, descendentes de escravos, vivendo no Planalto Serrano, aqui elas se alojaram e trabalharam resistindo ao frio, vieram criando gerações de negros capatazes, domadores, agricultores, rodeados por campos, araucárias, fabricando queijo, lidando com o gado. Alguns donos de sua terra e muitos ainda agregados, humildes financeiramente e ricos de coragem.

Distantes da militância negra, à maioria das famílias negras atravessaram as etapas da vida assujeitando-se ao trabalho e moradia que lhes restasse. Muitos eram pintores de parede e trabalhavam submetidos às ordem de pedreiros e carpinteiros brancos, os trabalhos na construção civil eram aptidões desenvolvidas pelos negros como auxiliares naquele tempo. Além de serem comandados e vigiados estes negros(as) de Lages em 1.800 tiveram o direito de manter suas festividades religiosas num ponto referenciável sucumbido, foi o caso da Capelinha do Rosário, extinta sem maiores explicações. Existiu este espaço de culto religioso que foi construído em 1859 por negros e por eles era frequentada, porque naquela época aos escravos não era permitida a entrada na mesma igreja que os brancos.

Não perdeu tempo a Irmandade, e como prazo era curto entregou o serviço a um escravo do Fazendeiro Manoel Joaquim Pinto, posteriormente fundador de São Joaquim do Cruzeiro de Cima da Serra. Era conhecido por “Pai João”, preto velho que viera de Angola e era bom pedreiro (COSTA, 1982, p. 357).

Conversamos com pessoas que enfrentaram o estigma da cor nesta região catarinense. Embora passados 200 anos da abolição da escravatura, o negro no Brasil ainda luta por respeito e construção de uma identidade positiva. Porém especialmente em Santa Catarina muitas pessoas de pele escura desconhecem a importância desta identificação, o que é ser negro no século XXI. O que é pertencimento e identidade racial, sua importância na construção da sociedade capitalista que vivemos. Voltando ao período de juventude dos entrevistados, nos foi relatado o hábito de alguns negros baixarem a cabeça, abrir caminho nas calçadas para o branco passar. Entendemos que estes gestos vão além da gentileza, foram costumes herdados da disciplinarização.

Concluindo, defendemos a necessidade das instituições educacionais cumprirem a leis criadas especificamente para difusão da cultura e história africana e afro-brasileira entre os estudantes. Com as novas leis de ensino acredita-se que professores irão abordar de que forma os descendentes de africanos escravizados vivenciaram e tiveram gerações pós-abolição da escravatura sendo disciplinados pelos descendentes do europeu colonizador, seja para cumprir

os ofícios de trabalho e regras sociais.

O respeito à população negra e sua identidade transforma o modo como vemos o mundo. Afinal somos orientados por conceitos e preconceitos históricos, que ficam estagnados quando não há aceitação da diferença, mudança definitiva para uma reorganização social e redução das desigualdades e discriminação racial.

Considerando a ampliação de estratégias para a formação profissional dos afro-brasileiros(as), estes tendem a emponderarem-se enquanto cidadãos(ãs), e ocuparem espaços de decisão política, serem donos(as) de seu destino. Esperamos que próximas gerações sejam beneficiadas com novos olhares e atitudes positivas referentes à diversidade étnica e equidade racial.

Referências

- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. Brasília: MEC/SECAD, 2004.
- COSTA, Licurgo. **O Continente das Lagens: sua história e influencia no sertão de terra firme**. Florianópolis: FCC, 1982. 4 v.
- FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I: A vontade de saber**. Trad. de Maria Theresa da Costa Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.
- FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Org. Roberto Machado. 25ª ed. São Paulo: Edições Graal, 2012.
- GOMES, Nilma Lino. **Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão**. In: Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: Ministério da Educação, 2005. Coleção Educação para todos.
- MEIHY, José Carlos Sebe Bom. **Manual de história oral**. 4 ed. São Paulo: Edições Loyola, 1996.
- MARCON, Frank. **Visibilidade e Resistência Negra em Lages**. Letras Contemporâneas, 2010.

**FILOSOFIA E CONHECIMENTO: UM DEBATE SOBRE - DEUS ESTÁ VIVO
VERSUS DEUS ESTÁ MORTO**

José Antunes de Souza Pomiecinski

Letícia Fabris Cordeiro

Bruna Denardi França

Resumo

O presente trabalho tem a intenção de suscitar a investigação, reflexão e desenvolvimento do conhecimento por meio do embasamento filosófico em relação à problemática: Deus está vivo versus Deus está morto. Sem o objetivo de ensinar ou apontar o que é certo ou errado, essa atividade quer levar a pensar, possibilitando por meio do debate a exposição de argumentos filosóficos. Tal atividade foi desenvolvida com uma turma de 1 ano de Ensino Médio nas aulas de filosofia durante o segundo bimestre letivo desse ano de 2016. Partindo da pesquisa realizada pelo grupo responsável, convencionou-se formular em exposição e debate, sendo uma parte Deus está vivo e outra defendendo a antítese Deus está morto. A turma toda participou das discussões acaloradas que esse tema suscitou. Também foi apresentado para turmas de sexto a nono ano do ensino fundamental em evento acadêmico interno, na sequência em uma escola pública da mesma cidade, suscitando resultado positivo nos debates realizados.

Palavras-chave: Conhecimento; Filosofia; Debate.

Introdução

Através do ensino de Filosofia fazer ciência, seria a compreensão de que o homem, no fazer e perfazer de sua história, através do uso de sua racionalidade, ou seja, capacidade de perceber, entender o que é necessário alterar e colocar em prática, manifesta seu aprendizado.

A nossa intenção é abordar de forma histórico-filosófica bases do pensamento científico, abordando uma parcela do conhecimento que foi sendo construído pelo homem com a filosofia. Sem a intenção de alcançar em grande escala ou julgá-la completa. O objetivo principal é alcançar a possibilidade de debater: "Deus está vivo versus Deus está morto."

O conhecimento presente no homem, segundo Aristóteles, parte de uma necessidade intrínseca em cada um — a vontade de conhecer, por natureza, todos a tem. Partindo desse argumento entende-se que por meio de todas as experiências, vivências, estudos é possível encontrar algo a conhecer, ou seja, aprender. Aprender seria então o realizar, o apropriar daquilo que está ao alcance, assim, aprender é entender o significado e dar significado.

O Conhecimento filosófico: o embasamento para os debates

Ao intencionar expor sobre Conhecimento, é necessário lembrar da Filosofia, aqui em recortes históricos, numa busca de respostas desde as origens, os por quês. Também busca pelo entendimento da alethéia, ou seja a manifestação das coisas para os sentidos e pensamento.

Nos embasamos em Reale (1990) e Marcondes (2005) para abordagens gerais sobre história da filosofia. Essa que se preocupou com a questão do conhecimento, pois seria a primeira explicação para a questão sobre o verdadeiro.

Segundo Reale (1990) durante mil anos as discussões pairaram sob tal ótica - presença de Deus no conhecimento e revelador do saber verdadeiro. Tomo por exemplo Boaventura de Bagnoregio (1221 - 1274), franciscano, cardeal da Igreja Católica, conhecido por protagonizar o ápice do pensamento cristão na Idade Média juntamente com Tomás de Aquino (1225 - 1274). Boaventura partia da concepção de que em tudo há vestígio de Deus, isto é, a Onipresença de Deus se dá na participação ao criar, não como um panteísmo onde tudo tem Deus, mas tudo vem de Deus. Tomás de Aquino com as 5 vias quis provar intelectualmente a existência de Deus – 1- motor imóvel, 2- primeira causa eficiente, 3- ser necessário e os seres possíveis, 4- graus de perfeição, 5- governo supremo. Tais argumentos são, rapidamente explicitados como: 1- a busca pelo primeiro movente seria infinita, assim Deus sempre existindo seria a causa inicial, 2- a causa eficiente seria a que inicia todas as causas, 3- o ser não vem do nada ser, logo é necessário que algo seja antes, este é Deus, 4- os graus da perfeição, não se pode ter ideia de perfeito sem que não exista algo que já seja perfeito, esse é Deus, 5- uma ordem suprema que tudo rege hierarquicamente, esse é Deus. O conhecimento se manifestava em debates, na maioria das vezes em torno da existência de Deus.

Avançando em nossa reflexão que visa tratar de uma parte das compreensões de conhecimento ao longo da história da filosofia, chegamos na filosofia moderna, particularmente em Descartes, que enuncia a busca pelo mais completo esclarecimento através da dúvida metódica, partindo da necessidade de rever tudo aquilo que havia aprendido ele inicia sua obra filosófica fazendo um balanço de tudo que havia aprendido. Através da dúvida metódica, a saber: a) duvidar de tudo, nada pode ser tão claro e distinto que não seja passível de dúvida; b) dividir em tantas quantas partes for possível; c) resolver do mais fácil para o mais difícil, assim a progressão em graus vai galgando o aprendizado de maneira com maior eficiência e d) Sintetiza, refaça todo o processo com análise profundo e atento.

A Filosofia iluminista na Idade Moderna tem por objetivo oferecer o conhecimento a todo o homem, nesse momento acontece a popularização das escolas, do estudo avançado da pesquisa, da ciência e suas comprovações. Não muito além da interpretação do dar a luz ao sujeito, agora constituído em protagonista de seu próprio aprender, o iluminismo se propunha a todos pela busca do conhecimento, do esclarecimento. Combatendo a Teoria dos Universais onde — ‘unum in multis’⁵⁰, o que vale para um vale para a maioria. O iluminismo propõe o pensamento humanista, onde cada um pode ser e pode se fazer, sem generalizações. De Kant (1996, p. 17) a compreensão de que: " Uma ideia não é outra coisa senão o conceito de uma perfeição que ainda não se encontra na experiência", ou seja, planejar, buscar, almejar alcançar algum status que se denomine realizado, podendo ser a leitura de uma obra, bem como o aprendizado que a leitura de uma obra pode proporcionar ao leitor. Conhecer como manifestação de um ideal, intencionado/ idealizado.

⁵⁰ O que vale para um vale para muitos. (tradução nossa)

Segundo Marcondes (2005) dentre tantos precedentes advindos com os diversos debates travados nessa questão do desenvolvimento científico, chega-se a Idade do Pensamento Contemporâneo onde a busca científica, as comprovações e refutações tomam, assumem importante papel na historicidade do desenvolvimento de uma ciência pautada na racionalidade.

Para ilustrar as teorias da filosofia contemporânea em busca da cientificidade do conhecimento, será feito uso de Karl Popper (1902-1994) e Thomas Kuhn (1922 - 1996), o primeiro busca a lógica da pesquisa científica, não se preocupa com a realidade. Usa o método dedutivo – a regra analisa o caso e chega a um resultado que vai ser a hipótese, essa por sua vez não é final, pois pode e deve ser falseada, ou seja, colocada em contradição para testar sua validade. Assim os conhecimentos devem ser testados e se superados ser deixados de lado, não são mais válidos cientificamente. Seria então a ciência uma regra.

Deus está vivo versus Deus está morto

Chegamos à questão problema de nosso trabalho, para tal nos questionamos: 1- Deus é um ser sobrenatural? 2- É onisciente, onipresente e onipotente? 3- Existe apenas um, ou existem vários? 4- Deus existe? Perguntas que muito mais que respostas, buscam debates, discussões, reflexões pautadas acima de tudo, pelo respeito ao pensamento diverso.

Na sequencia delineamos exposições de filósofos sobre a questão do conhecimento e a crença num Deus.

Agostinho de Hipona: acreditava no conhecimento que as ideias seriam de origem divina, e o mais importante na fé em Jesus e Deus. “Crer para compreender”. Faremos uso⁵¹ "do célebre axioma de Santo Agostinho, formulado magistralmente no Comentário aos Salmos, 118, XVIII, 3 (Coleção Patrística, ed. Paulus, vol. 9/3, p. 457-458): “Intellige ut credas” (entende para que creias), complementado por “Crede ut intelligas” (crê para que entendas)".

Tomás de Aquino (2005) frade da Ordem dos pregadores italiano cujas obras tiveram enorme influência na teologia e na filosofia. Ele usa a razão e o mundo material para tentar provar a existência de algo ligado a fé. É uma fé mais raciocinada. Uma de suas principais preocupações era debater com os “hereges” de sua época, que segundo ele usavam a razão para desmistificar a fé (Idem, 1996).

Descartes: “Penso, logo existo” Descartes em seu livro, O Discurso do Método (2008) nos propõe que devemos por em dúvida tudo que possa parecer falso. No entanto, encontrou algo que não pode duvidar, a dúvida.

"Hegel reconhece a necessidade da religião apesar de ela fundar-se no conceito de um Deus que não é deste mundo" (GABRIEL, 2011, p. 526). Sendo assim, a elevação de uma ação humana ao divino - Fé.

⁵¹ FIUZA, R. “Entender para crer”, “Crer para entender”. Santo Aurélio Agostinho Bispo de Hipona (+ 430). Disponível em: < <http://www.franciscanos.org.br/?p=40739>> Acesso 30 Set. 2016.

A fé do mundo é [crer] que espírito “é-aí” como uma consciência-de-si, quer dizer, como um homem efetivo; que o espírito é para a certeza imediata; que a consciência crente vê e toca e ouve esta divindade. Assim, essa consciência-de-si não é fantasia, mas é efetiva no crente (HEGEL, 1988, p.188).

Nietzsche: “Deus está morto”. Para ele não teria o porquê de acreditar algo que está morto. Recusar Deus era se livrar de valores que nos são impostos. “Existe apenas um mundo então viva da melhor forma”. " Nietzsche expressou a sentença “Deus está morto” pela primeira vez no terceiro livro do escrito A Gaia ciência, publicado em 1882" (HEIDEGGER, 203, p. 476).

Marx: “O homem que cria a religião, não a religião que cria o homem (...) A religião é o ópio do povo” . De acordo com o filósofo, a religião não passa de uma ilusão criada pelo homem para fugir dos problemas. Para Feuebarch, em Essência do cristianismo Deus é um homem genérico que idealizamos e que não conseguimos realizar por nós mesmos (NOGARE, 1990).

Como método desde o início quando escolhemos o tema sabíamos que não seria uma tarefa fácil, tanto de nossas crenças como de pesquisa e embasamento, tudo no começo parecia uma grande página em branco parecia não andar, porém quando realmente vimos que seria uma grande apresentação decidimos encarar o desafio com mais seriedade, iniciamos então uma longa e profunda pesquisa em filmes, livros e sites para que pudéssemos fazer uma ótima apresentação, que se tornaria a nossa melhor de nossas vidas, estamos aqui para falar de como foi nosso trabalho e não de como nos sentíamos então voltando ao tema principal. Nosso grupo foi dividido em duplas (pois éramos em quatro alunas e a orientação do professor) e nessa hora foi a mais decisiva, foi onde se decidiu que duas iriam defender a existência de deus e duas iriam negar sua existência, começando então um trabalho por dupla onde nos separamos e cada uma (das duplas) focou em seu tema, no começo seria apenas uma apresentação, mas essa ideia de ser um debate foi surgindo ao longo que nos aprofundávamos nos temas e íamos juntando tudo, foram três longas semanas para decidir tudo entre elas: slides, falas e perguntas para indagarmos as pessoas, no final a parte que mais gostamos foi dos slides pois pegamos frases de filósofos em imagens para destacar e não se tornar um debate exaustivo tudo isso sobre os slides foi decidido em uma tarde mas foi sendo feito ao longo de duas semanas.

Na primeira semana nos reunimos em uma terça feira para assistirmos o filme “ Deus não está morto”, logo após de assistirmos o filme fizemos importantes anotações de frases e citações feitas ao longo de tudo foi então uma etapa concluída só faltava os embasamentos que depois fizemos em artigos na Internet e em livros.

Estávamos preparadas, mas cogitávamos como o público reagiria, e se iria reagir, todo nosso planejamento foi feito com base nas perguntas das outras pessoas e na filosofia e se nada disso desse certo o debate tão esperado não seria realizado, pois não dependia somente de nossos conhecimentos e apresentações nos slides, mas sim se haveria perguntas no final, se tudo aquilo que havíamos enfrentado teria valido a pena, pois no final fizemos uma experiência entregando folhas em branco para as pessoas e falamos: se vocês fossem pessoas em dúvida da existência ou não de um ser dividido, conforme a nossa apresentação o que eles responderiam

acreditariam” ou “não acreditariam” e que escrevessem também o porquê da resposta e depois seria entregue a nós.

No final foi mais do que esperado toda a apresentação foi um sucesso, todos responderam conforme o planejado e tudo tinha valido a pena foi a melhor sensação possível, pois vimos que depois de tanto esforço nossos objetivos foram concluídos, e depois daquela primeira apresentação para nossa turma, fomos apresentar para nossa escola inteira da manhã (Centro de Educação Santa Teresinha) e uma semana depois fomos apresentar para outro colégio chamado EEB Altir Weber de Mello e foi nossa última apresentação desde então, porém o que sentimos no final foi que toda a nossa preparação foi relevante e conseguimos atingir nossos objetivos mais do que o esperado.

Considerações Finais

Visamos teorizar sobre conhecimento em filosofia, elencando filósofos e períodos da em relação à teoria do conhecimento. Desde Platão na filosofia grega clássica até Thomas Kuhn e a noção de paradigma na contemporaneidade intencionando embasar nossa situação-problema: Deus está vivo versus Deus está morto.

Como prática da pesquisa temática realizada pelos alunos do grupo encarregados do tema, com a leitura, a interpretação para enfim chegar à exposição do trabalho perante a turma, a escola e até numa outra escola da mesma cidade. Esse trabalho alcançou um número de 150 alunos e longe de colocações teístas ou ateístas apresentou uma provocação ao pensamento daqueles que participaram. Compreendemos que nosso trabalho manteve-se como neutro de posicionamentos pessoais, ali debatíamos a ciência, buscando o conhecimento.

Referências

- DESCARTES, R. **Discurso sobre o Método**. Petrópolis: Vozes, 2008.
- GABRIEL, M. **A ideia de Deus em Hegel**. Rev. Filos., Aurora, Curitiba, v. 23, n. 33, p. 525-537, jul./dez. 2011.
- HEGEL, G. W. F. **Fenomenologia do Espírito**. Petrópolis: Vozes, 1988.
- HEIDEGGER, M. **A sentença nietzschiana "Deus está morto"**. Nat. hum., São Paulo, v. 5, n. 2, p. 471-526, dez. 2003. Disponível em: <<https://goo.gl/5kvFmY>>. Acesso 30 set. 2016.
- MARCONDES, D. **Iniciação à história da filosofia: dos pré-socráticos a Wittgenstein**. 9. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.
- NOGARE, Pedro Dalle. **Humanismos e anti-humanismos: introdução à antropologia filosófica**. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 1990.
- REALE, G. **História da filosofia: Antiguidade e Idade Média**. São Paulo: Paulus, 1990.
- _____. **História da filosofia: Do Humanismo a Kant**. São Paulo: Paulus, 1990. - (Coleção Filosofia). V. 2.
- TOMÁS DE AQUINO. **O Ente e a Essência**. 2ª ed. Trad. Carlos Arthur do Nascimento. Rio de Janeiro: Vozes, 2005.
- _____. **Suma Contra os Gentios**. Trad. D. Odilão Moura e Ludgero Jaspers. Rev Luis A. De Boni. Porto Alegre: EDPUCRS, 1996. 2 v.

**A BUSCA DE UMA EDUCAÇÃO INTEGRAL: UM OLHAR A PARTIR DAS
HUMANIDADES**

José Antunes de Souza Pomiecinski
Carmen Lúcia Fornari Diez

Resumo

Este trabalho tem a intenção de debater a educação a partir da perspectiva das humanidades, isto é, como que a formação oferecida pela escola oferece possibilidade de desenvolvimento pleno do cidadão/humano. Esse processo de debater questões da educação, especialmente a pública, visando compreender os objetivos educacionais para com o futuro das gerações que agora estão sentadas nos bancos escolares. Partimos do embasamento de Marta Nussbaum (2015) em *Sem fins lucrativos: por que a democracia precisa das humanidades*, onde alega que vivemos uma crise silenciosa, em que estamos obcecados no PIB e descartando as competências como resultado da formação. E por consequência avaliação positiva do aluno que é convidado a agir com independência e reagir com inteligência. Essa crise mundial da educação seria um gradual suicídio por meio do encolhimento da alma. Tal busca educacional estará para além da produção de máquinas lucrativas numa ótica democrática de atenção e compreensão de si e para com o outro.

Palavras-chave: Educação Integral; Filosofia da Educação; Humanidades; Políticas Educacionais.

Introdução

Ao abordarmos o sistema Educacional no Brasil, temos a intenção de refletir sobre o que se dá em discussão na atualidade e a perspectiva de ensino em integralidade. A LDB 9394/96 no capítulo II, artigo 22: "A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores". Prevê a Educação dividida em fases, as seguintes: Educação Infantil⁵², Ensino Fundamental, Ensino Médio, segundo a LDB, quando se inicia a Educação Infantil, considerada primeira etapa dos 0 a 5 anos, distribuindo-se em: creche - 0 a 3 nos e, pré-escola de 4 a 5 anos, essa última tornou-se obrigatória com a Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013 que ratifica a Emenda Constitucional 59 de 2009.

Para o Ensino Fundamental há uma divisão entre Fundamental I e Fundamental II, iniciando o primeiro em Séries Iniciais de 1º ao 5º ano e o segundo de 6º ao 9º anos, a partir da Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. O Artigo 34 da LDB no parágrafo 2 - "O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de

⁵² Art. 29. "A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o **desenvolvimento integral da criança** de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade" (LDB, 1996) [grifo nosso].

ensino", isto é, há a previsão de que a oferta desse ensino se adeque à modalidade integral a fim de oferecer uma formação em perspectiva de maior amplitude ao estudante.

Educação : Tempo e Intensidade

O Ensino Médio, apontado como última etapa da educação básica, com duração de três anos, traz em seu planejamento o aprofundamento de todo conhecimento adquirido no Ensino Fundamental, e também faz o papel de preparar para o trabalho e cidadania. O Ensino Médio tem sua obrigatoriedade assegurada pela Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013 a mesma que ratifica a Emenda Constitucional 59.

A educação é planejada no Brasil pelo Plano Nacional de Educação e para contribuir com nossa pesquisa sobre Educação Integral, na Meta 6 profere: "oferecer Educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% dos(as) alunos(as) da Educação Básica⁵³. No site Observatório do PNE (Plano Nacional de Educação) Encontramos a seguinte descrição da meta no que se refere às estratégias:

6.1 - Ampliação do tempo. Promover, com o apoio da União, a oferta de Educação Básica pública em tempo integral, por meio de atividades de acompanhamento pedagógico e multidisciplinares, inclusive culturais e esportivas, de forma que o tempo de permanência dos alunos na escola, ou sob sua responsabilidade, passe a ser igual ou superior a 7 (sete) horas diárias durante todo o ano letivo, com a ampliação progressiva da jornada de professores em uma única escola. 6.2 - Construção de escolas. Instituir, em regime de colaboração, programa de construção de escolas com padrão arquitetônico e de mobiliário adequado para atendimento em tempo integral, prioritariamente em comunidades pobres ou com crianças em situação de vulnerabilidade social. 6.3 - Recursos - Infraestrutura e equipamentos, material didático e formação. Institucionalizar e manter, em regime de colaboração, programa nacional de ampliação e reestruturação das escolas públicas, por meio da instalação de quadras poliesportivas, laboratórios, inclusive de informática, espaços para atividades culturais, bibliotecas, auditórios, cozinhas, refeitórios, banheiros e outros equipamentos, bem como de produção de material didático e de formação de recursos humanos para a Educação em tempo integral. 6.4 - Articulação no território. Fomentar a articulação da escola com os diferentes espaços educativos, culturais e esportivos, e equipamentos públicos como centros comunitários, bibliotecas, praças, parques, museus, teatros, cinemas e planetários. 6.5 - Parcerias com entidades privadas. Estimular a oferta de atividades voltadas à ampliação da jornada escolar de alunos matriculados nas escolas da rede pública de Educação Básica por parte das entidades privadas de serviço social vinculadas ao sistema sindical, de forma concomitante e em articulação com a rede pública de ensino. 6.6 - Parceria ONG - Escola. Orientar a aplicação da gratuidade de que trata o art. 13 da Lei nº 12.101, de 27 de novembro de 2009, em

⁵³ Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/6-educacao-integral>. Acesso 09 Fev. 2016.

atividades de ampliação da jornada escolar de alunos das escolas da rede pública de Educação Básica, de forma concomitante e em articulação com a rede pública de ensino. 6.7 - Diversidade local. Atender às escolas do campo, de comunidades indígenas e quilombolas, na oferta de Educação em tempo integral, com base em consulta prévia e informada, considerando-se as peculiaridades locais. 6.8 - Tempo integral para pessoas com necessidades educacionais especiais. Garantir a Educação em tempo integral para pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, na faixa etária de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos, assegurando atendimento educacional especializado complementar e suplementar ofertado em salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em instituições especializadas. 6.9 - Tempo de permanência. Adotar medidas para otimizar o tempo de permanência dos alunos na escola, direcionando a expansão da jornada para o efetivo trabalho escolar, combinado com atividades recreativas, esportivas e culturais.

A ampliação prevê acompanhamento multidisciplinar em atividades culturais e de esportes e ainda propondo a dedicação exclusiva dos professores em uma só escola, gerando a possibilidade de um trabalho educacional de maior dedicação, por consequência amplitude de conhecimentos aos estudantes. A padronização da infraestrutura escolar, a fim de oferecer condições arquitetônicas e mobiliárias para a realização das práticas pedagógicas, também materiais didáticos a todos, além de formação adequada aos agentes educacionais - principalmente os professores. Interessante é a proposta de incentivar o voluntariado, a parceria com ONGs e o respeito às peculiaridades locais bem como a garantia de educação em atrasos referentes o aprendizado ou avanços no conhecimento, com atendimento educacional especializado.

Ampliar a exposição das crianças e jovens a situações de ensino é bandeira fundamental na busca pela equidade e pela qualidade na Educação. Mas é importante considerar que Educação Integral não é sinônimo de mais tempo na escola, apenas. Aos alunos matriculados nessa modalidade de ensino é preciso propiciar múltiplas oportunidades de aprendizagem por meio do acesso à cultura, à arte, ao esporte, à ciência e à tecnologia, por meio de atividades planejadas com intenção pedagógica e sempre alinhadas ao projeto político-pedagógico da escola. Por ser prática relativamente nova no País, programas em curso, como o Mais Educação, do governo federal, precisam de diagnóstico constante, em busca de evolução permanente. (Idem)

Igualdade e qualidade, forças motrizes para a possibilidade de uma educação ampla que atinja a completude do estudante, realizando-o enquanto aprendiz, preparando-o para a atuação no mundo em que está inserido e se faz participante ativo. Também, reflete-se a grande problemática: mais tempo na escola, apenas? A necessidade de um planejamento eficiente, dinâmico, inovador que leve o estudante a aperfeiçoar não a cansar. Muito se tem discutido a respeito da Educação Integral, para tal tem sido investido verbas substanciais para o processo.

O passo conhecido e de maior alcance tem sido através do Programa Mais Educação. Pesquisa recente da Fundaj (Fundação Joaquim Nabuco), aponta que os gestores em 97,5% veem influência positiva no desempenho dos estudantes e 92,9% defendem que se amplie a jornada escolar em âmbito nacional. 72% dos entrevistados apontam que ela ajudou para a diminuição da evasão escolar.

Segundo Moll (2009), tal modalidade tem estrelado grande parte dos debates sobre a educação no Brasil, tendo sido motivo de grandes realizações em experiências de micro alcance, sendo idealizado para chegar ao nível macro.

As experiências recentes indicam o papel central que a escola deve ter no projeto de Educação Integral, mas também apontam a necessidade de articular outras políticas públicas que contribuam para a diversidade de vivências que tornam a Educação Integral uma experiência inovadora e sustentável ao longo do tempo. Com essas premissas, foi instituído o Programa Mais Educação no âmbito do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE, 2009, p. 5).

A possibilidade de prevê-la no plano de desenvolvimento da Escola, porém é necessário que aconteça realizações em todos os setores a fim de contemplá-la de forma satisfatória, uma vez que tal modalidade envolve mais recursos humanos - professores, equipe pedagógica com maior tempo destinado às atividades, trabalhos de manutenção da escola como limpeza, alimentação, energia e tecnologia, ambiente destinado para as atividades diversas. E além de todo o complexo de infraestrutura e material humano e pedagógico, o tempo de planejamento, voltado a tal prática, com apoio pedagógico adequado e contínuo.

O surgimento do programa Mais educação parte da premissa de que "lugar de criança, adolescentes e jovens é na escola" (Idem).

Uma análise das desigualdades sociais, que relacione tanto os problemas de distribuição de renda quanto os contextos de privação de liberdades, é requerida para a construção da proposta de Educação Integral. Essa construção, no Brasil, é contemporânea aos esforços do Estado para ofertar políticas redistributivas de combate à pobreza. Nessa perspectiva, faz-se necessário um quadro conceitual mais amplo para que a pactuação de uma agenda pela qualidade da educação considere o valor das diferenças, segundo o pertencimento étnico, a consciência de gênero, a orientação sexual, as idades e as origens geográficas. vale destacar, nesse quadro, a influência dos processos de globalização, as mudanças no mundo do trabalho, as transformações técnico-científicas e as mudanças sócio-ambientais globais, dentre outras, que impõem novos desafios às políticas públicas, em geral e, em particular, às políticas educacionais, principalmente em países emergentes como o Brasil (2009, p.10).

Juntamente com a políticas de combate à pobreza, Fome Zero⁵⁴ (2003) a Educação, novamente, pois desde Anísio Teixeira se via a necessidade de uma educação ampla para a progressão no conhecimento e por consequência do país na superação das desigualdades e na qualidade de vida dos cidadãos. A educação revista, ampliada, em todos os sentidos, inclusive abordando temáticas que transformariam a forma de pensar do brasileiro, saindo de uma perspectiva quase dogmática, cheia de tabus, por exemplo na questão de gênero, educação sexual e a retomada de debates que haviam sido sufocados em políticas anteriores - a filosofia e a sociologia que foram reinseridas no currículo nacional em 2006, transformando assim o cenário de discussão aberto, reflexivo, disposto ao inovar, ao globalizar num mundo conceitual cada vez mais sem fronteiras.

Anísio Teixeira participando da proposta de Escola Nova, intencionava tal modalidade integral, pragmática, que levasse o aluno a vivenciar a escola em sua vida e sua vida na escola. Não queria levá-los a saber o que era uma geladeira, mas como funcionava a geladeira. Darcy Ribeiro, na década de 1980 inspirado nos projetos de Anísio cria os Cieps (Centro Integrado de Educação Pública) com a intenção de oferecer educação de maior qualidade à esfera pública no Rio de Janeiro, ali também recebiam alimentação, assistência médica e odontológica. Foram 506 unidades. Funcionava o dia todo, manhã e tarde e algumas delas também à noite para atender as necessidades formativas, alfabetizadoras dos pais desses alunos que ali frequentavam no diurno.

A Constituição Federal de 1988 não usa a terminologia Educação Integral, porém prevê o pleno desenvolvimento da pessoa (aluno), preparação para o mundo do trabalho e posiciona a educação como primeiro dentre os dez direitos sociais, no artigo⁵⁵ 6°. O ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente também não nomeia educação Integral, mas enfatiza, no artigo 54: a gratuidade e acesso, obrigatoriedade e em idade própria, extensiva dos 0 anos ao Ensino Médio e com frequência satisfatória, isto é, que tenha condições de desenvolver os diversos aprendizados propostos pela escola. Em 1993 a Lei 8742 de 7 de Dezembro em seu artigo 6°, parágrafo 5: "implementar a gestão do trabalho e a educação permanente na assistência social", também não usa o termo específico integral, mas a colocação - permanente e com abrangência social, isto é, que seja disponibilizada ao maior número de pessoas possível com vistas à sua emancipação na sociedade. Em 1995, vem a primeira edição do Prêmio⁵⁶ Itaú-Unicef, traz uma

⁵⁴ "Vamos criar as condições para que todas as pessoas no nosso país possam comer decentemente três vezes ao dia, todos os dias, sem precisar de doações de ninguém. O Brasil não pode mais continuar convivendo com tanta desigualdade. Precisamos vencer a fome, a miséria e a exclusão social. Nossa guerra não é para matar ninguém – é para salvar vidas". (Luiz Inácio Lula da Silva, Presidente da República, *Discurso de Posse*, 1 de janeiro de 2003 apud SILVA, 2010, p. 7)

⁵⁵ "Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição." CF 88, Emenda Constitucional 90 de 15 de setembro de 2015.

⁵⁶ A primeira edição do Prêmio Itaú-Unicef nasce em um contexto de mobilização mundial pela educação e com a certeza de que todos os segmentos da sociedade: **governo, empresas, organizações não governamentais e indivíduos são corresponsáveis pela formação das novas gerações**. Marcado pelo grande contingente de crianças e adolescentes fora da escola, o contexto nacional exige solução imediata, visando à inclusão desse público no processo educativo. Contribuem para o enfrentamento dessa questão projetos de ações complementares à escola, voltados para crianças e adolescentes. Esses projetos nascem das próprias comunidades e são desenvolvidos por organizações não governamentais que contribuem de duas maneiras para o enfrentamento da

reflexão para a atenção que meios públicos e privados tem a responsabilidade com a educação para o futuro mundial, incentivando e cobrando sua participação na luta contra a evasão escolar, o combate ao analfabetismo. Em 1996 com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, no parágrafo 5º do Artigo 87: "Serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral." Isto é, efetiva a intenção de atender integralmente progressivamente em período em tal modalidade.

Na sequência, porém 11 anos mais tarde, 2007, instaura-se o Programa Mais Educação⁵⁷, essa é a aplicação da perspectiva integral de educação com alcance no país todo. Foi instituído pela portaria 17/2007 e tornado regular pelo Decreto 1083/10. É a forma prática utilizada pelo MEC para ampliar e organizar o currículo e o tempo de duração da presença escolar da criança e do adolescente.

O desenvolvimento integral considera as dimensões - intelectual, emocional, cultural, física e social, sendo tarefa do currículo nacional propiciar aprendizado para o desenvolvimento de tais competências. Segundo Phil Lambert, um dos responsáveis pela implantação do currículo nacional da Austrália, em entrevista ao site porvir.org, que trata da Educação Integral no Brasil:

Uma expectativa de aprendizagem contemporânea, que prevê formar jovens capazes, tanto intelectualmente como em termos de capacidades socioemocionais, comportamentos e atitudes, ele não enxergou mais adiante como essas capacidades que levam ao desenvolvimento integral vão se concretizar (KLIX, 2016, [s.p.]

Para o autor, é importante que se compreenda que o currículo deve ser implantado com possibilidade de mudanças, aprimoramentos ao longo dos anos. Também, por estar se iniciando tal modalidade é preciso que veja o estudante como receptor passivo, mas aos poucos, na medida em que é desafiado se torne o agente ativo - intelectual, de ações, de comportamentos. "Corretamente adotada, a ciência é amiga das humanidades, não sua inimiga".(NUSSBAUM, 2015, p.9)

Em As perspectivas e os desafios para a educação integral de 2016, de João Marinho, datado de 28 de janeiro de 2016 há informações relevantes às discussões que nos propomos a realizar enquanto perspectiva de Educação Integral no Brasil, no momento em que se encontra o cenário econômico. Levantamos tópicos da reportagem: 1- a crise econômica atingiu o Brasil

questão: por um lado, incluem essas crianças e adolescentes em seus projetos educativos; por outro, articulam-se com as escolas públicas e com as famílias para garantir o ingresso delas no sistema escolar. Nesta primeira edição, 406 organizações não governamentais se inscrevem, superando as expectativas dos organizadores. Os projetos inscritos apresentam iniciativas voltadas ao atendimento direto de crianças e adolescentes, à mobilização da sociedade para a educação, à formação de professores do ensino público e à produção de materiais de apoio à aprendizagem. (1º Edição Prêmio Itaú-Unicef, 1995).

⁵⁷ As escolas das redes públicas de ensino estaduais, municipais e do Distrito Federal fazem a adesão ao Programa e, de acordo com o projeto educativo em curso, optam por desenvolver atividades nos macrocampos de acompanhamento pedagógico; educação ambiental; esporte e lazer; direitos humanos em educação; cultura e artes; cultura digital; promoção da saúde; comunicação e uso de mídias; investigação no campo das ciências da natureza e educação econômica. (MEC, Programa Mais Educação, 2007)

e ocasionou cortes no orçamento; 2- Para 2016 uma previsão de investimento de 3,5 bilhões a menos em relação a 2015; 3- Tomada de caminho na contramão das metas do PNE, que seria ampliar o investimento para se chegar ao fim de cinco anos a 7% do PIB (Produto Interno Bruto) e a 10% no fim de dez anos; 4 - O Programa Mais Educação chegou às escolas em número de 58 mil, porém 20% dessas escolas em 2014 não recebeu a segunda parcela financeira para o desenvolvimento das atividades.

Ítalo Dutra (2016, [s.p.]) Diretor de Currículos e Educação Integral do MEC, afirma:

O principal desafio é compreender a relação entre Base Nacional Comum Curricular e educação integral. A grande questão da educação integral é a confusão entre a extensão de jornada e a política de formação humana integral, que deve ser a política curricular brasileira. Afinal de contas, as Diretrizes Curriculares Nacionais determinam isso [...]. Em primeiro lugar, é necessário ver como isso se desenvolve no texto da Base Nacional – e estamos trazendo leitores críticos, que tenham experiência com educação integral. Outra questão é como transformar a Base em uma discussão sobre a educação integral do ponto de vista da sua implementação na forma de currículo. O terceiro ponto é a discussão das instituições que foram referenciadas pelo MEC como inovadoras e criativas, na qual possamos documentar essas experiências no sentido de que elas tragam à luz novas práticas curriculares de educação integral.

A BNCC⁵⁸ está em discussão no Brasil, tem sido vista como o momento para a realização do empreendimento de integralidade educacional, porém o debate se amplia no que diz respeito à extensão horária ser a colocação de maior urgência ou a elaboração de um plano curricular que integralize plenamente o aprendizado e desenvolvimento humano. Para tal, se busca conhecer experiências já realizadas em outros países por meio de consultores internacionais, bem como a análise constante das práticas já realizadas a fim de serem melhoradas, readaptadas chegando a um maior alcance educacional.

Em fevereiro de 2016 uma Proposta de Emenda à Constituição (PEC 28/2015) determina ampliação da educação básica em tempo integral, de autoria do Senador Eduardo Amorim (PSC-SE) visando atender a ideia de Educação Integral no Ensino Fundamental, tendo havido discussões que visam ampliar a integralidade para toda a educação Básica.

[...] o ensino em tempo integral ainda é exceção: pouco mais de 34% das escolas oferecem e 12% dos alunos frequentam a educação básica em tempo integral. Por isso, se faz importante trazer ao debate a proposta de ampliação do período na escola como uma atribuição do Estado para a efetivação do direito à educação.

⁵⁸ Base Nacional Comum Curricular, visa desenvolver um plano comum para todo o Brasil no que diz respeito à Educação.

Ainda que um número razoável de Escolas tenham aderido à modalidade Integral de ensino, um número pequeno e insatisfatório de alunos efetivam matrícula. O que se percebe é a falta de compreensão para com a Educação Integral, por isso a importância de políticas consolidadas, com investimentos seguros, com debate público sobre as perspectivas e a participação real da sociedade em que a atividade será ou está inserida.

Considerações finais

Segundo a compreensão de Brandão, em *O que é Educação* (2008) - ninguém escapa da educação, ela permeia toda a nossa vida social. Por isso dizemos que existem várias educações, pois cada indivíduo e sociedade concebem a educação de diferentes formas. A escola não é o único lugar onde ela acontece, o ensino escolar não é a única prática e o professor/ profissional não é o seu único praticante. Ela pode existir livre e pode ser uma das maneiras que as pessoas criam para tornar comum aquilo que é comunitário como bem, como trabalho ou como vida. Pode ser uma fração do modo de vida dos grupos sociais que a criam e recriam em sua sociedade. A educação do colonizador não serve para ser a educação do colonizado. Ela é um dos meios de que os homens lançam mão para criar guerreiros ou burocratas. Ela ajuda a pensar tipos de homens. Participa do processo de produção de crenças e ideias, de qualificação e especialidades que envolvem as trocas de símbolos, bens e poderes que constroem tipos de sociedade. Nussbaum complementa: "Educação é para gente [...] precisamos entender os problemas, [...] transformar alunos em cidadãos responsáveis" (2015, p. 27).

A educação existe no imaginário das pessoas e na ideologia dos grupos sociais. A mesma educação que ensina pode deseducar. Portanto, a busca por tal anseio deve ser para todos e de projeto integral, não só de tempo, mas principalmente que leve o estudante à consciência de que a liberdade é seu bem maior, o respeito ao outro é o respeito a si, que o cumprimento dos deveres é a garantia moral para a reivindicação dos direitos, que na escola se aprende e também se deixa de aprender, quando - não é estimulado e pensar, inovar, questionar, produzir, rever, refletir, discutir, humanizar-se. À busca pelo aprendizado humano, intelectual, social, a isso com essa pesquisa, compreendemos por, educação integral. Concluímos com Kant (1996, p. 19): "A educação é uma arte, cuja prática necessita ser aperfeiçoada por várias gerações".

Referências

- BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. 50 ed. São Paulo: Brasiliense, 2008. (Coleção primeiros passos).
- EDUCAÇÃO INTEGRAL. **Como formar redes para a Educação Integral?** Disponível em: <<http://educacaointegral.org.br/metodologias/como-formar-redes-para-educacao-integral>>. Acesso em: 13 fev. 2016.
- KANT. **Sobre a pedagogia**. Trad. Francisco Cock Fontanella. Piracicaba. Unimep, 1996.
- KLIX, T. **Desenvolvimento integral começa pelo currículo**. 2016. Disponível em: <<http://porvir.org/desenvolvimento-integral-comeca-pelo-curriculo-diz-especialista>>.

australiano> Acesso em: 13 fev. 2016.

Ministério da Educação e Cultura (MEC). **Programa Mais Educação**, 2007. Disponível em:
< <http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao>> Acesso em: 13 fev. 2016.

MOLL, J. **Educação integral**: texto referência para o debate nacional. Brasília : MEC,
Secad, 2009.52 p.

NUSSBAUM, M. **Sem fins lucrativos**: por que a democracia precisa das humanidades. Trad.
Fernando Santos. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2015.

FORMAÇÃO INTEGRAL: UMA PERSPECTIVA ARISTOTÉLICA

Aurelio dos Santos Souza

Vanice dos Santos

Resumo

Este trabalho tem origem na pesquisa de dissertação de mestrado, que tem como objetivo identificar vestígios das categorias aristotélicas de bem viver, virtude moral e sujeito político no conceito de formação integral presente na política pública de educação catarinense. Neste artigo, por questões de coerência com temáticas de filosofia e história da educação, apresentaremos reflexões sobre o entendimento do conceito de formação integral a partir da perspectiva do pensamento de Aristóteles. Curiosamente, no decorrer dessa pesquisa, fomos surpreendidos pela emissão da medida provisória da presidência da república brasileira, que pretende fazer uma reforma do ensino médio. Fato que nos instigou a investigar o teor dessa medida provisória e interpreta-la sob a perspectiva do pensamento aristotélico. A formação integral, nos últimos tempos, tem ganhado espaço em fóruns de discussão da educação, entendendo-a como um processo de educação que engloba o ser humano como um todo. E é esta concepção de ser humano, que nos aproxima do pensamento de Aristóteles.

Palavras-chave: Formação integral, pensamento aristotélico, educação, políticas públicas.

Introdução

Para iniciar nossa reflexão, consideramos relevante o entendimento de educação que é apresentado como o processo que orienta os estudantes para o pleno desenvolvimento no intuito de agir conscientemente na realidade, realizando as necessidades e aspirações pessoais ou coletivas (NÉRICI, 1986). Diante disso, é possível projetar o objetivo da educação, como algo que pretende contribuir, para o pleno desenvolvimento do sujeito, na sua imersão social. Além do breve entendimento apresentado sobre educação, consideramos importante apresentar a formação integral como um conceito de totalidade, que compreende a educação do ser humano completo, de todas e cada uma das suas faculdades e dimensões (CASTILLO, 2000). Esse anseio de se alcançar este ser humano completo, através da educação, tem sido uma constante na história da educação. Para constatar isso, encontramos em pensadores como Platão, Aristóteles, Comenius e Rousseau, ideia acerca da formação de um ser humano total, a partir de uma educação capaz de aprimorar as dimensões do sujeito.

A perspectiva aristotélica de educação pode ser entendida como a maneira pela qual o ser humano pode vir a ser aquilo que ele deve ser por natureza, ou seja, um ser racional, social e integrante do Estado. Ser racional, no entendimento de Aristóteles, está ligado à ideia de que o ser humano pode ir além do comportamento instintivo. Ou seja, as ações humanas pela razão, podem ser muito mais sofisticadas do que a dos demais animais, pois o ser humano é capaz de pensar sobre suas ações e decidir escolher pela que lhe parece mais adequada. Social, significa que o ser humano é um ser de carências, incompleto, e que viver em sociedade ou na polis, tem

por finalidade, o bem mais elevado de todos: o bem viver. A compreensão acerca de integrante do Estado significa que o sujeito necessita compreender que “ninguém é de si mesmo, mas todos pertencem ao Estado”(ARISTÓTELES, 2008, p.55). Disso podemos inferir que o sentido de educação, em Aristóteles, poder ser compreendido como um processo de formação do sujeito de forma integral.

No nosso entendimento, o papel mais elementar da educação, estaria justamente em lapidar o uso adequado da razão. Conforme ponderações de Cenci (2012), sobre o pensamento de Aristóteles, o ser humano é dotado de natureza, hábito e razão. A natureza pode ser entendida, como a carga genética do ser humano, ou as potencialidades de vir a ser, do ponto de vista orgânico como nascer, crescer, vegetar. O hábito, permite ao ser humano, transformar as qualidades naturais em virtude ou vício. A razão, por sua vez, possibilita ao ser humano a oportunidade de poder escolher suas atitudes, ou orientar sua vida, de tal modo, a adquirir e desenvolver as virtudes. Destacamos aqui, que para Aristóteles, virtudes são ações humanas intencionais que se aproximam do que é exitoso, bom, justo e moderado. De maneira geral, podemos entender que a formação integral, a partir da concepção Aristotélica, seria aquela que daria conta de aperfeiçoar o sujeito a tal ponto, que ele seria moderado no trato com os cuidados do desenvolvimento físico de seu corpo, cuidando em ser moderado, na alimentação, nas atividades físicas e intelectuais. Do ponto de vista social, estaria relacionada ao princípio da eudaimonia que de acordo com Cenci (2012), seria uma espécie de vida comunitária, que tem uma finalidade comum, e esta finalidade comum seria o bem viver.

Essa finalidade comum seria alcançada mediante ao entendimento adequado da ética, que é entendida por Aristóteles como a prática ações virtuosas, de maneira voluntária e esclarecida. Essa concepção está presente na sua obra *Ética a Nicômaco* (ARISTÓTELES, 2009), na introdução à edição brasileira, feita por Nuno Manuel Morgadinho dos Santos Coelho. Ali, encontramos que a marca do ser humano é a condição híbrida, pois que habita no hiato entre o animal e deus, que parece justificar a ética, pois desta condição, emerge o desejo e o esforço para conformar-se pela razão o viver bem. Esse viver bem, nos parece estar associado, necessariamente, à lapidação das dimensões do sujeito, segundo Aristóteles, tarefa do Estado e da educação.

Após este breve ensaio sobre educação e formação integral, apresentamos nosso estranhamento em relação à medida provisória editada pela presidência da república em 22 de setembro de 2016, que entre outras coisas sugeria o fim da obrigatoriedade das disciplinas de Filosofia, Arte, Sociologia e Educação Física. Para nosso alívio, houve uma nota explicativa do Ministério da Educação, que houve um erro no texto que estava sendo editado e que nenhuma disciplina seria excluída. No entanto, não nos damos por convencidos de que realmente se tratou de um erro, imaginamos que foi por conta da repercussão negativa, que o governo decidiu mudar o texto. Seja como for, ainda continuamos perplexos, com a possibilidade de o governo tentar retirar do currículo do ensino médio, componentes tão importantes para a formação integral do estudante. A nós parece um contra-senso, pois inclusive documentos oficiais, como a LDB 9394/96 e Parâmetros Curriculares Nacionais, apresentam tais disciplinas como parte integrante e indispensável para a formação do estudante como sujeito político e apto para o exercício pleno da cidadania. Para além, desse argumento, apresentaremos a seguir uma

reflexão fundamentada no pensamento de Aristóteles, que nos leva a considerar a formação integral do sujeito, como objetivo principal da educação e de um governo coerente.

Descaminhos no horizonte da educação

Nos dias atuais, estamos às voltas, com os descaminhos no horizonte da educação. No dia 22 de setembro de 2016, como apresentamos na introdução, a presidência da república brasileira anunciou um decreto, que pretende promover uma reforma no ensino médio. A justificativa seria a necessidade de melhorar os índices desse segmento da educação. Incrivelmente, os destaques desse decreto apresentado pela imprensa nacional, davam conta que o principal problema dos entraves do ensino médio, estaria nas disciplinas de Filosofia, Sociologia, Arte e Educação Física, e que portanto, segundo o parecer da imprensa, que teve acesso ao documento que seria publicado, entre outras coisas, tornaria estas disciplinas optativas e não mais obrigatórias.

Os descaminhos que podemos apontar a partir desse texto prévio está justamente no fato de retirar a obrigatoriedade dessas disciplinas. Neste artigo, trataremos especificamente da filosofia, por questão de coerência com o perfil dos autores, pois ambos são formados em filosofia. Para justificar a afirmação dos descaminhos da educação, iniciaremos por mencionar o pensamento de Aristóteles, a respeito da educação.

Um dos aspectos que é possível observar n' A Política de Aristóteles (2008), é o caráter público da educação, pois segundo este filósofo, o modelo de adução deve estar em consonância com a forma de governo. Pois no seu entendimento, são os costumes democráticos que fazem a democracia, os costumes oligárquicos que fazem a oligarquia. Assevera que quanto mais os costumes forem bons, mais o governo o será. Compara que, assim como os talentos e as artes são aprimorados pelas tentativas preliminares, pelas quais devem passar e habituarem-se para as realizar com maestria, suas operações e obras, assim também, o mesmo deve acontecer com o aprendizado da virtude. Finaliza, apresentando a ideia de que, assim como não há senão um fim comum a todo o estado, só deve haver uma educação para todos os cidadãos. Ponderando que o cidadão deve ter consciência de que ele pertence ao estado, o governo deve naturalmente ter como modelo o governo do todo.

Ainda concernente a educação, importa que não se ignore o que é a educação, nem como se deve realizar. Embora, nem todos estejam de acordo sobre o que se deve ensinar aos jovens para alcançar a virtude e a felicidade, nem sobre suas metas, ou seja, se em primeiro lugar se deva dedicar-se à formação da inteligência ou aos costumes úteis à vida ou as que conduzem à virtude, ou as altas ciências. No entanto, considera que a educação deve evitar exercícios aviltantes e toda arte ou ciência que torna as pessoas incapazes de praticar a virtude. Assevera ainda neste ponto, que o fim a que nos propomos no que fazemos e no que ensinamos é de extrema relevância. Importa que a educação não seja mercenária. Portanto, o que podemos deprender disso, é que cabe ao educador, ter clareza de seu papel no processo de educação dos sujeitos.

De acordo com Cenci (2012), o lugar de Aristóteles na educação se configura num contexto de crise pedagógica, visto que o espírito do lucro importava mais do que o sentido cívico já na Atenas do século V a. C. Aristóteles teria percebido que o estado havia se desinteressado pela educação. Portanto, é possível abstrair que havia um entendimento a respeito da educação, em que cada um fazia como melhor lhe convinha. A semelhança do que vivemos nos dias atuais, não há mais um norte, um padrão.

Para Hourdakís (2001), Aristóteles teria se ocupado seriamente com a correspondência entre educação e vida política. Essa correspondência seria vital para a manutenção do equilíbrio político do Estado. Para Aristóteles o ensino não deveria iniciar-se a partir de certezas e verdades, mais sim pelas dúvidas e problemas. Dessa forma, a educação atingiria um triplo objetivo, qual seja, exercitar o espírito do estudante, reunir os diferentes pontos de vista e conduzir à pesquisa filosófica.

Dando continuidade à reflexão sobre o pensamento aristotélico a respeito da educação, que vem sendo apresentado e discutido, constatamos que a categoria política possui relação muito próxima das categorias virtude e moral. Essa proximidade é revelada, pelo fato de que, segundo Aristóteles, o fim último do Estado é a virtude, ou seja, dar conta da formação moral dos sujeitos, inclusive oferecendo os meios necessários para isso. Considerando o Estado um organismo moral, conforme o pensamento aristotélico, que oferece condições e complementos para a atividade moral individual, além de fundamento primeiro, da suprema atividade contemplativa. Nesse contexto, a política se distingue da moral, visto que a primeira tem como objetivo a coletividade e a segunda o indivíduo. Portanto, a ética é a doutrina moral individual e a política é a doutrina moral social (ARISTÓTELES, 2009, 2008).

Importante destacar também que o Estado é uma instância superior ao indivíduo, isto porque, na linha de raciocínio aristotélico, bem comum é considerado superior ou mais importante que o bem particular. E ainda mais, somente no estado, é que o indivíduo usufruirá da satisfação de todas as suas necessidades, visto que é um animal social político, e a realização, da sua perfeição ou a atomização de suas potencialidades, só se efetuarão, de forma mais plena, com as contribuições da sociedade do estado.

Outro aspecto importante a ser considerado na tentativa de uma aproximação de Aristóteles e o conceito de formação integral, a incontestável relevância, da contribuição da visão de mundo grega, apresentada no conceito de paideia cunhado por Jaeger (1936), para a compreensão do ser humano e a história de sua educação. Como nosso tema trata da educação, continuaremos mencionando Jaeger, que nos apresenta um conceito interessante de educação, segundo a percepção dos gregos. Vejamos:

Uma educação consciente pode até mudar a natureza física do homem e suas qualidades, elevando-lhe a capacidade a um nível superior. Mas o espírito humano conduz progressivamente à descoberta de si próprio e cria, pelo conhecimento do mundo exterior e interior, formas melhores de existência humana. A natureza do homem, na sua dupla estrutura corpórea e espiritual, cria condições especiais para a manutenção e transmissão da sua forma particular e exige organizações físicas e espirituais, aos

conjunto das quais damos o nome de educação. (JAEGER, 1936, p.3)

Esta definição de educação provoca inquietações e reflexões relativas à forma, como a educação vem sendo tratada nos dias atuais. É possível perceber nessa definição de educação a amplitude e alcance de sua ação na formação do sujeito. Em primeiro lugar porque compreendemos que, uma educação consciente, apresenta a possibilidade de uso de arsenais pedagógicos devidamente articulados com os fins últimos da educação, que de acordo com Aristóteles (2008, 2009), é conservar a virtude e a felicidade. Em segundo lugar, a descoberta de si, através da apreensão do mundo exterior e interior ao sujeito, poderá municiá-lo, das devidas percepções da realidade e despertar a consciência de que, a realidade pode ser forjada, para adequar-se às suas necessidades. Importante destacar que, entendemos necessidades do sujeito, no sentido coletivo e não individualista. Consideramos que é necessário, rever o entendimento de necessidades do sujeito, pois não podemos esquecer que o campo de ação do sujeito é a sociedade, onde existem outros sujeitos que tem os mesmos os direitos e deveres. Evocamos que, a razão de ser da educação, repousa justamente no fato de que, vivemos invariavelmente em um ambiente coletivo. Tal constatação já foi bem apresentada por Aristóteles, ao definir o homem como animal político conforme podemos observar em 'A Política:

Assim, o homem é um animal cívico, mais social do que as abelhas e os outros animais que vivem juntos. A natureza, que nada faz em vão, concedeu apenas a ele o dom da palavra, que não devemos confundir com os sons da voz. Estes, são apenas a expressão, de sensações agradáveis ou desagradáveis, de que os outros animais são, como nós, capazes. A natureza deu-lhes um órgão limitado a este único efeito; nós, porém, temos a mais, senão o conhecimento desenvolvido, pelo menos o sentimento obscuro do bem e do mal, do útil e do nocivo, do justo e do injusto, objetos para a manifestação dos quais nos foi principalmente dado o órgão da fala. Este comércio da palavra é o laço de toda sociedade doméstica e civil. (ARISTÓTELES, 2008, p. 11)

Estamos convictos de que, a filosofia é o componente curricular, que melhor cumprirá o papel de aquilatar o desenvolvimento pleno do sujeito, de modo a municiá-lo das ferramentas indispensáveis, para alcançar sua autonomia e autossuficiência, que segundo Aristóteles será alcançado por meio de uma vida virtuosa. Essa premissa, está fundada nos Parâmetros Curriculares Nacionais, (BRASIL, 1998) ao afirmar que a tarefa da filosofia na educação é justamente desenvolver as competências e habilidades.

Diante do exposto até aqui, sobre Aristóteles, consideramos que existem elementos suficientes para aproximar o pensamento aristotélico do conceito de formação integral. É possível também, identificar uma certa semelhança entre o contexto social de Aristóteles e o contexto atual, no que se refere aos encaminhamentos das políticas públicas de educação. Quando mencionamos que o Estado de Aristóteles havia se desinteressado pela educação, parece que isso ocorre hoje, quando assistimos as manobras do governo, para tornar a educação

mais uma mercadoria a ser talhada pelos artífices do capitalismo voraz, pelo lucro a qualquer preço.

Considerando os documentos oficiais da política pública de educação brasileira e catarinense, parece razoável a possível aproximação do pensamento de Aristóteles com a política pública de educação brasileira e catarinense. Essa hipótese de aproximação, aparentemente vem se confirmando, à medida que vamos apontando os detalhes do pensamento de Aristóteles, no que diz respeito à educação. Como por exemplo, quando constatamos que a educação, segundo Aristóteles, deve ser tarefa do Estado, e de caráter público, conforme foi mencionado anteriormente. Pelo menos, nessas duas asseverações aristotélicas, observa-se que as políticas públicas, de educação brasileira e catarinense, do ponto de vista da legalidade, estão alinhadas, pois a Constituição Federal (BRASIL, 1998), determina, entre outras coisas, que a educação é dever do Estado, ao lermos com mais atenção a Lei de Diretrizes de Educação Brasileira, também encontramos elementos que se aproximam do entendimento aristotélico. Alinhado a esta determinação constitucional e as especificidades da ação educadora na LDB, o ente federado catarinense, no afã de cumprir o seu dever constitucional, iniciou no ano de 1988, a elaboração de uma política pública de educação, que se materializou no documento conhecido como Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina (SANTA CATARINA, 1991), que apresenta indícios de aproximações com as idéias aristotélicas. No entanto, nas portarias publicadas pelas secretarias estaduais e municipais, é possível identificar um certo afastamento das diretrizes legais, dos documentos oficiais, tais como os PCNs e Propostas Curriculares Estaduais e Municipais. Neste artigo, não mencionaremos a análise destas portarias, porque surgiu um fato novo, que teve uma enorme repercussão e uma eminente contradição, que foi a emissão do governo federal de uma medida provisória de reforma do ensino médio no país.

Curiosamente, enquanto pesquisamos e escrevemos nossa pesquisa, mais precisamente no dia 22 de setembro de 2016, o governo brasileiro elabora uma medida provisória⁵⁹ tratando da reforma do ensino médio. O teor dessa medida provisória, conforme podemos constatar:

Ementa: Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. (BRASIL, 2016)

De acordo a explicação da ementa exposta no site do Senado Federal, a MP 746, de 22 de setembro de 2016, serão promovidas alterações na estrutura do ensino médio:

Por meio da implementação de escolas de ensino médio em tempo integral, ampliação da carga horária mínima anula de 800 horas para 1400 horas, obrigatoriedade do ensino da língua portuguesa

⁵⁹ Medida Provisória Nº 746, de 22 de setembro de 2016.

e matemática nos três anos do ensino médio, restringe a obrigatoriedade do ensino da arte e educação física à educação infantil e ao ensino fundamental, tornando-as facultativas no ensino médio. Torna obrigatório o ensino da língua inglesa a partir do sexto ano do ensino fundamental e nos currículos do ensino médio, facultando neste, o oferecimento de outros idiomas, preferencialmente o espanhol. Permite que conteúdos cursados no ensino médio sejam aproveitados no ensino superior. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular - BNCC e por itinerários formativos específicos definidos em cada sistema de ensino e com ênfase nas áreas de linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e formação técnica e profissional. Dá autonomia aos sistemas de ensino para definir a organização das áreas de conhecimento, as competências, habilidades e expectativas de aprendizagem definidas na BNCC.

Diante disso, a reação de parte da sociedade, foi contrária a essa medida provisória, pelas razões, que a nosso ver foram melhor pontuadas pela nota pública divulgada pela ANPED⁶⁰, pois parece tratar-se de um arranjo econômico.

A ação do governo Temer com a Emenda à Constituição - PEC 241 - que estabelece o congelamento dos gastos sociais por 20 anos está articulada ao envio de Medida Provisória Nº - 746, de 22 de setembro de 2016 ao Congresso Nacional, alterando o Ensino Médio unilateralmente e sem diálogo com a sociedade. A MP fragiliza o princípio do Ensino Médio como direito de todo cidadão a uma formação plena para a cidadania e o trabalho, abre canais para a mercantilização da escola pública e evidencia a face mais perversa do golpe contra a sociedade brasileira, os estudantes, seus professores e a educação pública. (ANPED, 2016).

Do teor dessa nota pública, podemos inferir que a maneira como a educação vem sendo tratada em nosso país está em total dissonância com o entendimento de educação como política pública apresentado por Jaeger (1936). Partindo da premissa aristotélica, de que a educação, possui um significado moral maior, conforme pontuou Hourdakís (1988), hoje costumamos atribuir um valor menor a educação, como formação do sujeito.

Aristóteles atribuía à educação moral uma significação maior do que aquela que costumamos atribuir hoje em dia. Logo, é importante e, por consequência, absolutamente necessário que conheçamos o bem (agathon), pois somente então poderemos receber sua influência favorável. (HOUDARKIS, 1988, p. 49)

⁶⁰ Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.

Dessa citação podemos apreender que a educação, segundo o pensamento de Aristóteles, vai muito além da preparação para o mercado de trabalho. Portanto, nos parece que a tentativa do governo federal, de tornar o ensino médio mais profissionalizante, estaria na contramão da compreensão que temos da educação, desde Aristóteles até os dias de hoje.

Considerações Finais

Refletir sobre a educação, passa, necessariamente, pela trajetória do desenvolvimento da civilização ocidental, começando pela Grécia Clássica, percorrendo o legado romano, a patrística, a escolástica, o renascimento e os dias atuais. Neste percurso, é possível identificar que, a educação, é a ferramenta que potencializa o processo de autonomia e autossuficiência do sujeito. Mais ainda, a educação não pode prescindir de seus elementos mais profícuos, que a nosso ver, são os componentes curriculares da área das ciências humanas. Entendemos que estas, cumprem um papel fundamental na formação integral do sujeito, para torna-lo apto a exercer a sua plena cidadania. Tendo plena consciência, de seus direitos e deveres para com a sociedade, da qual é partícipe.

Referências

- ANPED. **Nota Pública da ANPED sobre a medida provisória do ensino médio**. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/news/nota-publica-da-anped-sobre-medida-provisoria-do-ensino-medio>>. Acesso em: 24 ago. 2016.
- ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. Tradução do grego de António de Castro Caeiro. São Paulo: Atlas, 2009.
- ARISTÓTELES. **A Política**. Tradução do grego de António de Castro Caeiro. São Paulo: Atlas, 2008.
- BERTI, Enrico. **Convite à filosofia**. São Paulo: Loyola, 2013.
- BRASIL. **Medida Provisória nº 746**, de 22 de setembro de 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs): Ciências Humanas e suas linguagens**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CASTILLHO, Enrique Gervilla. Um modelo axiológico de educacion integral. **Revista Espanhola de Pedagogia**, n. 215, p. 39-57, ano LVIII, enero-abril 2000.
- CENCI, Angelo Vitório. **Aristóteles e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.
- HOURDAKIS, Antoine. **Aristóteles e a educação**. São Paulo: Loyola, 2001.
- JAEGER, Werner. **Paidéia: a formação do homem grego**. Trad. Artur M. Parreira. São Paulo: Martins Fontes, 1986.
- NÉRICI, Imideo G. **Introducion a la Supervision Escolar**. Buenos Aires: Kapelusz, 1986.

**I CONGRESSO INTERNACIONAL "PENSO ONDE SOU": CONHECIMENTOS
PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA**

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. **Proposta Curricular de Santa Catarina:** formação integral na educação básica. Florianópolis: 2014.

GT 5: Cultura, Diversidade e Inclusão

**RESPEITAR A(S) CULTURA(S) E REPENSAR O(S) CURRÍCULO(S): DESAFIOS
PARA A EDUCAÇÃO NO PRESENTE**

Tatiana Maria Holanda Landim

Resumo

O texto busca refletir sobre o currículo, direcionando o foco para as culturas que convivem ou, idealmente, precisam conviver na atualidade brasileira entrelaçada ao contexto mundial. As reflexões apresentadas, resultantes de estudo bibliográfico alinhado à observação e à prática docente, estão pautadas na pesquisa qualitativa de caráter analítico-compreensivo. A análise está embasada na “crítica reconceituada”, que permite articular local e global, considerando as mudanças sociais e as exigências educacionais. Aponta para relações de poder verticalizadas e prática de currículos tradicionais que, anacrônicos, já não atendem às demandas do presente. As conclusões remetem ao currículo (pós)crítico como uma tentativa de superação do modelo tradicional e conduzem à necessidade de problematização do olhar de quem planeja e de quem põe o currículo em ação. A atitude crítica, neste sentido, demanda (re)significação do currículo, de modo a respeitar e, por conseguinte, atender às multiculturalidades com sensibilidade, responsabilidade e comprometimento.

Palavras-chave: Currículo. Cultura. Crítica. (Re)significação.

Introdução

O campo do currículo é objeto de muitos estudos na atualidade. Vinculado à cultura, a importância do tema revela-se grandiosa, não obstante a complexidade que o envolve e, por conseguinte, os muitos desafios demandados pela contemporaneidade. Em razão dessa importância, são muitos os estudiosos que têm dedicado esforços no sentido de refletir, socializar e encontrar respostas para o desafio que certamente representa. O desafio reside, principalmente, no que diz respeito aos antagonismos e às divergências provenientes das noções de cultura, currículo e suas variáveis, norteadoras de práticas pedagógicas. Toda prática pedagógica está fundamentada em uma concepção de currículo e este não prescinde, mas ao contrário, exige ser (re)pensado, (re)discutido e (re)significado, com vistas à ação. Do mesmo modo é a cultura, ou melhor, são as culturas; estas demandam ação, reflexão e nova ação pautadas por uma consciência crítica forte, lucidamente contextualizada, no diálogo entre o local e o global. Assim, inequivocamente, currículo e cultura estão inter-relacionados.

A reflexão aqui proposta, de caráter embrionário a partir de estudo bibliográfico e tendo em conta a observação e a prática docente da autora, está centrada no referido binômio e fundada pela “teoria crítica reconceituada” defendida por Kincheloe e MacLaren (2006). Nesta concepção, currículo e cultura inserem-se em um contexto de grandes mudanças econômicas, políticas, sociais, ideológicas etc. que afetam de muitas maneiras a vida em sociedade e, por conseguinte, impactam diretamente na educação.

É oportuno considerar, previamente, três importantes pressupostos de inspiração freireana (Freire, 1979, 1987, 1989, 2007) que perpassam, auxiliam e dão sustentação ao percurso delineado. Em primeiro lugar, compreende-se que o homem é, sobremaneira, sujeito da história e, enquanto tal, ele realiza cultura. Esta, por sua vez, expressa necessidades, racionalidades e anseios envolvidos por fatores e circunstâncias, bem como imprevisões com as quais o homem lida e dá objetivação à realidade. Em segundo lugar, ressalta-se a centralidade da educação, cujo processo é interno, mas não dispensa o envolvimento dos sujeitos que aprendem e ensinam conjuntamente. Em outros termos, os homens não se educam de forma isolada, nem tampouco estão fechados em sua sociedade. Como consequência dos dois primeiros, o terceiro pressuposto, ao focalizar a educação do tempo presente, tem em conta que o currículo, como afirmam Moreira e Silva (2009), é instrumento espaçotemporal, ou seja, é também histórico, situado e datado, segundo as circunstâncias determinantes e as indeterminações da organização educacional e social.

Para fins didáticos, o texto está distribuído em duas partes. Na primeira, são feitas algumas considerações sobre a educação brasileira atrelada ao contexto mundial. Na segunda, são apresentadas concepções acerca de currículo e cultura, de modo a problematizar o que se apresenta e o que se espera em torno do binômio, aqui compreendido em inter-relação.

Mudanças globais e suas relações com as mudanças locais: um esboço envolvendo a educação brasileira

As transformações pelas quais têm passado as sociedades modernas vinculam-se à grande complexidade das condições da vida humana. A modernidade, afirma Berman (1986), estreita fronteiras e une os homens. Entretanto, paradoxalmente, “despeja a todos num turbilhão de permanente desintegração e mudança, de luta e contradição, de ambiguidade e angústia”. Ser moderno é fazer parte de um universo no qual não há qualquer certeza e o que sucede é a perplexidade, não apenas em relação ao presente, mas ainda, à suposição de tempos inimagináveis que estão por vir.

Com efeito, o turbilhão a que Berman busca delinear em fins do século passado, embora possua caracterizações, percursos e ritmos variados no decorrer de mais de quinhentos anos, chega à atualidade com força e intensidade. A ciência e a inovação tecnológica impõem às sociedades contemporâneas uma maneira de ser sem precedentes. Sociedade em rede (Castells, 1999), sociedade técnico-científica (Schaff, 1995), sociedade do conhecimento (Toffler, 1990), sociedade da informação, quer dizer, aquela que está estruturada na economia informacional; estas e outras expressões remetem ao fato de que se tem realizado grandiosos feitos no campo da ciência e da tecnologia. Nunca, em nenhum outro momento histórico, foi produzido tanto conhecimento quanto, principalmente, nestas últimas seis décadas, e todo o avanço levou o homem a patamares sequer imaginados, drasticamente modificando a vida cotidiana.

A globalização, neste cenário, registra a sua presença como fenômeno técnico-comunicacional e informacional de abrangência planetária. Mas, ao apresentar marcas e implicações de “não-territorialidade do poder” (BAUMAN, 1999, p. 26), apresenta

ambiguidades que necessitam ser compreendidas a partir de um olhar mais atento sobre o quadro contextual destes anos contemporâneos, cujas principais características são exatamente a indeterminação e a imprevisibilidade. Com efeito, num contexto em que centros de produção de significado e valor são extraterritoriais, melhor dito, “emancipados de restrições locais” (idem, p. 9), e mercados financeiros globais “impõem suas leis e preceitos ao planeta” (idem, p. 73), pondo em xeque a soberania dos Estados nacionais, há que se ressaltar o descompasso em relação à condição humana cujos valores e significados precisam dar sentido.

Evidenciam-se, pois, distintos interesses e motivações que, grosso modo, determinam posições e oportunidades conforme os imperativos da ordem econômica mundial: de um lado estão as organizações multinacionais, transnacionais e suas representações, em defesa de interesses econômicos; de outro, interesses populares, aspirações e realizações dos sujeitos que lutam por maiores espaços nas sociedades. Concordando-se com Hobsbawm (1995), estas não são “forças binárias”, mas exacerbações de forças entre múltiplas que convivem no espaço-tempo das sociedades. Mas, não raro resultam em graves contrastes sociais e precariedade de condições econômicas, políticas e culturais que levam ao empobrecimento da consciência política, à desvalorização da educação em seu sentido mais amplo e à negação das potencialidades humanas.

O Brasil, entrelaçado ao contexto mundial – mesmo sem posição hegemônica – vem apresentando, no decorrer da história, acentuados paradoxos que continuam a exigir ações imediatas para a mudança. Entre eles, a modernização da produção convivendo com trabalhos ainda artesanais ou técnicas de produção rudimentares; a rapidez das comunicações e das informações que possibilitam o saber mais eficiente e aprimorado com vistas à reestruturação do sistema produtivo para a lucratividade, tudo isso convivendo com desemprego ou condições de subemprego, fome, analfabetismo e precariedade na garantia de direitos, entre os quais está a educação.

As concepções de educação, neste contexto multifacetado, são reveladoras de disputas entre as distintas classes ou grupos sociais em busca de maiores espaços e poder. Elas denunciam oscilações, ou seja, perdas e ganhos no campo concreto da vida social, conforme condicionantes históricos, econômicos, políticos etc. que delineiam a sociedade e caracterizam sua organização. Em outros termos, avanços e recuos são expressões do jogo entre forças distintas que geram novos arranjos políticos e novas configurações sociais. Assim, em condições históricas determinadas, concepções de educação podem servir a propósitos variados, mesmo que estes não estejam explícitos.

A centralidade que a educação assume, isto é, a educação compreendida como condição precípua para a existência do homem na sociedade, para sua humanização, põe em destaque a necessidade de reconfigurações de modos de existir até então não experienciados. Revela-se, portanto, como um grande desafio que deve ser aceito no presente. Porque, enquanto parte de uma concepção ou mesmo de uma convicção intencionada para a ação/formação humana, a educação não pode ser concebida sem a compreensão dos aspectos que fazem parte da vida dos homens, das relações que travam entre si e das condições materiais que delineiam e consolidam a realidade social ao mesmo tempo em que são determinadas e consolidadas através das ações dos sujeitos que dela participam (Freire, 1979; Gramsci, 1987).

Currículo e cultura: entre o discurso e a prática

Não é possível pensar a educação sem considerar o currículo, que desempenha o preponderante papel de delinear e clarificar, dentro de um projeto de dinâmicas e práticas deliberadas, os aspectos de desenvolvimento e socialização/formação dos educandos. No delineamento e clarificação desses aspectos estão embutidas intenções relativas ao planejamento e ao desenvolvimento do processo educativo. O currículo, neste entendimento, apresenta grande abrangência e complexidade, características estas que revigoram os estudos curriculares.

A consciência de que as discussões sobre currículo são tendenciosas e reveladoras das concepções de homem, sociedade, modos de ser, viver e conviver, e privilegiam determinados pontos de vista sobre a educação e suas relações, conduz à convicção em uma educação e um currículo sustentados pela “teoria crítica reconceituada” (Kincheloe; MacLaren, 2006), na qual se compreende que qualquer alegação à verdade é sempre situada no plano do discurso e está implicada em relações de poder. O poder, “componente básico da existência humana” (idem, p. 285), tem natureza ambígua e tanto comporta aspectos opressivos quanto produtivos. Seus efeitos não podem ser conhecidos em termos absolutos, contudo abrigam dificuldades que merecem ser encaradas, porque sintonizadas com demandas e inquietações do presente.

Sejam quais forem os seus alcances, pensamento e ação alicerçados na “teoria crítica reconceituada” permanecem a problematizar as alegações normativas e universais, de modo que sua análise não pode ocorrer fora de uma política de representação, deslocada das condições materiais nas quais são produzidas, ou mesmo dissociada de uma preocupação com a constituição dos sujeitos. Para os autores, os estudos alicerçados na teoria crítica adotam fundamentos epistemológicos abrangentes, mas sempre com vista a “confrontar a injustiça de uma determinada sociedade ou esfera pública dentro da sociedade”. Em outros termos, torna-se um “esforço transformativo que não se incomoda com o rótulo político e nem tem medo de consumir uma relação com a consciência emancipatória” (ibidem, p. 293).

A discussão que se abre, portanto, aceita a concepção de que o currículo é uma “construção plurissignificativa” (Pacheco, 2005, p. 171) vinculada a diferentes contextos de decisão, do mesmo modo que está ancorado em pressupostos sociais, econômicos, políticos, históricos, ideológicos e outros da mesma natureza, com vistas a atender a diferentes interesses, atitudes, valores, comportamentos etc. Diz respeito, pois, às atividades educativas e formativas desenvolvidas no espaço institucional da Educação e, nesse sentido, ao se considerar o currículo, há que se considerar, também, a cultura que com ele se relaciona.

Nenhum estudo curricular pode desprezar o fato de que concepções de currículo implicam sempre em determinada proposta pedagógica; elas assumem variações, em conformidade com a visão dos educadores, que privilegiam certas concepções – e não outras – de educação e de currículo. A tomada de decisão acerca da escolha dos elementos curriculares a serem adotados no espaço da sala de aula está associada à compreensão que os educadores possuem de si, dos outros e do mundo, e ao posicionamento que assumem no ambiente educacional em relação ao contexto. Essa linha de raciocínio evidencia a pluralidade do currículo: currículo(s) em meio à(s) cultura(s)!

Neste sentido, Gimeno Sacristán (1998, p. 34) oferece uma acepção de currículo pertinente ao propósito do estudo: “projeto seletivo de cultura, cultural, social, política e administrativamente condicionado, que preenche a atividade escolar e que se torna realidade dentro das condições da escola tal como se acha configurada”. Ora, afirmar que currículo é “projeto seletivo de cultura” significa dizer, entre outros, que currículo e cultura são faces da mesma moeda, elementos indissociáveis. O currículo está “condicionado” a uma realidade vivenciada e, portanto, aceita pelos educadores que planejam e o desenvolvem, dentro das condições – sociais, culturais, políticas, administrativas etc. – da instituição que, como se sabe, faz parte do contexto social mais amplo.

Ademais, as concepções curriculares condicionam as práticas pedagógicas e estas últimas espelham as primeiras. Então, como propõe o autor, do ponto de vista pedagógico é importante considerar, no currículo, as experiências vivenciadas e experienciadas pelos educandos. Se assim forem, oportunizarão condições potenciais para o questionamento do saber estabelecido e para o diálogo entre o saber elaborado, o saber científico e o saber da cultura em geral. Também estarão dadas possibilidades para a criação e a produção de novos conhecimentos, de cultura, de significações e ressignificações, na direção da construção da renovação curricular.

O desenvolvimento curricular, que visa à educação/formação dos homens em sociedade, é ativo, dinâmico, tal como são sociedades e homens. Envolvido por um processo dialético, currículo é movimento que está permeado pelo contexto social, quer dizer, o aqui e agora da realidade local. Mas, ao mesmo tempo, sofre as ações circundantes dos vários contextos do mundo dito “globalizado”. Há, portanto, um jogo de forças que deve ser considerado ao se perspectivar o movimento entre local e global. Cada contexto local revela concepções de mundo que atendem a exigências humanas e sociais específicas. No âmbito global, porém, as transformações decorrentes dos avanços tecnológicos, como dito, modificam hábitos e costumes, generalizam certos modos de pensar, sentir e viver, e afetam a educação de muitas maneiras. Valores sociais universais e culturas focalizadas, nesta perspectiva, convivem no cotidiano e estão cada vez mais evidentes no currículo. E a educação, hoje, permeada pelos grandes desafios que se configuram, em especial, por meio da dinâmica entre local e global, não pode esquivar-se de considerar as multifaces da complexa realidade.

O currículo, de modo geral, não consegue refletir a realidade complexa. Ao contrário, o que se apresenta – não obstante as muitas tentativas de inovação curricular, experiências e vivências consideradas de vanguarda, modelos curriculares pretensamente críticos e pós-críticos – mais se caracteriza como currículo de vertente tradicional, no viés paradigmático de Ralh Tyler, que perdura até hoje. O paradigma tyleriano, como ressaltam Pacheco (2005), Silva (2009), Lopes e Macedo (2011), e outros, conserva a centralidade da organização e do desenvolvimento curricular por meio da racionalidade técnica – “rationale”, que ratifica eficiência com vista aos fins pretendidos. É neste sentido que Lopes e Macedo (2011, p. 44) argumentam: “Para além de um modelo, poderíamos falar em uma racionalidade [...] que se poderia chamar técnica ou sistêmica, abordagem preocupada centralmente na eficiência”. Como o currículo se inscreve no espaço das instituições de educação em um dado contexto sociocultural, acompanha a sua dinâmica, embora preso às relações de poder do contexto mais amplo.

A cultura, nesta compreensão, alinhada ao campo curricular, apresenta-se por meio de um discurso que não confere com a prática. Isto porque, na linha do discurso – inclusive, como estabelece a legislação –, todas as culturas são importantes e devem ser reconhecidas como tal, preservadas, valorizadas e incentivadas. Na prática, entretanto, o que se observa é o predomínio de uma cultura, considerada “ideal para o processo civilizatório”, em relação às demais. Trata-se da cultura de determinadas classes ou grupos (dominantes) que impõem, mesmo que disfarçadamente, suas concepções, realizações e modos de viver, ser e agir como “mais adequados, úteis e legítimos”. Assim, “relações de poder verticalizadas” ditam as normas sob as quais os currículos são planejados e as ações são avaliadas. Manifesta-se, então, a dicotomia entre os ditames de quem as inscreve para serem cumpridas (leis, normas, planejamento etc.) e o que de fato sucede na prática (currículo em ação).

Diante desse cenário, uma questão se mostra enfática: O que se espera do currículo para atender às demandas multiculturais na atualidade brasileira? Para responder a essa indagação, inicialmente se destaca a necessidade de problematização do olhar de quem planeja e de quem coloca o currículo em ação. Se existem muitas culturas, não há porque pensar em um modelo curricular para todas: devem existir vários currículos, mesmo em um único sistema de ensino. Trata-se, assim, de uma mudança de perspectiva, no sentido de considerar, de fato, a cultura como manifestação humana legítima e, como tal, acreditar verdadeiramente que a educação e o currículo devem expressar as multiculturas dos grupos, de cada comunidade. É uma convicção, uma mudança de mentalidade, uma atitude crítica, no sentido de pensar e agir para superar o poder de uns poucos sobre os outros. Atitude crítica que implica em (re)significar o currículo, respeitando todas as culturas, agindo com sensibilidade, responsabilidade e compromisso e, por conseguinte, aceitando-as como inerentes à própria condição humana.

Neste sentido, o educador abre espaço para programas curriculares cujos conteúdos podem ser flexibilizados, na medida em que ele – fazendo suas opções e entendendo a necessidade de aprender que os educandos têm – posicione-se e exerça uma ação docente lúcida, convicta e respeitosa. Ao invés de rígido e estanque, o saber será concebido, então, como construção ativa dos sujeitos, como criação e recriação do (auto)conhecimento, de modo a conduzir ao triplo processo “de hominização (tornar-se homem), de singularização (tornar-se um exemplo único de homem) e de socialização (tornar-se membro de uma comunidade com a qual se compartilham valores e onde se ocupa um lugar” (Charlot, 1997, p. 60).

Considerações finais

A sociedade brasileira vivencia grandes transformações na atualidade. Inserida em um contexto mais amplo, do qual participa por meio do “jogo interativo” de criar a realidade ao mesmo tempo em que por ela é condicionada, põe o relevo na educação, considerando-a uma condição central para a vida humana. A complexidade, neste sentido, é marca dos tempos presentes que anunciam um futuro repleto de anseios, expectativas e indeterminações. Educação, currículo e cultura, neste sentido, comportam derivações teóricas diversas, entre as quais, os “hibridismos” dos discursos contemporâneos, pulverizados pela pluralidade de vozes que conversam, de modo a produzir novos discursos, nem sempre sintonizados à prática

cotidiana.

Como ser histórico, o homem pode agir e refletir sobre sua ação no mundo e com o mundo. É ser da práxis: age e reflete na perspectiva, não da adaptação à sociedade, mas da transformação da realidade, para ser mais. Em sua práxis, ele se educa Freire (1989). A educação, assim, realiza-se por meio do currículo, que se renova a cada planejamento, a cada passo do desenvolvimento curricular, a cada itinerário educativo de forma oculta, a cada ação investigativa, pensamento e ação do professor em sala de aula (Pacheco, 1995), bem como dos alunos que ensinam ao mesmo tempo em que aprendem (Freire, 1987, 2007). Deste modo, em um país de dimensões continentais como o Brasil, cuja miscigenação evidencia ao longo dos séculos a grande riqueza de seu povo, expressões culturais diversas precisam ser consideradas ao se planejar e desenvolver o currículo e a educação.

(Re)significar o currículo, então, é mais que necessário. É uma exigência da educação no presente. Mas, ainda, é um desafio que deve ser aceito a fim de buscar atender às culturas que, afinal, são manifestações humanas. E estas, ao se expressarem, refletem exatamente o que, o como e o quem cada grupo é.

Referências

- BAUMAN, Z. **Globalização: As consequências humanas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.
- Berman, M. **Tudo que é sólido desmancha no ar: A aventura da modernidade**. São Paulo: Companhia das Letras, 1986.
- Castells, M. **A Sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- Charlot, B. **Du rapport au savoir: Elements pour une théorie**. Paris: Economica, 1997.
- Freire, P. **Educação e mudança**. 22. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- Freire, P. **Pedagogia do oprimido**. 37. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- Freire, P. **Educação como prática da liberdade**. 19. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.
- Freire, P. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 35. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.
- Gimeno Sacristán, J. **O currículo: Uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.
- Gramsci, A. **Concepção dialética da História**. 7. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1987.
- Hobsbawm, E. J. **Era dos extremos: O breve século XX: 1914-1991**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- Kincheloe, J. L.; MacLaren, P. Repensando a teoria crítica e a pesquisa qualitativa. In: Denzin, N. K.; Lincoln, Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: Teorias e abordagens**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 281-313.
- Lopes, A. C.; Macedo, E. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez; FAPERJ, 2011.
- Moreira, A. F. B.; Silva, T. T. Sociologia e Teoria Crítica do currículo: Uma introdução. In: Moreira, A. F. B.; Silva, T. T. (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2009. p. 7-37.
- Pacheco, J. A. **O pensamento e a ação do professor**. Porto: Porto Editora, 1995.

Pacheco, J. A. **Estudos curriculares**: Para a compreensão crítica da educação. Porto: Porto Editora, 2005.

Schaff, A. **A sociedade informática**: As consequências sociais da segunda revolução industrial. 4. ed. São Paulo: UNESP, 1995.

Silva, T. T. **Documentos de identidade**: Uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

Toffler, A. **Powershift**: As mudanças do poder. Rio de Janeiro: Record, 1990.

**TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO: PERSPECTIVA DE INCLUSÃO
ESCOLAR**

Rosymeri Bittencourt dos Reis
Lurdes Caron

Resumo

Na sociedade e na escola existem pessoas com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. A inclusão de educandos na escola na perspectiva trazida pelas legislações das últimas décadas implica em ações práticas por parte da escola e sociedade, partindo da descoberta do foco de interesse do educando. O artigo tem como objetivo refletir sobre a inclusão de educandos com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) em sala de aula do ensino regular. Parte do questionamento: como trabalhar com educandos que apresentam Transtorno do Espectro do Autismo no processo de inclusão escolar? O estudo é de abordagem qualitativa. Conta com metodologia de pesquisa bibliográfica de autores que refletem sobre a questão e trabalha com documentos de legislações afins. Com esta reflexão esperamos contribuir com a inclusão de educandos no ensino regular, a formação de professores e nas relações entre pais e professores.

Palavras-Chave: Transtorno do Espectro do Autismo. Inclusão Escolar. Ensino Regular.

Introdução

Falar sobre inclusão escolar é repensar o sentido que está sendo aferido à educação. A inclusão dos educandos com Transtorno do Espectro do Autismo – TEA, na rede regular de ensino, ou seja, a matrícula destes em uma sala de aula está vinculada em garantir acesso e permanência a um ensino de qualidade que possa suprir suas necessidades específicas.

Ao falar sobre ensino de qualidade entendemos que é o ensino veiculado pela escola, aquele que possibilita a todos os educandos, incluindo os que apresentam TEA, com o direito ao acesso à escola e a sistematização de conhecimentos, bem como adquirir novas aprendizagens.

A inclusão na escola consiste em um processo que busca conjuntamente com a sociedade a equiparação de oportunidades para todos os cidadãos, proporcionando igualdade de direitos, respeitando as diversidades e as diferenças.

No ensino regular a inclusão de educandos com Transtorno do Espectro do Autismo concebe um campo em construção marcado pelos diferentes modos de compreendê-los em seu desenvolvimento, nas suas aprendizagens e atitudes, a seu modo de perceber o mundo que o cerca.

A escola como instituição educadora tem a função de proporcionar aos educandos com TEA, a possibilidade de novas aprendizagens investindo em suas potencialidades e singularidades, compreendendo-os como seres que aprendem, pensam, se desenvolvem e são capazes de viver em um grupo social. O artigo tem como objetivo refletir sobre a inclusão de

educandos com Transtorno do Espectro do Autismo em sala de aula do ensino regular. Parte do questionamento: como trabalhar com educandos que apresentam Transtorno do Espectro do Autismo para o processo de inclusão escolar?

O estudo é de abordagem qualitativa. A metodologia conta com pesquisa bibliográfica a partir de autores como: Costa (2011), Cunha (2009), Orrú (2011), e outros, e, com pesquisa documental como: a Constituição Federal do Brasil de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN), a Lei nº. 12.764/12 e outras legislações que garantem a todas as pessoas o direito à educação.

Com essa reflexão esperamos contribuir para a inclusão de educandos com TEA na escola regular, a formação de professores e a aproximação na relação entre pais, professores e a escola. Na sequência, a reflexão continua com a fundamentação teórica realizada a partir de documentos de políticas públicas sobre o Transtorno do Espectro do Autismo e com autores que tratam da questão.

Reflexão entremeada com autores e legislações

A palavra autismo originou-se do grego *autós*, que tem como sinônimo “de si mesmo”. Segundo Cunha (2009, p. 20) o termo autismo “foi empregado pela primeira vez pelo suíço Bleuler em 1911, que buscava descrever a fuga da realidade e o retraimento interior dos pacientes acometidos de esquizofrenia”.

Sobre a origem das primeiras pesquisas que tratam sobre o Transtorno do Espectro do Autismo tomamos por base o que Orrú, (2009) descreve, contando que estas, foram realizadas pelo Psiquiatra Austríaco Léo Kanner em 1940. Este se dedicou a pesquisa e estudo de um grupo de onze crianças que apresentavam características fora dos parâmetros da normalidade.

Por meio deste estudo Kanner, observou que tais crianças apresentavam incapacidade de estabelecer relações com outras pessoas e com os objetos. A maioria das crianças apresentava atraso na aquisição de aprendizagens e no uso da linguagem, e era comum a ecolalia⁶¹. Seus comportamentos eram salientados por atos repetitivos e estereotipados.

Kanner em 1943, com novos estudos observou nas crianças, um isolamento extremo desde os primeiros anos de vida, um afastamento da realidade com predominância no mundo interior. Sem responder a nenhum estímulo externo, apresentando um quadro de Distúrbios Autísticos do Contato Afetivo, “por entender, não se tratar de uma doença independente, sim, de mais um dos sintomas da esquizofrenia” (ORRÚ, 2009, p. 18).

Depois de diversas revisões em seus estudos, Kanner de 1943, passou a denominar Autismo Infantil Precoce por perceber dificuldades dessas crianças em “manter o contato com outras pessoas de forma afetiva e recíproca, pelo desejo em manusear coisas e objetos, por uma rotina rígida e por apresentarem alterações e ausência de linguagem” (ORRÚ, 2009, p. 18).

As crianças descritas com autismo possuíam os quadros clínicos semelhantes entre si e após os estudos de Kanner, em Berlim, ele “considerava esses quadros raros, pois essas crianças apresentavam uma incapacidade de relacionar-se com pessoas e situações, desde o início da

⁶¹Repetição de frases, palavras ou partes de palavras.

vida” (AMY, 2001, p. 250). Cabe ressaltar da reflexão de Kanner nos estudos de 1943, que,

Nós devemos, então, assumir que estas crianças tenham vindo ao mundo com uma inabilidade inata de formar o usual, biologicamente determinado, contato afetivo com outras pessoas, da mesma forma que outras crianças vêm ao mundo com deficiências físicas ou intelectuais inatas (AMY, 2001, p. 250).

Pelo estudo que realizado percebemos que geralmente educandos com autismo não fazem uso da linguagem convencional, e sim, se expressam fazendo uso de gestos ou buscam por meio de outras pessoas se comunicarem para conseguir o que desejam. A escola que é um ambiente educativo pode viabilizar a esses educandos, estímulos verbais de comunicação.

Para educandos com Transtorno do Espectro do Autismo a “comunicação também é prejudicada pela incompreensão da intenção das perguntas e das ações” (SILVA, 2012, p. 27). No ambiente escolar, com o professor e seus pares, o educando terá a possibilidade de vivenciar momentos de aprendizagens que permitem o desenvolvimento da comunicação.

O desenvolvimento da fala do educando com TEA constitui um meio de sensibilização do mesmo, e assim, a fala poderá ser uma excelente forma de comunicação dele com os demais educandos.

Na escola, a sensibilidade e a compreensão do professor com o educando com TEA, possibilita que este, desenvolva relações afetivas que se estendem para o campo do respeito e da admiração.

Em 1980, o TEA foi retirado da categoria de psicose, passando a fazer parte dos Transtornos Globais de Desenvolvimento e em 1994 mudou o termo, “Globais” para “Invasivo”.

A legislação brasileira estabelece no Art. 205 da Constituição Federal de 1988, a educação como um “direito de todos e dever do Estado e da família”. Já a LDBEN 9394/96; destina o Capítulo V à educação especial, reafirma o princípio constitucional do atendimento na rede regular de ensino. Esta Lei no Art. 59 determina o papel dos sistemas de ensino na efetivação de inclusão. A Lei n.º. 7.853, Inciso I do Art.8º, prevê:

[...] crime de reclusão de 1 (um) a 4 (quatro) anos e multa, recusar, suspender, procrastinar, cancelar ou fazer cessar, sem justa causa, a inscrição de aluno em estabelecimento de ensino de qualquer curso ou grau, público ou privado, por motivos derivados da deficiência que porta.

Costa (2013, p. 35) nos seus escritos reflete que, “muitas escolas ainda resistem em efetuar a matrícula de educandos com autismo, pois não reconhecem os benefícios da educação inclusiva para todos os sujeitos envolvidos no processo ensino aprendizagem”.

A legislação citada acima prescreve orientações de passos para o processo de inclusão. A partir de 1989, todas as escolas são obrigadas a oferecer matrícula aos estudantes com transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

A Lei n.º. 12.764, de 27 de dezembro de 2012 institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista conhecida como Lei Berenice Piana; e altera o § 3º do Art. 98 da Lei n.º.8112, de 11 de dezembro 1990.

A Lei Berenice Piana contempla os direitos das pessoas com TEA, prevê o Atendimento Educacional Especializado (AEE), o acesso à educação no ensino regular e ao mercado de trabalho, o acesso às ações e serviços de saúde, com atenção integral ao diagnóstico precoce, mesmo que não definitivo. Direito a atendimentos com multiprofissionais, nutrição adequada, terapia nutricional, aos medicamentos e informações que ajudem no diagnóstico e tratamento.

Tem direito a uma vida digna sem abusos e exploração, além de propor um censo para saber qual o número de autistas no Brasil. Também determina que as pessoas com Transtorno do Espectro do Autismo precisam ser consideradas deficientes para fins legais, garantindo assim, direitos já conquistados na Constituição.

Para Lima (2010, p. 63), “cabe às escolas se prepararem para receber os alunos, oferecendo-lhes um ensino que os estimule no seu desenvolvimento, independentemente da cor, etnia, religião, sexo, deficiência ou classe social”.

A educação inclusiva perpassa pelo modo de como as pessoas concebem as diferenças. Segundo Carvalho (2010, p. 225) “a forma de apreensão da diferença, repercute na construção da identidade do aluno, sendo importante considerar o que é próprio da escolarização e o que é peculiar as pessoas”.

Neste mesmo sentido, Chiote (2013, p. 20), reflete de que “a inclusão escolar possibilita à criança com autismo o encontro com outras crianças, cada uma em sua singularidade”, o que por vezes não acontece em outros espaços pelos quais o educando circula e que frequentemente esses educandos, priorizam um atendimento individual.

O educando com autismo necessita de um ambiente que transmita e ofereça segurança, afeto e compreensão. A escola pode proporcionar momentos nos quais os educandos desenvolvam sua comunicação, habilidades e potencialidades. Para este fato, o desafio está na necessidade de formação de professores.

As atividades escolares poderão contemplar o desenvolvimento de habilidades sociais e de autonomia do educando com autismo; privilegiando tarefas de menor complexidade e assim, após o educando com TEA ter domínio de alguns conhecimentos, gradativamente, ser oferecidas outras tarefas mais complexas.

Para Cunha (2009, p. 59) “ainda que o estudante não aprenda perfeitamente o que se busca ensinar, ele estará trabalhando sempre a interação, a comunicação, a cognição e os movimentos”. O autor complementa que mesmo havendo mais erros que conquistas, o trabalho não será em vão e que o afeto é importante na dinâmica e na superação das dificuldades.

Para que aconteça uma aprendizagem significativa dos educandos com autismo, o diagnóstico precoce e a intervenção são de suma importância, bem como o contexto familiar. Cabe salientar que o diagnóstico por vezes, pode trazer fatores negativos como fixar rótulos e exclusão, principalmente, quando o professor toma a deficiência como sinônimo de incapacidades ou de limites, no sentido de não ter avanços. Cunha (2009, p. 101) reflete que o professor tem um importante papel na inclusão de educandos com TEA, uma vez que,

É necessário que ele tenha condições de trabalhar com a inclusão e na inclusão. [...] Primeiro, sem rótulos e, depois, com ações de qualidade. Nos rótulos, encontram-se as limitações do aprendente, ou melhor, as nossas limitações. Devemos olhar para ele e transpormos as impressões externas das barreiras do ceticismo. São elas que mais impedem a inclusão do educando em esforços e sonhos (CUNHA, 2009, p. 101).

Para Silva (2012, p. 21) a dificuldade de socialização do educando com TEA é a base da tríade de sintomas do funcionamento autístico. Por meio de estudos podemos compreender que a base da tríade do autismo que o autor refere-se é inabilidade de interação, ou seja, dificuldades para estabelecer relações sociais.

O ser humano, primeiramente é um ser social e desde a tenra idade busca fazer amigos, dividir momentos e experiências aprendendo a ter regras e a seguir costumes na sociedade em que está inserido.

A comunicação e linguagem deficitária são partes integrantes dos sintomas do funcionamento autístico. Os padrões restritos e repetitivos de comportamento são notáveis em pessoas com TEA. O comportamento de educandos com TEA muitas vezes é manifestado por meio da adesão inflexível a rotinas e rituais específicos. Via de regra os estudantes com Transtorno do Espectro do Autismo possuem dificuldades na coordenação motora devido aos contínuos movimentos estereotipados que, normalmente envolvem as mãos e os braços que se movimentam frente aos olhos ou batendo palmas.

Segundo Orrú (2009, p. 39) os estudantes com autismo evidenciam a anormalidade de respostas a estímulos verbais e não verbais, a falta de verbalização e mímica, a resistência ao diálogo, a indiferença aos estímulos sensoriais ou hipersensibilidade e a caracterização típica e bizarra, relacionadas as reações a som e paladar.

Seguindo o pensamento de Orrú, Chiote (2013, p. 23) complementa que “a escolarização das crianças com autismo é um campo em construção marcado pelos diferentes modos de compreender essas crianças, seu desenvolvimento e as possibilidades educativas de cada abordagem”.

A inclusão é uma ação que vem ganhando espaços em diferentes segmentos da sociedade, num processo permanente de debates sobre as questões práticas e pedagógicas visando a formação de professores para que estes, sintam-se capazes de responder às tarefas que decorrem do processo de inclusão.

Apesar das dificuldades que os educandos com autismo se deparam no ambiente escolar, é primordial que ele se faça presente em todos os sentidos; na escola, em eventos na sociedade exercendo a sua cidadania. Rego (2007, p. 60) conclui que: “o desenvolvimento do sujeito humano se dá a partir das constantes interações com o meio social em que vive, já que as formas psicológicas mais sofisticadas emergem da vida social”. A partir das leituras e reflexões feitas com autores e da legislação entendemos que o educando com TEA tem possibilidade de novas aprendizagens, aquisição de atitudes comportamentais e acima de tudo de fazer uso do seu direito de cidadão.

Considerações Finais

As discussões referentes ao Transtorno do Espectro do Autismo vêm sendo problematizadas há anos. Políticas públicas são aprovadas, reformuladas e substituídas.

No Brasil existe legislação que define o direito de todo o cidadão ao acesso à educação e à inclusão. Essas políticas têm sido norteadas por uma série de leis, documentos e decretos governamentais. Essas ações, ou seja, as leis que têm impulsionado radicalmente a inclusão de educandos com autismo nas escolas do ensino regular são de suma importância.

A escola poderá suprir as necessidades dos educandos com autismo, seja na classe comum ou no Atendimento Educacional Especializado, com ações e práticas diversificadas e que além do acesso, proporcione também a permanência desses no contexto escolar.

Acreditamos que o educando com TEA para estar inserido na escola, possibilita a convivência com seus pares, desenvolvendo atitudes e habilidades, respeitando as individualidades, especificidades de cada sujeito.

Como resultado deste estudo, esperamos contribuir para a inclusão de educandos com TEA, na escola regular e estabelecer relações de aproximação entre pais e professores e a própria escola.

Referências

AMY, M. **Dominique. Enfrentando o autismo: a criança autista, seus pais e a relação terapêutica.** Tradução, Sergio Tolipan; prefácio a edição brasileira, Marta Midoriyoshima-Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: 1988

BRASIL. Lei nº. 9394, de 26 de Dezembro de 1996—**Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional** Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil03/Leis/L9394>. Acesso em 16 de set. 2016.

CARVALHO, R. E. **Educação inclusiva: do que estamos falando? Cadernos de Educação Especial**, Santa Maria, n.26, 2010. p.225.

COSTA, U. **Autismo no Brasil: Um grande desafio: A História de Luta de um pai e a origem da Lei Federal 12.764, Lei Berenice Piana.** Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011. 32p.

CUNHA, E. **Autismo na escola: um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar – ideias e práticas pedagógicas.** Rio de Janeiro: Wak Ed, 2009.144p.

CHIOTE, F. de A. B. **Inclusão da criança com autismo na educação infantil: trabalhando a mediação pedagógica.** Rio de Janeiro: Wak editora, 2013.

LIMA, P. A. **Educação inclusiva; indagações e ações na área da educação e da saúde.** São Paulo: Avercamp, 2010, 160p.

REGO, T.C. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação.** Petrópolis: Vozes, 2007. 144p.

SILVA, A. B. GAIATO, M. B. REVELES, L.T. **Mundo Singular: entenda o autismo.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2012. 287p.

ORRÚ, S. E. **Autismo, linguagem e educação: interação social no cotidiano escolar.** Rio de Janeiro: Wak Editora, 2009.188p.

INCLUSÃO E EXCLUSÃO: ESTUDANTES SURDOS NO ENSINO SUPERIOR

Marines Dias Gonçalves
Ana Paula Mabília
Elaine Ribeiro de Oliveira

Resumo

Historicamente, diante das desigualdades de oportunidades de acesso e permanência, surdos foram excluídos dos processos educativos e formativos. Este estudo é parte da pesquisa em andamento que trata sobre a inclusão de estudantes surdos no ensino superior. Tem como objetivos: Refletir sobre o acesso de estudantes surdos no ensino superior, no período compreendido entre 2005-2015 Discutir diferentes compreensões acerca dos termos inclusão e exclusão. Parte da indagação: como se dá o acesso do estudante surdo no ensino superior e qual a compreensão dos termos inclusão e exclusão? O estudo é de abordagem qualitativa e trabalhamos com a metodologia de pesquisa bibliográfica. A partir dos referenciais teóricos utilizados no decorrer deste estudo foi possível perceber diferentes modos de entender os termos inclusão e exclusão, suas origens e influência no meio educacional. As buscas e reflexões continuam ao longo da pesquisa que se encontra em andamento.

Palavras-chave: Inclusão. Exclusão. Surdos. Ensino Superior.

Introdução

Historicamente, diante das desigualdades de oportunidades de acesso e permanência, pessoas surdas foram excluídas dos processos educativos e formativos. Contudo, atualmente, no Brasil, conforme dados do censo da educação básica, houve o aumento da escolarização de estudantes surdos ao longo dos últimos anos.

Pesquisas apontam que este fato se deve principalmente a política nacional de Educação na perspectiva da inclusão, a qual considera entre seus públicos alvos, estudantes surdos. Aliado às políticas, legislações foram aprovadas, tais como o Decreto nº 5.626, de dezembro de 2005, que regulamentou a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002 (que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras) e o Artigo 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000 (que trata sobre a acessibilidade nos sistemas de comunicação e sinalização).

O Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, no Art. nº 2, define que “considera-se pessoa surda àquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Libras”. Entre os aspectos apontados pelo Decreto citado, também se define que as instituições de ensino superior são obrigadas a ofertarem a disciplina de libras nos cursos de licenciaturas e fonoaudiologia; promoverem a capacitação de seus profissionais; ofertarem materiais e tecnologias para facilitar o aprendizado do surdo e providenciar tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa.

Em relação ao Decreto nº 5.626, de 2005, importa destacar que este orienta para novas perspectivas de compreender e respeitar o sujeito surdo, sua língua e cultura. Todavia, mesmo com a legislação existente, percebemos que a discussão acerca da Educação de Surdos continua

sendo palco para várias reflexões, entre elas, o caso de estudantes surdos no ensino superior.

Este estudo parte da pesquisa em andamento que está sendo realizada no Mestrado em Educação. Trata de uma pesquisa sobre a inclusão de estudantes surdos no ensino superior. Tem como objetivos: refletir sobre o acesso de estudantes surdos no ensino superior, no período compreendido entre 2005-2015; discutir diferentes compreensões acerca dos termos inclusão e exclusão.

O período escolhido refere-se ao ano em que foi publicado o Decreto n° 5.626 de 22 de dezembro de 2005 e 2015 por ser o ano do ingresso no Mestrado em Educação na Universidade do Planalto Catarinense - UNIPLAC. Parte da indagação: como se dá o acesso do estudante surdo no ensino superior e qual a compreensão dos termos inclusão e exclusão?

Neste artigo, a metodologia trabalha com pesquisa bibliográfica, a partir de autores como: Oliveira (2004), Leher (2009), Freitas (2002), Bueno (2008), Veiga-Netto e Lopes (2011); em legislações como a Lei n° 10. 436 de 24/04/2002, Decreto n° 5626 de 22 /12/2005 e a Constituição Federativa do Brasil de 1988, entre outras.

A história da educação de surdos é marcada por muitos acontecimentos que influenciaram de diversas formas, o modo como os sujeitos surdos são percebidos na sociedade, principalmente no que se refere a direitos linguísticos e educacionais.

Tais fatos produzem desigualdades de oportunidades de acesso, permanência e sucesso na escola de surdos excluídos dos processos educativos e formativos. Na sequência deste estudo refletimos sobre os termos inclusão e exclusão.

Inclusão e Exclusão

Para Oliveira (2004), é nítida nas ciências sociais das últimas décadas a tendência a um uso indiscriminado, indefinido e impreciso, do termo exclusão. Enfatiza que o termo é empregado como se fosse um conceito científico de uso corrente, que não precisasse ser definido.

Para o autor em questão, aliado a um forte esquema de identificação das pessoas, de modo a classificá-las em categorias distintas, pode-se observar que,

Chamar de excluído todo e qualquer grupo social desfavorecido pode levar a contrassensos, como aplicar um mesmo conceito tanto a moradores de rua quanto a pessoas que, apesar de portadoras de deficiência física, gozam de uma situação econômica bastante confortável [...] Uma confusão desse tipo, independentemente das discussões de natureza política que enseja, é inaceitável porque os processos de exclusão que afetam os dois grupos não têm nada em comum: nem a mesma origem, nem a mesma natureza, além de não se manifestarem da mesma maneira e, com toda evidência, demandarem tratamentos bastante diferentes (OLIVEIRA, 2004, p. 50).

Além da falta de rigor conceitual, Oliveira (2004) destaca a surpreendente elasticidade com o qual o termo exclusão é utilizado, afirmando que tanto pode contribuir para uma melhor interpretação dos fenômenos sociais contemporâneos, quanto para possibilitar a dissimulação de sua origem.

Em relação ao termo inclusão, Oliveira (2004) alerta para o paradoxo de assumir um novo jargão das políticas públicas sem ter alcançado os mesmos níveis de compromisso sociais defendidos.

De acordo com Leher (2009), inclusão e exclusão são expressões que rapidamente se difundiram no léxico dos organismos internacionais, e que na educação, a situação não é diferente. Para ele, no final dos anos 1980 e 1990, o termo inclusão estava relacionado à educação especial, à inclusão educacional de pessoas que possuíam necessidades especiais. Contudo, tendo em vista o neoliberalismo e o social-liberalismo, o sentido corrente deste termo foi sendo ressignificado. Segundo Leher (2009),

[...] o novo significado atribuído a palavra pode ser apreendido pelo acompanhamento de seu uso tanto nos textos do BM e da UNESCO, em especial aqueles próximos ao pensamento pós-moderno “de esquerda”. Enquanto o acento dos primeiros estava nas medidas propositivas para a inclusão social (as “boas” políticas de equidade social), os últimos valiam-se dessa expressão para ecoar um tom de denúncia social (LEHER, 2009, p. 231).

Leher (2009) problematiza os termos exclusão e inclusão enquanto categorias que compõem a lógica do capital. Para ele, o discurso da inclusão é destinado a públicos alvos e que tanto na escola quanto na sociedade são exploradas políticas focais para inclusão de grupos considerados “excluídos”, demonstrando com isso, as saídas políticas para problemas sociais.

Ao refletir sobre a inclusão e exclusão, também é interessante pontuar as proposições de Freitas (2002). Este aponta algumas contradições no sistema de ensino, entre elas, como é possível uma escola inclusiva em uma sociedade excludente? Freitas (2002) discute a internalização da exclusão no dia-a-dia de estudantes que vivenciam situações de desigualdade social e educacional, argumentando que o mero acesso de estudantes a educação perde o sentido sem a questão da qualidade e apoiado no conceito de “exclusão branda”, introduzido por Bourdieu e Champagne (1997), diz que a inclusão formal dos alunos no sistema de ensino é acompanhada por uma exclusão que vai ocorrendo ao longo do processo, uma espécie de eliminação adiada.

A expressão inclusão branda foi utilizada por Bourdieu e Champagne (2001) no texto ‘Excluídos do Interior’. O conceito de exclusão branda assemelha-se a eliminação adiada. O que resulta na hierarquia escolar, na manutenção de cursos superiores para alguns sendo outros excluídos desta possibilidade.

Neste sentido, entende que no âmbito educacional, ocorre uma dissimulação da exclusão social já construída fora da escola e que a partir da ideologia do esforço pessoal, estudantes seriam responsabilizados pelo “fracasso escolar”.

Para Bueno (2008), após um balanço de literatura em teses e dissertações sobre inclusão escolar e educação inclusiva entre 1997 e 2003, entende que a inclusão escolar tem sido o tema mais abrangente das políticas educacionais e por ser quase que uma unanimidade mundial, oferece a visão de que, quando nos referimos a essa expressão, estamos tratando de um único fenômeno, conhecido por todos e que possui um único significado. Entretanto, para ele, inclusão escolar trata-se de uma proposição política em ação, de incorporação de alunos que tradicionalmente têm sido excluídos da escola e educação inclusiva se refere a um objetivo político a ser alcançado.

Desta maneira, para Bueno (2008), ao considerar que educação inclusiva é uma meta a ser alcançada, significa que continuarão a existir alunos excluídos, pois tal proposição remete a um horizonte sempre móvel, porém nunca alcançado. Acrescenta que a inclusão escolar surge como a “nova missão da escola” e qualquer questionamento a respeito é encarado como heresia. No Brasil, o termo inclusão inicialmente foi utilizado no contexto da educação especial e aos poucos foi ganhando novos significados e espaços.

Veiga-Neto e Lopes (2011), ao pesquisar textos que trazem discursos sobre a inclusão, no período compreendido entre os anos de 1995 e 2011, problematizam a questão e trazem outra perspectiva. Dentre os entendimentos existentes acerca da inclusão, apontam,

[...] é um conjunto de práticas que subjetivam os indivíduos a olharem para si e para o outro, fundadas em uma divisão platônica das relações; também pode ser entendida como uma condição de vida em luta pelo direito de se autorrepresentar, participar de espaços públicos, ser contabilizado e atingido pelas políticas de Estado. [...] pode ser entendida como conjunto de práticas sociais, culturais, educacionais, de saúde, entre outras, voltadas para a população que se quer disciplinar, acompanhar e regulamentar (VEIGA-NETO; LOPES, 2011, p. 126).

Os autores ressaltam o caráter disciplinar do termo inclusão, o modo como esta expressão se tornou um imperativo político de nosso tempo e por isso praticamente inquestionável, necessária. Naturalizada e colada às noções de democracia, cidadania e direitos humanos. Para eles, “a naturalização dos processos sociais funciona como uma espessa camada de concreto que sepulta, sobre si, o caráter inventado de tais processos” (VEIGA-NETO E LOPES, 2011, p. 126).

Acerca da palavra “exclusão”, Veiga-Neto e Lopes (2011), questionam os usos alargados da expressão, principalmente quando se refere ao “outro da inclusão”, pois para eles,

[...] o uso alargado não consegue estabelecer a sempre necessária diferenciação entre as várias categorias excluídas; resulta daí que todos são colocados indistintamente sob um mesmo guarda-chuva e submetidos aos mesmos processos includentes. Assim, por exemplo, é bastante comum que a escola adote o mesmo processo de inclusão quer se trate de uma criança autista, quer se trate de um jovem surdo, quer se trate de um adulto cego etc. (VEIGA-NETO E LOPES, 2011, p. 127).

Os autores chamam a atenção para que seja considerado que as palavras inclusão e a exclusão se articulam na relação uma com a outra e que elas acontecem por meio dos sujeitos e de suas subjetividades.

Importante ressaltar que de acordo com vários documentos publicados pelo Ministério da Educação (MEC), o Brasil optou por um sistema educacional inclusivo. Entre os documentos temos: “Educação Inclusiva, Documento Subsidiário à Política de Inclusão”, de 2005; “Direito à Educação Subsídios para a Gestão dos Sistemas Educacionais, Orientações Gerais e Marcos Legais”, de 2006.

O Brasil fez opção pela construção de um sistema educacional inclusivo ao concordar com a Declaração Mundial de Educação para Todos, firmada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, e ao mostrar consonância com os postulados produzidos em Salamanca (Espanha, 1994) na Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais (BRASIL, 2006, p. 304).

A Declaração de Salamanca foi resultado da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, ocorrida em Salamanca, na Espanha, em 1994. O referido evento contou com a participação de noventa e dois governos e vinte e cinco organizações não governamentais, ratificando o compromisso com a Educação para Todos independente de suas diferenças individuais.

O texto “Educação Inclusiva, Documento Subsidiário à Política de Inclusão”, de 2005, apresenta uma discussão sobre a política de inclusão na rede regular de ensino. Dentre as problematizações, discute a concepção de inclusão fundamentada na “concepção de diferenças”. Questiona as possibilidades de não reduzir os sujeitos a marcas mais ou menos identitárias.

No documento em questão, no que se refere aos caminhos das políticas públicas, há que se “considerar o contexto em que se pretende uma sociedade inclusiva” (PAULON; FREITAS; PINHO, 2005, p. 22). Em relação às instituições educacionais, ressaltam que,

As instituições educacionais, organizadas para estabelecer modelos de relações sociais, reproduzem com eficiência a lógica das sociedades. Trata-se de um lugar legitimado socialmente onde se produzem e reproduzem relações de saber-poder (PAULON; FREITAS; PINHO, 2005, p. 22).

Os autores chamam a atenção para a lógica das classificações e concebem a escola, como: um equipamento de disciplinamento social; um instrumento de seleção e capacitação dos “mais aptos” a uma boa conduta social. Entendem que,

Para operar as transformações nos modos de relação dentro da escola é, também, necessário que os profissionais envolvidos tomem para si a tarefa de pensar estas questões de forma reflexiva e coletiva. [...] é essencial que o exercício social e profissional destes agentes esteja

sustentado por uma rede de ações interdisciplinares, que se entrelacem no trabalho com as necessidades educacionais especiais dos alunos (PAULON; FREITAS; PINHO, 2005, p. 23).

Neste sentido, para que aconteça a inclusão e não a exclusão de estudantes surdos em diferentes segmentos da sociedade e no ensino superior é fundamental e é um desafio a formação de professores para trabalhar com a educação de surdos.

Considerações finais

A partir dos referenciais teóricos utilizados no decorrer deste estudo foi possível perceber diferentes modos de entender os termos inclusão e exclusão, suas origens, suas relações no meio social e educacional, suas influências nos documentos subsidiários das políticas públicas, que defendem a educação numa perspectiva inclusiva.

Os objetivos que nos propusemos nessa pesquisa foi o de refletir sobre o acesso de estudantes surdos no ensino superior, no período compreendido entre 2005-2015 e de discutir diferentes compreensões acerca dos termos inclusão e exclusão, contudo, entendemos que o tema não esgota com essa reflexão, queremos, posteriormente, continuar aprofundando o estudo.

Esperamos com este artigo, contribuir para a construção de conhecimento e subsídios que permitam gerar reflexões críticas sobre a inclusão de estudantes surdos no ensino superior. Acreditamos que deste modo, contribuiremos cientificamente e socialmente com a comunidade acadêmica, a sociedade, a escola, professores, tradutores/intérpretes de Libras, pessoas que atuam ou convivem direta ou indiretamente com pessoas surdas e principalmente com estudantes e comunidade surda.

Referências

- BOURDIEU, P. e CHAMPAGNE, P. **Os excluídos do interior**. In BOURDIEU, P.(coord.) A miséria do mundo. 3ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.
- BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002 e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 2005. Seção 1, n. 246, p. 28-30. Disponível em: <http://www4.planalto.gov.br/legislacao>. Acesso em março de 2015.
- BRASIL. **Lei Federal nº 10.436 de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 25 abr. 2002, Seção 1, p. 23. Disponível em: <http://www4.planalto.gov.br/legislacao>. Acesso em março de 2015.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nº 1/92 a 45/2004 e pelas Emendas Constitucionais de revisão nº 1 a 6/94. Brasília: Senado Federal, Secretaria especial de editoração e publicações, Subsecretarias de

edições técnicas, 2005a.

BRASIL. **Educação Inclusiva, direito a diversidade documento orientador**. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 2005.

BRASIL. **Direito à Educação Subsídios para a Gestão dos Sistemas Educacionais, Orientações Gerais e Marcos Legais**. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

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

BRASIL. **Marcos Políticos - Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 2010.

BUENO, J.G.S. **As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da educação especial?** In: BUENO, J. G. et al (orgs.) **Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise**. Araraquara/SP: Junqueira & Marin; Brasília/DF: CAPES, 2008.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

FREITAS, L. C. de. **A internalização da exclusão**. Educ. Soc. [online]. 2002, vol.23, n.80, pp.299-325. ISSN 0101-7330. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302002008000015>. Acesso em março de 2015.

LEHER, R. **Educação no capitalismo dependente ou exclusão educacional?** In: MENDONÇA, S. G. L.; SILVA, V. P.;(Orgs). **Marx, Gramsci e Vigotski: aproximações**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin; Marília, SP: Cultura Acadêmica. 2009.

LOPES, Maura. C. **Surdez & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2007.

LOPES, Maura. C.; VEIGA-NETO, Alfredo V. **Inclusão, exclusão, in/exclusão**. Verve: Revista da PUC/SP, n. 20, p.121-135, 2011. Disponível em: revistas.pucsp.br/index.php/verve/article/download/14886/11118. Acesso em março de 2016.

MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. **História da educação de pessoas com deficiência: da antiguidade ao início do Século XXI**. Campinas, SP: Mercado de Letras; Natal, RN: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2015.

MAZZOTA, Marcos J. S. **Educação Especial no Brasil: História e Política Públicas**. São Paulo: Cortez, 1999.

OLIVEIRA, A. **Sobre o alcance teórico do conceito exclusão**. Civitas – Revista de Ciências Sociais. Porto Alegre, v.4, n.1, jan.-jun. 2004.

PAULON, Simone Maineri; FREITAS; Lia Beatriz de Lucca; PINHO, Gerson Smiech. **Educação Inclusiva, Documento Subsidiário à Política de Inclusão**. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 2005.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura C.. **Inclusão, exclusão, in/exclusão**. Verve, 20: 121-135, 2011.

VIEIRA-MACHADO, Lucienne Matos da Costa. **Professores de Surdos: Educação Bilíngue, formação e experiências docentes**. Curitiba: Appris, 2016.

**RELAÇÃO FAMÍLIA E ESCOLA DOS EDUCANDOS SURDOS/DEFICIÊNCIA AUDITIVA
NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO**

Anna Paola Chiaradia - PPGE-UNIPLAC
Lurdes Caron – PPGE/UNIPLAC

Resumo: Reflexões e debates sobre a inclusão do educando surdo e/ou com deficiência auditiva no convívio social, estão sendo aprofundadas. Hoje, apesar da existência de várias leis promulgadas, direitos assistidos e decretos, a inclusão de educandos com deficiência auditiva continua sendo um desafio a ser enfrentado nas escolas. Para que aconteça o processo inclusivo algumas ações são desenvolvidas, como a implantação das salas de atendimento educacional especializado, entre outras. Este artigo parte do questionamento: como se dá a inclusão de educandos com deficiência auditiva na escola e a relação da família com os professores do AEE? Objetiva refletir sobre a inclusão de deficientes auditivos na escola e a aproximação da família e os professores. O texto é de abordagem qualitativa. A metodologia trabalha com pesquisa bibliográfica e documental. Como resultado esperamos contribuir na relação entre pais, professores e educandos com deficiência auditiva.

Palavras-Chave: Inclusão de Educandos. Deficiência Auditiva. Educação. Família.

Introdução

O professor ao ingressar no magistério ou na docência se depara com um dos grandes desafios de uma sala de aula, a diversidade. Nesse âmbito, juntamente com ela aparece também a singularidade e as diferenças. No entanto, é no seu cotidiano que se encontra as maiores dificuldades, o que leva a crer, que a demanda não é única e exclusivamente por questões de faixa etária, condições socioeconômicas e grupos aos quais pertencem os educandos, mas sim, de diversos saberes e formas de aprender.

Vale ressaltar que o aluno com surdez ou deficiência auditiva, compreende um vasto contexto que implica não só nas diferenças, mas nos fazeres e saberes, ou seja, não apenas cumprir os direitos e aspectos burocráticos que demanda a inclusão.

A inclusão e a inserção de alunos com surdez ou deficiência auditiva, no convívio social, é um tema que está presente em várias discussões, como em: fóruns, leis, declarações, constituições e resoluções e com a Política Nacional de Inclusão foram implantadas as Salas de Recursos Multifuncionais e ofertado o Atendimento Educacional Especializado em algumas Unidades Escolares, onde há um maior número de educandos com deficiências pelo censo que é realizado anualmente em todas as instituições de ensino e através do zoneamento, proximidade entre as Unidades Escolares a serem ofertadas as Salas de Recursos Multifuncionais e as residências do público-alvo da referida implantação.

Neste sentido, o estudo objetiva a realização de reflexões sobre conceito de família e sua importância na vida dos sujeitos com deficiência auditiva inseridos no processo da inclusão escolar.

Este artigo parte do questionamento: como se dá a inclusão de educandos com deficiência auditiva na escola e a relação da família com os professores do AEE? Para responder essa indagação definimos como objetivo: refletir sobre a inclusão de deficientes auditivos na

escola e a aproximação da família e os professores. O texto é de abordagem qualitativa. A metodologia trabalha com pesquisa bibliográfica a partir de autores que refletem sobre família, escola e inclusão, entre outros, como: Silva (2007), Sassaki (1997), Batista e Enumo (2004), Pletsch (2009). Pesquisa documental a partir de legislações pertinentes, como: Resolução N° 4, de 2009, Lei n° 7.853/89 e outras.

Com esta reflexão esperamos como resultado contribuir na relação entre pais e professores e educandos com deficiência auditiva.

Na sequência, se dá o desenvolvimento desta reflexão, em diálogo com diferentes autores.

Desenvolvimento

Atualmente, apesar de várias leis promulgadas, direitos assistidos, leis e decretos, a inclusão de educandos com deficiência ainda é um desafio a ser enfrentado nas escolas, avanços consideráveis aconteceram, entretanto, existem muitos esforços a serem empreendidos para que o processo inclusivo não se dê apenas como um processo de socialização.

Sassaki (1997, p. 428) ao refletir sobre os sujeitos e suas diferenças coloca que,

A prática da inclusão tem como filosofia modificar a estrutura social nas escolas, empresas, programas, serviços, ambiente físico, (etc.), para atender à diversidade de pessoas, comuns e especiais, respeitando as suas (necessidades) individualidades alunos.

Nesta perspectiva, a capacidade cognitiva de conhecer o mundo estaria determinada desde o nascimento. A educação, esta sim, é que deveria se organizar para receber os alunos com diferentes capacidades, que não mudariam com a educação.

Torna-se necessário então perceber essas diferenças, não apenas aquelas relacionadas aos déficits em algumas das áreas do conhecimento.

Como postula Silva (2007, p. 426) “compreender o processo de aprendizagem da criança como algo delimitado por seu quociente de inteligência é manter uma visão inatista do processo de desenvolvimento”

O exercício da docência exige essa reflexão e estratégias para que se possa chegar ao aprendizado, onde todos os educandos tenham a mesma oportunidade de aprender. As diferenças, as singularidades, as particularidades, o conhecimento prévio, as dificuldades e as potencialidades dos alunos, exigem uma adequação, adaptação e em muitos casos a reformulação de prática cotidiana.

Segundo Batista e Enumo (2004, p. 428) a integração privilegia o aluno com deficiência, “dividindo com ele a responsabilidade da inserção enquanto a inclusão tenta avançar exigindo também da sociedade em geral condições para essa inserção”. Em outros termos a integração é um tanto mais individualizada e a inclusão um processo um tanto mais coletivo.

A Lei nº 7.853/89, que dispõe sobre a Convenção dos Direitos das crianças (ONU, 1989), reforçou o compromisso do estado com as crianças e adolescentes e garantiu mecanismos legais para ações de órgãos administrativos, escolas e entidades sociais entre outras. Tal compromisso dá o direito a matrícula e permanência dos educandos com deficiência, há também que se trabalhar para que se promova o seu desenvolvimento, que diz respeito ao processo inclusivo.

Ao nos referirmos a inclusão, parte de suas ações garantem a matrícula dos educandos no ensino regular assim como a implantação de salas de recursos multifuncionais e também a oferta de atendimento educacional especializado.

Os professores que atuam no atendimento educacional especializado reconhecem que esse atendimento necessita uma ação individual e que mesmo se tratando de um mesmo quadro, a grosso modo, ou primeiro olhar, exige do professor esse olhar atento as individualidades e assim direcione seu trabalho.

As necessidades e demandas individuais se encontram bastante presentes na condução do trabalho que é desenvolvido com pessoas surdas e/ou deficientes auditivas, pois nesse momento a individualidade, singularidade e maneira de aprender e se comunicar é bastante diversa, são vários os contextos a serem considerados e o professor do atendimento educacional especializado além do conhecimento em Língua Brasileira de Sinais e sua promoção como fonte de comunicação e aprendizagem, apesar de estar em constante aprimoramento ele conta ainda com poucos recursos ofertados diretamente nas salas de recursos multifuncionais, em outros casos deparam-se com alunos que não possuem a fluência em sua língua materna, a Língua Brasileira de Sinais, por motivos que não nos cabe aqui citar, utilizam como comunicação com seus pares a linguagem gestual o que passa ocasionalmente ser mais uma barreira a ser ultrapassada no processo de inclusão.

São várias as demandas no magistério e docência e o professor do atendimento educacional especializado precisa ter conhecimento, formação, especialização e capacitação constante na área da Educação Especial, para que possa realizar um trabalho voltado especificamente à promoção do avanço e autonomia do educando, como também prestar orientação aos professores do Ensino Regular, assim como, a Unidade Escolar em que o estudante com deficiência está regularmente matriculado, como indica a resolução Nº 4, de 2009, que define, “para atuação no Atendimento Educacional Especializado, o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial” (BRASIL, 2009, p. 3).

É possível perceber que as responsabilidades incumbidas a esses profissionais são amplas, vastas e requerem dedicação e conhecimentos específicos em diversas áreas que envolvem a demanda das Salas de Recursos Multifuncionais, não sendo já por si uma tarefa simples, enfrenta também outras barreiras a serem transpostas, como a de amenizar os estigmas e preconceitos sobre a capacidade ou não dos educandos envolvidos e os contextos que o cerca.

Vale ressaltar que o aluno com deficiência, compreende um vasto contexto que implica não só nas diferenças, mas nos fazeres e saberes. Ou seja, não apenas cumprir os direitos e aspectos burocráticos que demanda a inclusão, como mostra, Denari (2008, p. 35) sobre o êxito da inclusão escolar, o autor coloca que,

Requer esforços que necessariamente demandam olhares diversos, questionamentos a certos paradigmas relacionados à maneira de conceber a deficiência e entender os processos de ensino e aprendizagem.

A função simbólica dos mediadores se manifesta geralmente, em dois modos na vida da criança, ou seja, no seu contexto social e na qualidade de ferramentas do pensamento. No processo de desenvolvimento quando inserido nesse contexto, pode-se observar a relevância da escola e do professor no desenvolvimento do sujeito, pois, as funções psíquicas superiores somente atingem a maturidade mediante a colaboração do adulto.

São muitas as situações que fazem parte do contexto desse sujeito, devem ser levados em conta, sem esquecer que, deficientes intelectuais têm habilidades e potencialidades em algumas áreas e são independentes de suas limitações, que são capazes de aprender algo e também evoluir em termos acadêmicos, lembrando que tão importante quanto o diagnóstico, deve-se fazer uma descrição de como se deve encaminhar o processo de ensino aprendizagem para que o avanço se concretize, e quais apoios seriam indicados para a potencializar ainda mais suas habilidades.

Neste sentido Pletsch (2009, p. 93) comenta que,

O sistema “multidimensional” busca alterar a ideia de que a deficiência mental é uma condição estática e permanente. A autora nos mostra que a alteração que se pretende alcançar passa pela concepção na qual a deficiência varia conforme os apoios/e ou suportes recebidos pelo indivíduo.

Diante de tais proposições, notamos a importância do trabalho que é desenvolvido nas Salas de Recursos Multifuncionais, já que é um trabalho pedagógico desenvolvido de maneira individual, com procedimentos específicos, de forma que possa desenvolver os processos: motor, cognitivo, emocional e sócio afetivo dos educandos que a frequentam e que estes são fatores primordiais para apropriação, produção de conhecimentos, desenvolvimento, maior autonomia e também uma aprendizagem significativa.

Parte do trabalho desenvolvido na escola e também no atendimento educacional especializado diz respeito ao esclarecimento e reconhecimento das diferenças assim como o papel da família no processo de desenvolvimento do educando com deficiência, pois é ela a primeira instituição que desencadeia os processos evolutivos do ser humano, a primeira a proporcionar o desenvolvimento emocional, intelectual, crescimento físico e aspecto sociais, sendo assim, nos deparamos com algumas questões que implicam nessa relação.

Sendo hoje bastante discutida, no sentido em que se dá essa formação familiar e quais fatores a escola julga serem necessários ou ideais para que se desenvolva um sistema de colaboração e parcerias, nos deparamos com questionamentos ou afirmações onde a aprendizagem está muito mais atrelada ao que a escola julga como ideal e a culpabilidade do fracasso se deve então ao que temos como constituição familiar (REGO, 2003, p. 22).

Estamos ainda até aqui nos referindo às famílias que tem como núcleo aquela ainda em que há casais heteros e seus filhos, mas devemos lembrar também que essa constituição já não é mais a única, são outras tantas que podemos encontrar nos lares como, casais homossexuais e filhos adotivos ou não, famílias constituídas por avós e netos, casais e enteados e outras tantas constituições que são desenvolvidas e tornam-se cada vez mais comum.

De acordo com Petzold (1996, p. 23) ao tratar sobre a família diz que,

A própria concepção científica dela evidencia o entrelaçamento das variáveis biológicas, sociais, culturais e históricas que exercem grande influência nas relações familiares, constituindo a base para as formas contemporâneas dela. Os laços de consanguinidade, as formas de moradia, o compartilhamento de renda são algumas dessas variáveis que, combinadas, permitem a identificação de 196 tipos de famílias, produto de cinco subsistemas resultantes da concepção ecológica de micro, meso, exo, macro e cronossistema.

Estamos hoje nos deparando em condições e constituições que não nos cabem julgar ou culpar, mas sim de refletir sobre os diversos conflitos e dificuldades encontradas nos ambientes familiares e o seu reflexo na condução do que é promovido pela escola, há uma necessidade de rede de apoio social para que se promova a superação de conflitos e restabelecimento de dinâmicas familiares que possam estar interligadas ao ambiente escolar e seu objetivo, que também é o de promoção e desenvolvimento individual do sujeito como um todo.

A Escola desenvolve atividade ligada a tarefas formais, produção escrita, leitura, pesquisas, nela são desempenhadas funções de aprendizagem já os aspectos de caráter emocionais, psicológicos, sociais e culturais devem ser mais dirigidos a família, desta maneira se faz necessária a implantação de políticas que auxiliem essa aproximação visto suas proximidades e peculiaridades assim como também o reconhecimento da importância dos dois principais ambientes de desenvolvimento humano na sociedade.

Percebe-se a dificuldade de se manter unido e colaborativo os dois ambientes, escola e família, fato esse que se vê diante de várias dificuldades em se estabelecer parcerias e trabalhos conjuntos, e como não poderia deixar de ser, nota-se a dificuldade de interação das famílias onde há uma pessoa com necessidade educacional especial, suas responsabilidades e implicações envolvidas, as dificuldades relatadas até o momento faziam referência apenas aos educandos vistos dentro de uma chamada 'normalidade'.

Estamos tratando então, de outra problemática que envolve os educandos com deficiência, além da garantia de sua inclusão no processo educacional deveríamos garantir sua permanência e participação além de seu desenvolvimento, o que nos remete ao fato de necessitarmos de profissionais capacitados, ambiente inclusivo, garantia de avaliação correta que venha promover as adaptações e adequações necessárias, uma equipe multidisciplinar que desenvolva seu trabalho de forma a garantir e apoiar a escola no seu desenvolvimento, e começamos então, a nos deparar com outro fator que nos dá a certeza de que necessitamos e

muito do acompanhamento familiar e ainda mais, do apoio, receptividade ação diante das orientações que lhes são prestadas.

Crianças com habilidades abaixo da média são muito mal servidas por nosso sistema educacional. Aquele que é menos capaz academicamente continua a sofrer as consequências de quaisquer que sejam os problemas agudos ou crônicos que afetam o sistema educacional (MITTLER, 2003, p. 23).

Mas temos que ter clareza que tanto a escola, como o sistema educacional não funcionam de modo isolado. As escolas sofrem reflexo da sociedade na qual estão inseridas, pois, os valores, as crenças e as prioridades da sociedade permeiam a vida e o trabalho nas escolas e vão muito além delas.

Todos aqueles que trabalham nas instituições educacionais são cidadãos de sua sociedade e da comunidade local, portanto, possuem as mesmas crenças e atitudes como qualquer outro grupo de pessoas. Isso também se aplica àqueles que administram o sistema educacional como um todo, inclusive os que são designados para o posto, os membros eleitos do governo local, os gestores de escola e os administradores (MITTLER, 2003).

Os educandos com deficiência e seus respectivos familiares necessitam muito mais que a frequência e permanência nas Unidades Escolares, existem muitas outras situações e vivências que fazem parte e que são de responsabilidade da família, e é também através dele que conseguimos os avanços que tanto almejamos.

O que indagamos no estudo é o quanto os familiares ou responsáveis dos educandos com deficiência estão realmente preparadas para assumir com responsabilidade e atitudes que se fazem necessárias para que se promova realmente o avanço e aprendizado desses sujeitos.

Podemos considerar sim, que a sala de aula, o espaço escolar e o convívio das diferenças sejam as oportunidades de aprendizado e trocas de todas as diferenças que favoreçam não só aprendizagem, mas também a autonomia e avanço que se espera de todo e qualquer educando.

O aspecto legal existe e muito mais do que integrar devemos incluir, muitas mudanças e adaptações ainda precisam ocorrer para que se concretize realmente a inclusão o que não podemos esquecer e também deixar de realizar, são as que ainda nos faltam, ações que dizem respeito ao dia a dia dos educandos e escola juntos, com objetivo de proporcionar melhorias nas condições de vida dos educandos com deficiência e seus familiares assim como toda dinâmica escolar que pode contribuir para o avanço e garantir a tão almejada inclusão.

Aceitar as diferenças e além disso crer que apesar delas, avanços, progressos e aprendizagens podem ocorrer e que as ações desenvolvidas não somente na Escola, mas também no ambiente familiar favorecem e dependem muito para que de fato se concretizem.

Considerações finais

A escola reconhece e compreende que as famílias onde há a existência de um dependente com deficiência auditiva, passam por dificuldades que geram angústias e conflitos. A educação

Especial conta com políticas públicas, no entanto essas políticas não estão dando conta da inclusão escolar.

Alguns dos direitos que preveem as políticas públicas de inclusão, estão a garantia de matrícula no ensino regular, a implantação de salas polos de recursos multifuncionais e também a matrícula e permanência desses educandos com deficiência.

A garantia da matrícula dos alunos com deficiência no ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado conseguirá satisfazer algumas das exigências que preveem a inclusão escolar. Há a necessidade de realizar um trabalho que realmente se torne inclusivo, que promova a participação, o avanço, aprendizagem, maior independência dos alunos com deficiência, pois, essa clientela exige uma reflexão maior, baseada na adaptação, reorganização e reestruturamento. Para que isso aconteça um desafio permanente é a formação de professores que atuam em salas do AEE.

Já nos primeiros anos de vida dos sujeitos com alguma deficiência, mais que garantir o acesso, é importante concentrar esforços para que seus familiares sejam assistidos e orientados para as adequações e mudanças que se fazem necessárias.

Percebemos a importância da primeira instituição a fazer parte da vida dos sujeitos, a relação familiar dos educandos com deficiência auditiva reflete na vida desses educandos em seu desenvolvimento como um todo.

A inclusão e os profissionais nela envolvidos, como os professores regentes, professores de apoio à inclusão, equipe gestora, professores do atendimento educacional especializado necessitam de formação continuada, do apoio das famílias, da aceitação, e participação dos familiares no processo formativo dos educandos promovendo o almejado processo inclusivo.

Referências

AMAZONAS, M. C. L. A. **Arranjos familiares de crianças de camadas Populares V– Psicologia em estudo, 8 (especial), 2003.**

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** - Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2010.

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

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

CHABANNE, J. **Dificuldades de aprendizagem: um enfoque inovador do ensino escolar.** São Paulo: Ática, 2006.

FÁVERO, E. A. G. Et. al. **Atendimento educacional especializado: Aspectos Legais e Orientações Pedagógicas.** - São Paulo: MEC/SEESP, 2007.

FIAMENGGHI Jr, Geraldo A. MESSA, Alcione A. **Pais, Filhos e Deficiência: Estudos Sobre as Relações Familiares**, Psicologia Ciência e Profissão, 2007.

GOMES, A. L. L. et. al. **Atendimento educacional especializado: Deficiência Mental**. São Paulo: MEC/SEESP, 2007.

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

MITTLER, P. **Educação Inclusiva: contextos sociais**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003.

REGO, Lucia Lins Browne, BUARQUE, Lair Levi. **Algumas fontes de dificuldade na aprendizagem de regras ortográficas**. In: MORAIS, Artur Gomes de (org.). O aprendizado da ortografia. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

ROPOLI, E. A. et. al. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão escolar: a escola comum inclusiva** – Brasília: Ministério de Educação Especial, [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010.

SAVIANI, Dermeval. **Ensino público e algumas falas sobre a universidade**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1986.

SILVA, P. J. M. e (org.). **O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular** / Ministério Público Federal: Fundação Procurador / 2ª ed. Brasília: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, 2004.

**ENFRENTANDO O MERCADO DE TRABALHO A PARTIR DE UM CENTRO DE
ATENÇÃO PSICOSSOCIAL ÁLCOOL E DROGAS (CAPSAD)**

Jéssica Pimentel de Liz
Jordana Aguiar
Priscila Schneider

Resumo

Esse trabalho é um relato de experiência de estágio profissionalizante em Psicologia desenvolvido com objetivo de promover a reinserção dos usuários de um CAPSAd no mercado de trabalho, tendo em vista os processos de exclusão social que vivenciam. Os objetivos específicos foram promover discussão sobre sentido e significado do trabalho; discutir interesses e habilidades; orientar sobre cursos e oportunidades de emprego; orientar sobre elaboração de currículo; orientar sobre entrevista de emprego; apresentar conceitos de economia solidária e cooperativismo; discutir postura ética e profissional; discutir o uso de substâncias psicoativas e suas implicações para o trabalho; encorajar para ingresso/reingresso no mercado de trabalho. Utilizou-se como método de intervenção quatro oficinas, cada uma com uma hora de duração, em que foram problematizados os temas: sentido e significado do trabalho; economia solidária e cooperativismo; currículo e entrevista de emprego; comunicação e apresentação pessoal. Percebeu-se como resultados que os participantes refletiram sobre as próprias experiências de busca de inserção no mercado de trabalho e de exclusão social que ocorre junto ao uso de substâncias psicoativas.

Palavras-chave: Inclusão social; CAPSAd; Reabilitação Psicossocial; Reinserção no Mercado de Trabalho.

Introdução

O projeto “Enfrentando o Mercado de Trabalho” foi planejado e executado por duas acadêmicas do 10º semestre do curso de Psicologia, da Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC), sob orientação da professora responsável e supervisão da psicóloga de um CAPSAd. O projeto foi parte de um estágio curricular obrigatório e profissionalizante em Psicologia, que incluiu observação participante da realidade e planejamento e execução de intervenções. Durante o período em que as estagiárias observaram e problematizaram a realidade de um CAPSAd, viu-se como uma das demandas de intervenção a dificuldade de inserção ou reinserção dos usuários no mercado de trabalho, que reflete as relações de discriminação e exclusão social por eles vivenciadas junto ao uso de substâncias psicoativas. A mesma temática foi citada pelos frequentadores desse CAPSAd durante os grupos terapêuticos e durante uma assembleia entre usuários e profissionais do serviço. Muitos dos frequentadores da instituição expressaram o desejo de trabalhar ou voltar a trabalhar, seja pela remuneração, participação social, ocupação, ou outros motivos. Mesmo para os usuários que não expressaram o desejo de se inserir no mercado de trabalho ou atuar como autônomos, entende-se que a

temática também podia ser discutida, apresentando possibilidades de reabilitação psicossocial e reinserção social. Para realização do projeto, entendeu-se que o trabalho remunerado para os usuários do CAPSad poderia significar reinserção social, além de motivar e auxiliar no tratamento e reabilitação psicossocial dos mesmos. Desse modo o objetivo geral da intervenção foi promover a reinserção dos usuários do CAPSad no mercado de trabalho, tendo em vista os processos de exclusão social que vivenciam. Pretendeu-se realizar oficinas voltadas às necessidades dos usuários, abordando orientação/reorientação profissional e empregabilidade. O conteúdo das oficinas foi planejado com os seguintes objetivos: promover discussão sobre sentido e significado do trabalho; discutir interesses e habilidades; orientar sobre cursos e oportunidades de emprego; orientar sobre elaboração de currículo; orientar sobre entrevista de emprego; apresentar conceitos de economia solidária e cooperativismo; abordar apresentação pessoal (autoimagem e comunicação) tendo em vista a relação com o mercado de trabalho; discutir postura ética e profissional; discutir o uso de substâncias psicoativas e suas implicações para o trabalho; encorajar para ingresso/reingresso no mercado de trabalho.

Referencial Teórico

Os Centros de Atenção Psicossocial (CAPS) são dispositivos estratégicos que possibilitam a mudança no modelo de atenção na saúde mental, pois vão ao encontro dos preceitos da reabilitação Psicossocial que acontecem nas práticas de inclusão social, consideradas um avanço na Reforma Psiquiátrica Brasileira (LEÃO e BARROS, 2008).

A Reforma Psiquiátrica desencadeou o processo de criação dos Centros de Atenção Psicossocial (CAPS), instituições destinadas a acolher os usuários com transtornos mentais, estimular sua integração social e familiar, apoiá-los em iniciativas de busca pela autonomia, bem como oferecer-lhes atendimento médico e psicológico, cuja característica fundamental (dos CAPS) é desenvolver estratégias para integrá-los ao ambiente social e cultural concreto (VIEIRA, 2010, p.277).

Azevedo e Miranda (2011) citam que a proposta terapêutica dos CAPS compreende atividades diversas que devem ser pensadas por todos os gestores, profissionais técnicos, demais profissionais de nível médio, usuários e familiares, de acordo com as necessidades encontradas. Assim, a reabilitação psicossocial e a nova forma de pensar saúde mental é defender as práticas que possibilitam sua autonomia, que privilegiam as aspirações e preferências dos usuários e dos familiares respeitando suas subjetividades. Pensar a orientação/reorientação profissional, vinculada ao processo terapêutico para uma reinserção social, faz com que esse usuário trabalhe sua autonomia, autoconhecimento e descobrimento de novas potencialidades, habilidades e projeto de vida. As oficinas em saúde mental, segundo Azevedo e Miranda (2011) possibilitam um ambiente de fala, escuta, expressão e acolhimento, avançando no caminho para a reabilitação dos mesmos, sendo que preconiza o papel de um construtor do paradigma social. O trabalho é o elemento central nos projetos de vida dos jovens e no decorrer de nossas vidas.

O futuro está sempre relacionado a uma inserção na sociedade através de algum tipo de trabalho que pode trazer gratificação emocional, reconhecimento profissional e remuneração (OZELLA, 2003). Quando se pensa em Orientação Profissional o mais provável é que no primeiro instante lembremos da problemática que aflige milhares de adolescentes e jovens acerca do seu futuro profissional. Por outro lado, há quem por falta de oportunidade nunca teve a problemática em mente, tanto que a reorientação profissional faz parte do processo de uma nova escolha, possibilitando reflexões acerca do sentido e significado que o trabalho possui em suas vidas (BRITO e BARROS, 2008). A reorientação profissional pode ocorrer em diversos momentos de nossas vidas, pois o prefixo “re”, significa fazer de novo. O adulto também pode buscar um novo sentido para sua felicidade pela escolha de um novo trabalho, assim o trabalho de reorientar é facilitar o processo de adaptação profissional diante das mudanças exigidas no contexto em que o sujeito se apresenta, seja por aspectos sociais, econômicos ou de simplesmente desejar mudar (LISBOA e SOARES (org), 2000).

Método

Utilizou-se como método de intervenção quatro oficinas, cada uma com uma hora de duração, em que foram problematizados os temas: sentido e significado do trabalho; economia solidária e cooperativismo; currículo e entrevista de emprego; comunicação e apresentação pessoal. A divulgação do projeto foi feita através de cartazes espalhados pela instituição, entrega de convites e também convites orais. As oficinas foram agendadas para as terças-feiras do mês de setembro de 2016, das 9 horas as 10 horas, utilizando o espaço do próprio CAPSad. A execução do trabalho ocorreu por meio de diálogo com os participantes, transmissão de informações, explicações, esclarecimentos e reflexão acerca das temáticas.

Resultados

Os participantes refletiram sobre as próprias experiências de busca de inserção no mercado de trabalho e de exclusão social que ocorre junto ao uso de substâncias psicoativas. Foram também propostas reflexões acerca do que significa trabalho na vida dessas pessoas, assim como foram repassadas informações relevantes à busca por emprego ou a realização de trabalho de forma autônoma. O projeto voltou-se a trabalhar o enfrentamento do mercado de trabalho, relevando a autonomia dos sujeitos na busca por uma colocação/recolocação no trabalho remunerado considerando as implicações do uso de substâncias e as relações de exclusão social.

Considerações Finais

Entende-se que o projeto teve significativa relevância, pois atendeu uma demanda que até então não havia sido trabalhada especificamente através dos grupos terapêuticos do CAPSad e que emergiu por solicitação dos participantes em espaço de controle e participação social dos usuários junto ao serviço. O fato de o projeto ter sido pensado a partir dessa situação, no espaço

coletivo da assembleia, os emancipa e aumenta a sensação de pertencimento e participação na instituição. Pensar em empregabilidade é pensar em inclusão social, buscando refletir sobre novas perspectivas de inserção no mercado trabalho junto aos usuários do serviço.

Referências

- AZEVEDO, DM de; MIRANDA, Francisco AN. Oficinas terapêuticas como instrumento de reabilitação psicossocial: percepção de familiares. **Esc Anna Nery**, v. 15, n. 2, p. 339-45, 2011. Disponível: <http://www.scielo.br/pdf/ean/v15n2/v15n2a17> Acesso em: 18/09/2016.
- BRITO, Daniela Cristina Sampaio de; BARROS, Delba Teixeira Rodrigues. A Orientação Profissional como método terapêutico e reabilitador de pacientes portadores de doenças crônicas. **Rev. bras. orientac. prof**, São Paulo , v. 9, n. 2, p. 141-148, dez. 2008. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_artte Acesso em: 17/09/2016.
- LISBOA, Marilu Diez; SOARES, Dulce Helena P. (orgs). **Orientação profissional em ação**. São Paulo: Summus, 2000.
- LEÃO, Adriana; BARROS, Sônia. As representações sociais dos profissionais de saúde mental acerca do modelo de atenção e as possibilidades de inclusão social. **Saúde e Sociedade**, v. 17, n. 1, p. 95-106, 2008. Disponível em: <file:///C:/Users/Pimenta/Downloads/7563-10067-1-PB.pdf> Acesso em: 17/09/2016.
- OZELLA, Sergio (Org.). **Adolescências Construídas**. São Paulo: Cortez, 2003.
- VIEIRA, Julliana Keith de Sá et al. Concepção sobre drogas: relatos dos usuários do CAPS-ad, de Campina Grande, PB. SMAD. **Revista eletrônica saúde mental álcool e drogas**, v. 6, n. 2, p. 274-295, 2010. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1806-69762010000200004 Acesso em: 18/09/2016.

OS SENTIDOS DO TRABALHO PARA JOVENS E ADULTOS COM SÍNDROME DE DOWN

Jessica Pereira Cardozo

Tania Regina Raitz

Resumo

Esta pesquisa tem como objetivo investigar os sentidos do trabalho para jovens e adultos com síndrome de Down. A abordagem do estudo se configura numa pesquisa qualitativa em que foi priorizada a entrevista semiestruturada com pessoas com síndrome de Down. O tratamento dos dados se deu pela análise de conteúdo. A inclusão social da pessoa com síndrome de Down torna-se concreta na medida em que ela passa a ocupar espaços comuns e desempenhar atividades comuns a todas as pessoas, sendo respeitadas e tratadas como tal. Os resultados apontam que os sentidos do trabalho atribuídos pelos jovens e adultos com síndrome de Down se constituíram em: princípio educativo/ aprendizagem; crescimento e desenvolvimento pessoal; empoderamento; realização pessoal; sobrevivência (como fundamental à vida); espaço de amizades; desafios e busca de reflexões e novas experiências de vida; independência; e como viés instrumental. Os participantes também indicaram dificuldades vivenciadas e evidenciaram o papel da família neste processo, como importantes incentivadores e organizadores do trabalho.

Palavras-chave: Pessoas com síndrome de Down; relação educação e trabalho; sentidos do trabalho.

Introdução

Pessoas com síndrome de Down passam por muitos desafios em seus relacionamentos familiares, suas comunidades, nos sistemas de educação, de saúde e no mercado de trabalho. Estes desafios acabam por dificultar que os mesmos gozem verdadeiramente dos direitos humanos básicos. A sociedade continua a assumir um papel paternalista negando, muitas vezes, à pessoa com síndrome de Down o direito de assumir as suas responsabilidades e fazer escolhas. Esta atitude dificulta a maturidade pessoal e social da pessoa com síndrome Down, contribuindo fortemente para impedir o processo de autodeterminação e inclusão social do sujeito.

O trabalho da pessoa com deficiência surge resguardado por direitos de lei e como atividade fundamental para manutenção da vida adulta e das relações sociais, pois repercute e compõe a identidade e autonomia das pessoas e favorece a autoestima e a interação social. As políticas públicas têm evidenciado a promoção desta inserção, pois vem percebendo que o trabalho é a continuidade necessária para a participação social efetiva das pessoas com deficiência.

As legislações, estimuladas pelas conquistas conceituais, avançam na garantia de direitos, no entanto, ainda, existem muitas barreiras para que as pessoas com deficiência possam inserir-se no mercado de trabalho de forma adequada. Destaca-se o desconhecimento de metodologias apropriadas, a ausência de acessibilidades, o descumprimento à legislação e

inclusive questões culturais, como preconceitos e atitudes. No Brasil embora a lei nº 8.213/1991, conhecida como Lei de cotas, fomenta a inclusão no trabalho, poucos jovens e adultos exercem uma atividade profissional efetiva e permanente. Nas instituições que realizam programas específicos para a formação profissional, com o objetivo de prepará-los para o mercado de trabalho, é possível notar que existe encaminhamento para o trabalho, mas analisa-se que a maioria dos jovens está sempre em formação, seja pela análise dos profissionais ou pela ótica das famílias.

É importante considerar também que instituições especializadas em atender pessoas com deficiência mantêm modalidades de trabalho interno, como as Oficinas protegidas, em que os jovens realizam atividades profissionais sob a supervisão e mediação de professores e técnicos. É corriqueiro encontrar oficinas de marcenaria, panificação, artesanato, papel reciclado, sacolas plásticas, entre outras. Os jovens costumam participar destas oficinas em meio período e em algumas vezes recebem pelo trabalho vendido.

Ao estudar os dados do Censo Demográfico de 2010, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, Garcia (2014) cita a existência de quase 1,5 milhão de pessoas com deficiência intelectual no país. Já a Relação Anual de Informações Sociais (RAIS), de 2007, do Ministério do Trabalho e do Emprego (MTE), passou a divulgar o número e o perfil dos vínculos empregatícios exercidos por pessoas com deficiência. Foi indicado que dos 37,6 milhões de postos de trabalho, 348,8 mil (1%) são ocupados por pessoas com deficiência e destes 2,4% têm deficiência intelectual (TOLDRÁ, MARQUE, BRUNELLO, 2010). Em Santa Catarina, o censo revelou que no estado vivem 1,2 milhão de pessoas com deficiência em idade laboral. Destas, 560 mil não têm ocupação (IBGE, 2010).

Em levantamento sobre a temática observa-se que todas as investigações analisadas enfatizam a inclusão social das pessoas com deficiência intelectual, mas é possível notar ainda o viés do modelo médico, que tende a patologizar e demarcar as diferenças biológicas. Acredita-se ser de importância transformar este paradigma para a visão histórico-cultural e modelo social de compreensão do fenômeno da deficiência. Nesse artigo busca-se apresentar um recorte das reflexões e resultados parciais da dissertação que tem como problema de pesquisa: Como ocorre a trajetória de educação e trabalho de jovens e adultos com síndrome de Down? Neste texto, prioriza-se investigar os sentidos do trabalho para jovens e adultos com síndrome de Down que trabalham ou já trabalharam.

Contextualização do objeto e fundamentos teóricos

Os principais conceitos teóricos que fundamentam o objeto deste estudo circundam o conceito social de deficiência, a definição de juventude, o trabalho e os sentidos do trabalho na perspectiva histórico-cultural. O olhar e a compreensão sobre as pessoas com deficiência são marcados por diferentes formas ao longo da história. Para alcançar a inclusão cultivada, atualmente, muitas pessoas vivenciaram processos de eliminação, de desamparo, de superproteção e de segregação. Estas percepções modificaram conforme as mudanças sociais, políticas e econômicas de cada momento da história (SANTOS, 2011).

Betti (2011) expõe que a sociedade ainda precisa eliminar suas barreiras físicas, programáticas e atitudinais a fim de que as pessoas com deficiência possam ter acesso a serviços e bens necessários ao seu desenvolvimento pessoal, social, educacional e profissional. Historicamente as pessoas com deficiência são discriminadas e excluídas da participação na sociedade, através de barreiras atitudinais, físicas e institucionais que estabelecem distâncias e limites a sua plena participação social, familiar, educacional e produtiva (MASCARO, 2012). Este estudo corrobora com o conceito de deficiência estabelecido na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2007), em que considera que o fator ambiental aparece com um destaque novo e importante na definição da deficiência, modificando sensivelmente o entendimento das questões que a envolvem, “Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas”.

A partir desta exposição, nota-se que a deficiência desloca-se para um significado de conceito e não somente uma condição pessoal definida por critérios funcionais. Desse modo, passa a ser entendida como um fenômeno social, cuja manifestação requer a interação entre as condições pessoais e as barreiras ambientais que impeçam ou limitem a participação social. Estabelece-se um novo paradigma ao destacar os fatores sociais de sua manifestação em relação aos conceitos médicos até então dominantes, em que transcende o indivíduo e evidencia a importância central do ambiente para sua manifestação. No entanto, destaca-se que esta ampliação conceitual não desconsidera a existência de características pessoais, visto que a compreensão deste conceito depende da visão da “interação”.

Esta evolução de conceitos sobre o que é deficiência e quem é a pessoa com deficiência, denuncia o quanto o campo ainda necessita ser explorado. Busca-se entender a pessoa com síndrome de Down em sua totalidade, diante da amplitude deste fenômeno, ainda em construção, intriga-se aprofundar a reflexão acerca de como estas pessoas vivenciam suas juventudes e tornam-se adultos. Este trabalho considera tanto as concepções de jovens como de adultos, uma vez que os sujeitos que fazem parte do estudo são jovens e adultos. No que se refere à questão da juventude Raitz (2003) indica que, embora, haja uma suposta visibilidade no momento atual de olhar a adolescência e a juventude, muitos grupos, ainda, continuam sofrendo imposições sociais que impedem o exercício de sua autonomia, ou seja, inibindo as potencialidades que existem em cada um de nós, no desenvolvimento de sujeitos, na sua totalidade.

As informações dispostas na sociedade sobre o jovem com síndrome de Down evidenciam em demasia a sua impossibilidade em desempenhar papéis no mundo dos adultos, envolvidas no pensamento da incapacidade do amadurecimento e da eterna dificuldade da construção de uma vida independente e autônoma. Esta visão midiática e da sociedade em geral tende a culminar no estereótipo da infantilização da pessoa com síndrome de Down e condená-la a eterna infantilização e dependência (MONTORBIO; LEPRI, 2007). Os autores ao abordarem o tema do amadurecimento “permitido” para os jovens com síndrome Down, expõem que a eles é destinada uma obstinada proibição social e cultural de seguir rumo ao mundo adulto, o que acaba por evidenciar uma proibição de crescer. Estas proibições, boicotes

e descrédito tendem a mantê-los infantilizados e presos ao mundo infantil. Favorecer o direito de vez e voz das pessoas com síndrome de Down contribui para o espaço de pertencimento deste público na sociedade. Nota-se que apesar de muitos jovens já estarem inseridos no mercado de trabalho e em outras áreas sociais, estão inevitavelmente acompanhados e representados por familiares ou profissionais das áreas de saúde e educação. A tendência é que outros falem sobre e por eles, inviabilizando as oportunidades que as próprias pessoas com síndrome de Down façam suas decisões e escolhas.

Pessoas com síndrome de Down têm conquistado mais espaço e visibilidade no mercado de trabalho, visto que o trabalho provoca efeitos na vida dessas pessoas, pois deixam de se manter isoladas e dependentes, permitindo o desabrochar de aptidões para assumirem novos desafios, iniciarem atividades, manterem outros vínculos e assumirem outros papéis perante a sociedade. Neste sentido, para investigar os sentidos atribuídos ao trabalho por jovens e adultos com síndrome de Down é preciso reconhecer os elementos que se entrecruzam neste caminho.

O trabalho é estimado como toda ação humana sobre a natureza, com objetivo de transformá-la de acordo com uma necessidade. A partir do trabalho configura-se uma relação dialética, de mútua transformação entre os seres humanos e a natureza (RAITZ, 2009). Esse entrelace compõe o trabalho como categoria fundante do ser humano, porque impacta a construção do sujeito, o exercício da cidadania, a constituição da sua subjetividade e de suas formas de inserção e relação social. Logo, ampliando a perspectiva para o macro contexto, o trabalho se funda como base para a composição da sociedade, visto que o trabalho de cada indivíduo é um trabalho social (ANTUNES, 2005).

De acordo com Coutinho (2009) o trabalho apresenta-se como componente central na vida do sujeito, ao passo que permite aprimorar a subjetividade, construir identidade, agir, produzir, ter, pensar, transformar. Avançando para a discussão do sentido do trabalho, destaca-se a dimensão da subjetividade humana, pois o sentido que o trabalho tem para cada indivíduo é construído por meio da compreensão da subjetividade individual. Pensar a subjetividade relacionada ao trabalho implica pensar os modos como as experiências do trabalho contribuem para formar modos de agir, pensar, sentir e trabalhar (LIMA et al, 2013).

Na perspectiva histórico-cultural Vigostki (1991) revela a diferença entre significado e sentido, em que o primeiro é da ordem do público e o segundo é da ordem do privado. A possibilidade de acessar a subjetividade de sujeitos acontece a partir do sentido, tão logo, esta tem um caráter social, construído e determinado pelos grupos em que se está inserido, pelo contexto cultural que está permeado, pela compreensão de situações e fenômenos à sua volta.

Os estudos sobre os sentidos do trabalho são significativos para diferenciar os termos “emprego e trabalho”, pois, muitas vezes, são relacionados da mesma maneira, significando a mesma coisa, porém, pressupõem definições diferentes para estes dois termos. Resgatando a história da humanidade o trabalho por si só existe desde o momento em que o homem começou a transformar a natureza e o ambiente em seu entorno, necessitando da fabricação de ferramentas e utensílios para sua sobrevivência. Já o emprego surge por volta da Revolução Industrial, em que o homem estabeleceu a relação de venda e compra da sua força de trabalho (RAITZ, 2009). É importante considerar que o sentido é sempre para alguém, e este alguém

produz significações a partir das relações que estabelece no mundo. Estas significações fazem parte de todo ato humano e se presentificam na história e pela história, fluindo em um movimento que transforma e supera novas significações, traduzindo histórias passadas, em expectativas futuras e também no cotidiano.

Metodologia

Este estudo está pautado no referencial histórico-cultural, a abordagem de ordem marxista defende a relação dialética entre o homem e a natureza. Norteador por esse fundamento Vygotsky (1994) elaborou seus conceitos e seus procedimentos de pesquisa, a partir da compreensão dos sujeitos em relação com as diversas esferas do mundo social. Esta concepção alinha as experiências individuais e coletivas à interação do processo histórico e cultural em que os sujeitos estão inseridos. Sendo estes os fundamentos que subsidiarão este estudo. Este artigo compõe-se como uma pesquisa exploratória de natureza qualitativa, pois busca uma compreensão particular de fenômenos e de entidades que se manifestam em uma determinada situação. Foram 7 (sete) sujeitos portadores da síndrome Down que participaram da pesquisa, 3 (três) homens e 4 (quatro) mulheres.

Na pesquisa qualitativa os dados são coletados pela comunicação entre sujeitos e tratados através da interpretação dos mesmos, sendo esta uma forma de ponderar os sentidos e significados expressos nas palavras e sentenças obtidas na comunicação dos participantes da pesquisa (MINAYO, 2010). Para analisar os dados coletados nesta pesquisa, adotou-se a Análise de Conteúdo. Esta técnica foi escolhida por circular entre o rigor da objetividade e a fecundidade da subjetividade, visando revelar o sentido oculto, manifesto e latente, subtendido na linguagem dos dados. A análise dos dados seguiu o seu tratamento por codificação, que correspondeu a uma transformação dos dados do texto que, por recorte, permitiu atingir uma representação do conteúdo (MINAYO, 2000).

Este método é utilizado para descrever, interpretar conteúdos, ajuda a reinterpretar as mensagens e a atingir uma compreensão de seus significados, num nível que vai além de uma leitura comum. Segundo o autor, a análise de conteúdo consiste em conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça, em uma busca de outras realidades através das mensagens. Logo, o estudo do sentido das unidades linguísticas é a matéria da metodologia: os significados (BARDIN, 2009).

Sentidos do trabalho

A seguir encontram-se os resultados parciais deste estudo a respeito dos sentidos do trabalho para jovens e adultos com síndrome de Down que trabalham ou já trabalharam. Pode-se observar que os sentidos produzidos em relação ao trabalho para as pessoas investigadas, nem sempre se situam em limites de fácil entendimento. Uma vez que os conteúdos dos discursos não devem ser tomados ingenuamente como uma fonte pura de sentidos, mas sim constituído de elementos adquiridos a partir dos pontos de vistas e dos lugares que os sujeitos ocupam em um determinado contexto, numa rede de significados social e culturalmente

construídos. O intuito é não utilizar o uso de classificações simplistas sobre os sentidos do trabalho, mas sim deixar que as vozes destes sujeitos se façam presentes e ressignifiquem por si só estes sentidos pronunciados nas suas várias formas expressivas e no lugar do trabalho em suas vidas.

O primeiro sentido elencado se refere à ênfase do trabalho como princípio educativo aparece em dois jovens marcados pela ação que revela a singularidade dos sujeitos que, por sua vez, produzem histórias, as histórias da vida de cada pessoa, E2: Pra me tornar adulto, consciente, para que eu possa me desenvolver cada vez melhor, ser mais profissional dentro da empresa e ter mais oportunidades de crescer. [...] o trabalho é importante para todo mundo, é um direito nosso. Outro E7 também menciona sua opinião que revela o trabalho como princípio educativo, E7: Para síndrome de Down seria uma ferramenta e eles estão usando [...] para terem que trabalhar em si é o convívio, esse convívio é em ser mais de lazer só que eles usam de lazer em si, uma viagem e tal, sorrir, brincar, beleza. É o que eu mais gosto.

A dimensão do trabalho como aprendizagem pode ser constatada na fala da terceira entrevistada quando comenta que em sua primeira experiência profissional realizava atividades mais simples e depois foi ampliando-as, E3: Chegar no horário, antigamente lá no galpão onde eu trabalhava lá na (nome da loja de roupas), eu trabalhava em loja também. Lá eu servia cafezinho, depois eu ficava em um “balcãozinho” lá que tinha café, naquele tempo lá. Ai eu servia cafezinho e depois foi mudando, eu fazia outras coisas.

Para o entrevistado 1 o trabalho também significa fonte de dignidade e respeito para não ser chamado de “malandro”. Este sentido é concretizado quando lhe foi perguntado por que acreditava que seus amigos não trabalhavam, ele responde: E1: Porque são malandros. [...] Vou dizer que tem que trabalhar. Para ganhar dinheiro. Para gastar”. Com isso, percebe-se que os participantes constituem um grupo não homogêneo que apresenta diferenças culturais, étnicas, econômicas e sociais, assim como diferentes aspirações e objetivos relacionados ao campo profissional, pautados por influências externas vividas em seu dia a dia.

Visto que historicamente, as pessoas com deficiência ficaram por muitos séculos esquecidas e passivas, sem direito a autoridade de suas próprias vidas, dependentes das iniciativas ou até mesmo piedade das pessoas e comunidades que viviam, propomos a admissão de um conceito altamente presente e necessário quando se fala nas pessoas com síndrome de Down: o empoderamento. Embora não tenham utilizado este termo para apresentar suas opiniões, este sentido emerge como significâncias nos discursos dos entrevistados, indicando o trabalho como meio e possibilidade de assumirem as rédeas da própria vida, ponderando decisões e projetando planos.

O desenvolvimento do empoderamento possibilita a aquisição da emancipação individual e também da consciência coletiva necessária para a superação da dependência social, E2: É tem alguns que são meio crianças ainda, são meio novos. E ai o que precisa fazer para eles virarem adultos? Trabalhar”. Os participantes 5 e 7 também exprimem bem o valor do empoderamento a partir do trabalho nesses dois depoimentos, E5: É bom sentir que você é responsável por si. Sim para ter novos conhecimentos, novos respeitos, mais decisão. O entrevistado E7 diz: “Trabalho é fundamental para ”mim” poder ter a visão em si”.

Já a entrevistada 3 dimensiona o significado da sociedade em lidar e receber pessoas com síndrome de Down neste contexto, “E3: Olha, trabalho é uma coisa que precisa saber mais como que se lida com as pessoas, de poder respeitar as pessoas e respeitar as nossas características também”. É interessante uma fala da entrevistada 2 sobre o grande número de pessoas com síndrome de Down que ainda não trabalham, quando pergunto qual sua percepção sobre esta situação, ela manifesta: E2: Acho que eles se sentem muito despreparados para trabalhar. Acho que eles acham que trabalho é um ‘bicho de sete cabeças’. Porque acho que eles nunca trabalharam, nunca experimentou, não sabe o que é um trabalho.

Um sentido que se evidencia entre os sujeitos investigados se refere ao trabalho como fonte de realização pessoal, este aparece predominantemente na fala de três pessoas, que também enfatizaram o significado de felicidade e prazer em relação ao trabalho, almejam através deste desenvolver suas subjetividades e criatividade, fazer o que gostam, criar novas ideias. Como constatamos nas seguintes falas: E1: Porque é legal. Uma grande ideia. Porque eu gosto do serviço. [...] Sinto feliz. A entrevistada 6 descreve em detalhes o impacto do trabalho em sua vida,

E6: Mudou tudo na minha vida (quando começou a trabalhar), agora eu estou assim alegre, acordo com disposição para trabalhar, eu não vejo a hora, fico a noite toda acordada esperando dar a hora para chegar e ir trabalhar. Tudo mudou na minha vida. Está sendo uma maravilha essa mudança na minha vida. Eu não gosto de ficar parada. Sem o trabalho, eu ia ficar de novo na escola, da escola para casa, ia ficar aquela rotina parada, entendesse? Só ficar fazendo o serviço em casa, só fazendo os meus trabalhos manuais, só isso. E ai aqui mudou tudo, agora está fazendo maravilha isso para mim, meu irmão está achando bom isso para mim, ele disse que eu estou mudando ele disse.

O entrevistado 7 utiliza a palavra sobrevivência para demonstrar o sentido do trabalho para ele. Entende-se que esta palavra surge com a conotação de ser “fundamental à vida” e não com a intenção de se referir à subsistência financeira. Por isso a associação de que ao trabalhar, ele sente-se realizado e satisfeito consigo próprio. E7: Para sobreviver, essa é a palavra. Para ‘mim’ trabalhar é crescer, manter a visão. Sobreviver seria estar mais com felicidade em si, no meu interior, o essencial da alma da pessoa. Tem que ter a postura correta para usar essas ferramentas. Santos, Rezende e Neto (2012) explicam que através do trabalho a pessoa com deficiência começa a se sentir parte integrante de ações de cidadania e tem o sentimento de pertencimento na sociedade por ser um indivíduo produtivo, isso favorece a construção de sua identidade social e o reconhecimento das suas potencialidades.

Considerações finais

As descobertas até o momento nos levam a considerar que a inclusão social da pessoa com síndrome de Down torna-se concreta na medida em que ela passa a ocupar espaços comuns e desempenhar atividades comuns a todas as pessoas, sendo respeitadas e tratadas como tal. Dessa forma, o trabalho assume-se como um meio fundamental para concretizar verdadeiramente a inclusão, o pertencimento e a participação de pessoas com síndrome de Down na sociedade. Alguns mecanismos legais têm sido desenvolvidos visando facilitar o acesso e a permanência deste grupo ao trabalho, tais como a Lei de Cotas e a determinação de disponibilização de apoios que facilitem sua adaptação.

No entanto, problemas relacionados à educação, preconceito, desconhecimento e dificuldade em dispor dos apoios e adaptações necessários, ainda, têm se mostrado grandes barreiras quando se trata da efetivação do direito de pessoas com síndrome de Down exercer um trabalho. Os resultados apontam que os sentidos do trabalho atribuídos pelos jovens e adultos com síndrome de Down se constituíram em: princípio educativo/ aprendizagem; crescimento e desenvolvimento pessoal; empoderamento; realização pessoal; sobrevivência (como fundamental à vida); espaço de amizades; desafios e busca de reflexões e novas experiências de vida; independência; e como viés instrumental. Os participantes também indicaram dificuldades vivenciadas e evidenciaram o papel da família neste processo, como importantes incentivadores e organizadores do trabalho.

Referências

- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA, 2009.
- BRASIL. **Constituição** (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988.
- BRASIL. **A inclusão de pessoas com deficiência no mercado de trabalho**. 2ª ed. Brasília: MTE/ SIT, 2007.
- BRASIL. **Decreto n. 3. 298**, de 20 de dezembro de 1999. Brasília, DF. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3298.htm>. Acesso em: 20/07/2015.
- BRASIL. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**- Estatuto da pessoa com deficiência. Brasília, DF: Senado Federal, 2008. Brasília, DF. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm> Acesso em 20/06/2015.
- BETTI, A. P. **Emprego apoiado**. Edição do autor. São Paulo: 2011.
- COUTINHO, Maria Chalfin. Sentidos do trabalho contemporâneo: as trajetórias identitárias como estratégia de investigação. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, 2009, vol. 12, n. 2, pp. 189-202.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICO. **Censo Demográfico: Resultados Preliminares da Amostra**. 2010. Disponível em <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/resultados_preliminares_amostra/default_resultados_preliminares_amostra.shtm> Acesso em 21/06/2015.

- LIMA, Michelle Pinto; et al. O sentido do trabalho para pessoas com deficiência. In: **REV. ADM. MACKENZIE**, v. 14, N. 2 • São Paulo, SP, mar/abr. 2013.
- MASCARO, C. A. A. DE C. **Capacitação de pessoas com deficiência intelectual para o trabalho**: estudo de caso de um curso de capacitação profissional, 2012. 116 f. Dissertação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação.
- MONTOBBIO, E.; LEPRI, C. **Quem eu seria se pudesse ser**: a condição adulta da pessoa com deficiência intelectual. Campinas: Fundação Síndrome de Down, 2007.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 29. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. (Coleção temas sociais).
- RAITZ, Tânia Regina. **Jovens, trabalho e educação**: redes de significados dos processos identitários na Ilha de Santa Catarina. (Tese de Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: UFRGS, 2003.
- RAITZ, Tânia Regina; SILVA, Christie. Trajetórias identitárias e sentidos do trabalho para professoras universitárias. In: **Psicologia e Sociedade**, 26 (1), 204-213.
- RAITZ, Tânia Regina. Diversidade dos sentidos sobre o trabalho para jovens egressos de cursos de educação profissional. In: **XIII Associação Nacional de Psicologia, ABRAPSO**, Maceio, 2009.
- SANTOS, Wederson Rufino dos. Deficiência e BPC: o que muda na vida das pessoas atendidas? **Ciência & Saúde Coletiva**, supl. Supplement 1 16 (2011): 787-796.
- TOLDRÁ, R. C.; De MARQUE, C. B.; BRUNELLO, M. I. B. Desafios para a inclusão no mercado de trabalho de pessoas com deficiência intelectual: experiências em construção. **Revista Terapia Ocupacional**. Univ. São Paulo, v. 21, n. 2, p. 158-165.
- VYGOSTKY, L. **Formação social da mente**. 1991.

COOPERATIVAS ESCOLARES NUMA PERSPECTIVA INTERCULTURAL

Me. Everaldo Marini
Gilberto Ferreira da Silva

Resumo

Este trabalho se propõe apresentar as cooperativas escolares como possibilidade de reflexão e de transformação da escola e da sociedade a partir de uma perspectiva intercultural, de inclusão social e de práticas cooperativas. Como ponto de partida deste estudo está a contextualização inicial das Cooperativas Escolares vinculadas ao Programa A União Faz A Vida do sistema Cooperativo Sicredi. Nele são implicitamente articuladas numa metodologia comparativa as conexões e desconexões conceituais a partir de Everaldo Marini, Ricardo Casco, Paulo Freire, releituras de Célestin Freinet, periódico do programa A União Faz a Vida e, especialmente, aproximações de interculturais segundo Vera Maria Ferrão Candau e a epistemologia de borda na construção de Walter D. Mignolo. Por fim, se pretende afirmar que a cooperativa escolar é um empreendimento de transformação social e de empoderamento de crianças e jovens que, em última análise, protagonizam uma escola democrática, crítica e inclusiva.

Palavras-chave: Cooperativas Escolares. Interculturalidade. Descolonização. Cooperativismo.

Cooperativas Escolares numa perspectiva intercultural

Este artigo tem por objetivo apresentar as cooperativas escolares como reflexão a partir de uma perspectiva intercultural e de descolonização, e suas conexões ou desconexões com o conceito de interculturalidade e uma epistemologia da borda em caráter inicial e provisório, pois está em construção. Num primeiro momento partimos do que conhecemos sobre as cooperativas escolares conforme Everaldo Marini e Ricardo Casco e na sequência, quase como um segundo momento, apresenta-se o que esperamos com as cooperativas escolares segundo as pedagogias de Célestin Freinet e Paulo Freire e para finalizar organizamos aproximações do conceito de interculturalidade segundo Vera Maria Ferrão Candau e uma epistemologia de borda na construção de Walter D. Mignolo.

Em primeiro lugar, precisamos entender o que são as cooperativas escolares bem como o contexto histórico das quais emergem e se desenvolvem. Conforme Marini (2013) as Cooperativas Escolares são entidades constituídas por crianças e adolescentes da Educação Básica presentes em diferentes regiões do Estado do Rio Grande do Sul, especialmente na região de Nova Petrópolis, capital Nacional do Cooperativismo. Nos Estados do Paraná e Minas Gerais as Cooperativas Escolares são normalmente conhecidas por Cooperativas Mirins e na rede federal de Ensino Médio e Profissionalizante as cooperativas de estudantes ganham personalidade jurídica e, para diferenciá-las das cooperativas escolares, são denominadas de Cooperativas Escolas. Os principais objetivos das cooperativas Escolares são as vivências da

cooperação, da solidariedade, do respeito às diferenças, do empreendedorismo e da educação financeira, e, nas cooperativas escolas devido a sua personalidade jurídica, acrescenta-se a preocupação econômica nos serviços prestados aos associados.

Nesta trajetória epistêmica e introdutória as cooperativas escolares não podem ser interpretadas a partir de uma axiologia de poder ou de estrutura curricular da escola ou fora dela. Muito pelo contrário, elas são postas numa perspectiva crítica, inclusiva e de empoderamento dos que dela fazem parte como associados mirins.

É nessa perspectiva que situamos e iniciamos uma investigação social sobre o papel das cooperativas escolares. O olhar de Candau (2010, p. 167) corrobora nessa tese. Segundo a autora

[...] a perspectiva intercultural no âmbito educativo não pode ser reduzida a uma mera incorporação de alguns temas no currículo e no calendário escolar. Trata-se, de modo especial, da perspectiva crítica, que consideramos ser a que melhor responde à problemática atual do continente latino-americano, de uma abordagem que abarca diferentes âmbitos - ético, epistemológico e político -, orientada à construção de democracias em que justiça social e cultural sejam trabalhadas de modo articulado. O que está em questão atualmente, quando aprofundamos o debate sobre a interculturalidade na América Latina e a própria possibilidade de construção de estados pluriétnicos, plurilinguísticos e, inclusive, plurinacionais, assim como o reconhecimento, construção e diálogo entre diferentes saberes e a afirmação de uma ética na qual diferença cultural, a justiça, a solidariedade e a capacidade de construir juntos se articulem.

Em um trabalho acadêmico Marini (2013, p. 2) expõe que as cooperativas escolares estão focadas na transformação social da sociedade, no exercício pleno da democracia e da capacidade de criação, construção e reconstrução da escola e de seus atores.

Como sabemos la educación es una clave para el desarrollo humano. Con ella es posible traer todas las dimensiones humanas para la reflexión y práctica. La Unesco presentó en 1996 un proyecto sobre la educación destacando cuatro pilares básicos para el siglo XXI. Aprender a ser, aprender a conocer, aprender a hacer y aprender a vivir juntos.

Nessa mesma linha de pensamento Paulo Freire, na Pedagogia da Autonomia sustenta que [...] Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”, (1996, p.47). Essa afirmação nos parece suficiente para propormos uma escola crítica, flexível aos projetos educativos e, portanto, intercultural⁶², de

⁶² Conceito trabalho por Vera Maria Ferrão Candau e Kelly Russo no artigo Interculturalidade e Educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa.

colonial, da borda⁶³, e cooperativa.

Portanto, o que conhecemos realmente sobre as cooperativas escolares?

As cooperativas escolares são entidades estudantis da Educação Básica, que funcionam como laboratório de vivências dos valores da cooperação, da solidariedade, do empreendedorismo e de educação financeira. As primeiras idéias que de fato ganham notoriedade e aceitação nas escolas públicas do Rio Grande do Sul são oriundas de uma expedição de 1992, ano que um grupo de dirigentes de cooperativas do Sicredi realizaram junto às Cooperativas de Crédito do Uruguai e Argentina. No Uruguai, aproveitaram a oportunidade para conhecer uma cooperativa habitacional, onde também funcionava uma cooperativa escolar⁶⁴. “Ao serem recebidos e guiados por um garoto de 11 anos, presidente da cooperativa, simpático, entusiasmado e demonstrando muito conhecimento sobre cooperativismo”⁶⁵ os dirigentes voltaram ao Brasil com muito entusiasmo. Em 1994 com a Criação do Programa a União Faz a Vida pelas Cooperativas de Crédito do Sistema Sicredi houve a difusão de Cooperativas Escolares especialmente no Rio Grande do Sul. No entanto, é a partir de 2010, com a irmandade entre a capital nacional do Cooperativismo da Argentina, Sunchales, e a capital nacional do Cooperativismo do Brasil, Nova Petrópolis, que as Cooperativas Escolares ganharam maior visibilidade e crescimento numérico e qualitativo em termos de proposta pedagógica. Em 2016, com a participação da Central Sicredi Sul⁶⁶, Fundação Sicredi⁶⁷ e a Casa Cooperativa de Nova Petrópolis⁶⁸, formou-se um grupo de trabalho para organizar uma proposta pedagógica de apoio e de desenvolvimento de cooperativas escolares no Brasil.

Por outro lado, sabe-se da existência de cooperativas escolares em outros estados brasileiros e países como Argentina, Uruguai, México e Espanha. Certamente estamos diante de uma geografia ainda a ser pesquisada e documentada, assim como as cooperativas escolas⁶⁹ de alunos dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia do Brasil.

Para fortalecer ainda mais a idéia, segundo a qual, as cooperativas escolares constituem uma práxis desde a borda e estão em consonância no contexto dos quatro pilares da educação para o século XXI da Unesco trazemos as falas dos pais, professores e de crianças envolvidos nas Cooperativas Escolares. “Es posible oír en Brasil, de los padres, de los profesores y de los niños las ventajas de sus experiencias en las cooperativas escolares. “Aquí los alumnos aprenden muchas cosas como valores, actitudes, emprender, ser responsables, decidir en

⁶³ Conceitos de colonial e da borda trabalho por Walter Mignolo em *Habitar los dos lados de la frontera en el cuerpo de esa experiencia*.

⁶⁴ Grifo Meu.

⁶⁵ CONHECENDO o Programa a União Faz a Vida. Porto Alegre: Fundação Sicredi, 2008, p. 8.

⁶⁶ A Central Sicredi Sul reúne 42 cooperativas integrantes do Sistema Sicredi no Rio Grande do Sul e Santa Catarina.

⁶⁷ A Fundação Sicredi tem como objetivo estruturar, desenvolver e coordenar programas de educação que promovam o cooperativismo de crédito e a formação de associados.

⁶⁸ A Casa Cooperativa de Nova Petrópolis é uma entidade sem fins lucrativos, que tem como principal objetivo fomentar a educação e a cultura do cooperativismo na região, além de divulgar o título de "Capital Nacional do Cooperativismo

⁶⁹ São entidades constituídas por alunos do Ensino Profissional com personalidade jurídica.

conjunto y en las clases tienen mejores resultados”.⁷⁰

Marini (2013) nos apresenta outros pontos que definem uma cooperativa escolar como:

- Tienen un carácter educativo;
- Son semillas de la esperanza, competencia, alegría, trabajo, solidaridad, protagonismo, justicia, libertad e independencia;
- Desarrollan la responsabilidad, el comprometimiento de los alumnos;
- Tienen la responsabilidad social como bandera del sétimo principio del cooperativismo;
- Los alumnos tienen mejores resultados escolares porque están motivados, comprometidos y, en muchos casos, integran los conocimientos del currículo escolar con sus experiencias en la cooperativa escolar;
- Son sociedades de alumnos administradas por ellos con el concurso de los maestros y con vistas a actividades comunes, inspiradas por un ideal de progreso humano basado en la educación moral. Cívica e intelectual de los pequeños cooperadores por medio de la gestión de sociedad y el trabajo de sus miembros (UNESCO);
- Son escuelas de democracia;
- Es una posibilidad de desarrollar trabajos comunales por medio de una metodología pedagógica que contrasta con las tradicionales formas de aprender, basadas en la competitividad entre alumnos y el individualismo;
- Son espacios donde los alumnos aprenden haciendo;
- Buscan relaciones que benefician a todas las partes involucradas (Daniel Goleman, módulo seis);
- Son laboratorios de aprendizaje del cooperativismo

A Casa Cooperativa de Sunchales define uma Cooperativa Escolar como uma “[...] asociación de alumnos, promovida y sugerida por los docentes, pero dirigida por los propios alumnos, ya que por este medio va a despertarse en ellos la visión clara de las responsabilidades cívicas, sociales, Morales y económicas”⁷¹

Em termos de legislação no Brasil as Cooperativas Escolares são orientadas a seguir o Estatuto da Criança e do Adolescente nº 8.069, de 13 de julho de 1990 e a lei das cooperativas sob nº 5764/71. Como se trata de crianças e adolescentes o ECA deve ser observado com atenção especialmente no acesso e frequência obrigatória ao ensino regular, atividade compatível com o desenvolvimento do adolescente e horário especial para o exercício das atividades.

Desse modo temos uma cooperativa escolar que, por um lado, promove a liberdade, a cooperação, a autonomia, o saber, o fazer, e, por outro, empodera o jovem como verdadeiros atores desse processo de ensino aprendizagem.

⁷⁰ MARINI, Everado. Propuesta y acompañamiento para promover la constitución de una cooperativa escolar. Rosário [AR]: [s.e], 2013.

⁷¹ CASA Cooperativa de Provisión Sunchales. Argentina. Disponível em < <http://slideplayer.es/slide/313413/>>. Acessado em 06 de julho de 2016.

Nas palavras de Francisco Imbernón, da obra “Pedagogia Freinet. A Atualidade das invariantes pedagógicas” “[...] Freinet estimulou uma prática teórica no método de ensino da escola. É com base na própria prática educativa que se legitima ou se questiona o conhecimento mais válido para essa prática, uma prática que busca um conhecimento teórico que a legitime”(p.78). Sabe-se que por essa mesma literatura Freinet propõe que a aquisição do conhecimento não é feita, como às vezes se acredita, mediante o estudo de regras e leis, mas pela experiência. Através da “Assembléia Geral”, “das conferências”, “da realização de pesquisas com base em interpretação de textos e elaboração de sínteses”, “da realização de pesquisa de mercado”, “do mural de notícias”, “das reuniões”, “das oficinas”, entre outras ações cooperativas o conhecimento vai se consolidando e resignificando⁷².

Por fim, as Cooperativas Escolares são postas aqui como proposta para re-descobrimos a escola, para aprendermos a perguntar e visualizarmos que um outro mundo é possível. A sua gênese necessariamente parte da necessidade dos valores do cooperativismo na escola na qual a aprendizagem de seus princípios e práticas seja o centro [...] e os produtos⁷³ feitos na cooperativa escolar não são um fim, mas um meio para a aquisição de outras aprendizagens⁷⁴.

Por fim, o que esperamos das cooperativas escolares?

Espera-se das cooperativas escolares uma postura crítica frente a sociedade e aos modelos que excluem o ser humano do processo produtivo, que cegam a inteligência frente a alteridade e a fraternidade. Propõe-se uma ruptura da lógica do capitalismo que incentiva a competição e o lucro como axiologias inquestionáveis e paradigmáticas. É uma proposta que inclui e empodera o estudante marginalizado na escola. Aquele que tem baixo rendimento escolar, que é agitado ou rejeitado. Segundo o depoimento de uma jovem presidente de cooperativa escolar, em seu discurso de posse, colheu-se uma frase que soa quase como um cataclisma para o contexto de mundo que vivemos. “A Cooperativa Escolar me deu voz”.

A artigo “Habitar los dos lados de la frontera/teorizar en el cuerpo de esa experiencia” parece elucidativo. As cooperativas e, em especial as cooperativas escolares, estão de certa forma nessa posição de borda, mas também de interior. Porém, o convite é olhar do exterior para interior. É provável que estamos em certa medida diante de uma opção descolonial .

[...] a opção descolonial concede à concepção da reprodução da vida que vem de damnés, na terminologia de Frantz Fanon, ou seja, da perspectiva da maioria das pessoas do planeta cujas vidas foram declaradas dispensáveis, cuja dignidade foi humilhada, cujos corpos foram usados como força de trabalho: reprodução de vida aqui é um

⁷² Grifo meu.

⁷³ Atualmente os produtos são denominados de “objetos de aprendizagens”, pois os cooperativados participam de todo o processo de constituição do mesmo, incluindo as rodas de conversa, a pesquisa de mercado, a definição do objeto, o cálculo de custos, a definição do preço final, a comercialização, a distribuição das sobras ou rateio dos prejuízos e, principalmente, produzem em pequenas quantidades valorizando o rodízio e a aprendizagem de todos os associados no processo produtivo.

⁷⁴ CASCO, Ricardo. Cooperativas Escolares e Programa A União Faz a Vida: apontamentos e perspectivas para o desenvolvimento de trabalhos conjuntos. [s.l.]: [s.e.], [s.d.].

conceito que emerge dos afros escravizados e dos indígenas na formação de uma economia capitalista, e que se estende à reprodução da morte através da expansão imperial do ocidente e do crescimento da economia capitalista. Essa é a opção descolonial que alimenta o pensamento descolonial ao imaginar um mundo no qual muitos mundos podem co-existir.⁷⁵

Portanto, essa opção descolonial pode e deve ser vivida no cotidiano das cooperativas escolares segundo a lógica do aprender a desaprender. Desaprender da incapacidade de perguntar, de criar, de empreender e de sonhar. O cooperativismo precisa ser entendido como essa ruptura para “El pensamiento desde el borde”. Para uma “epistemologia del futuro sin la cual otro mundo no será posible”. Por uma postura descolonial.

A implantação de cooperativas escolares nas escolas das diferentes redes de ensino não pode ser promovida exclusivamente a partir de uma perspectiva do alto, isto é, dos organismos que se encarregam pela difusão do cooperativismo a nível estratégico e corporativo. É preciso o movimento de baixo, ou seja, da comunidade escolar.

Segundo Vera Maria Ferrão Candau e Kelly Russo, no artigo Interculturalidade e Educação na América Latina

A perspectiva intercultural no âmbito educativo não pode ser reduzida a uma mera incorporação de alguns temas no currículo e no calendário escolar. Trata-se, de modo especial, da perspectiva crítica, que consideramos ser a que melhor responde à problemática atual do continente latino-americano, de uma abordagem que abarca diferentes âmbitos - ético, epistemológico e político -, orientada à construção de democracias em que justiça social e cultural sejam trabalhadas de modo articulado. O que está em questão atualmente, quando aprofundamos o debate sobre a interculturalidade na América Latina e a própria possibilidade de construção de estados pluriétnicos, plurilinguísticos e, inclusive, plurinacionais, assim como o reconhecimento, construção e diálogo entre diferentes saberes e a afirmação de uma ética na qual diferença cultural, a justiça, a solidariedade e a capacidade de construir juntos se articulem. (p. 167)

As afirmações de Candau e Russo corroboram na tese de que não é necessário, por exemplo, uma disciplina de cooperativismo nas escolas que porventura fomentam as cooperativas escolares. O que deve ser debatido e promovido nas escolas e cooperativas escolares é o diálogo entre diferentes saberes e a afirmação de uma ética na qual as diferenças culturais, de justiça, solidariedade e capacidade de construir se articulem. O cooperativismo, como teoria, deve perpassar os diferentes componentes curriculares e projetos escolares; mas, quando tratado como componente curricular precisa ser notado como ferramenta de diálogo e

⁷⁵ MIGNOLO, Walter D.; Traduzido por: Norte, Ângela Lopes. *Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política*. p. 296.

de transdisciplinaridade.

Enfim, as relações entre interculturalidade, descolonização e uma epistemologia desde a borda parecem encontrar eco no que esperamos das cooperativas escolares, haja vista que a interculturalidade é essa condição que segundo a qual “[...] os processos educativos são fundamentais. Por meio deles questiona-se a colonialidade presente na sociedade e na educação, desvela-se o racismo e a racialização das relações, promove-se o reconhecimento de diversos saberes e o diálogo entre diferentes conhecimentos, combate-se as diferentes formas de desumanização, estimula-se a construção de identidades culturais e o empoderamento de pessoas e grupos excluídos, favorecendo processos coletivos na perspectiva de projetos de vida pessoal e de sociedades “outras” (p.166).

Considerações Finais

Neste artigo, foram postas algumas ideias introdutórias referentes às Cooperativas Escolares e suas relações com os conceitos de interculturalidade, uma epistemologia da borda e a ideia de descolonização. Procurou-se defender a tese de que a educação intercultural num contexto descolonial empodera os estudantes associados das cooperativas escolares na medida que o projeto é conhecido e compreendido.

Verificou-se que as cooperativas escolares são entidades estudantis da Educação Básica, que funcionam como laboratório de vivências dos valores da cooperação, da solidariedade, do empreendedorismo e de educação financeira. Nelas a perspectiva intercultural não pode ser reduzida ou entendida como uma mera incorporação de alguns temas ou disciplinas no currículo escolar. É preciso transcender essa visão para uma postura holística e cooperativa.

A implantação de cooperativas escolares nas escolas das diferentes redes de ensino não pode ser promovida exclusivamente a partir de uma perspectiva do alto, isto é, dos organismos que se encarregam pela difusão do cooperativismo a nível estratégico e corporativo. É preciso o movimento de baixo, ou seja, da comunidade escolar.

Os critérios de condução de uma cooperativa escolar são as vivências dos princípios do cooperativismo⁷⁶, a atenção ao estatuto social e não menos importante a participação ativa nas reuniões e oficinas. Para contrapor a lógica do mercado, cada associado tem direito a apenas um voto. Isso gera uma substituição de olhares sobre a economia e no relacionamento humano. Há uma inversão de olhares do individual para o coletivo. Há, portanto, uma descolonização cultural numa perspectiva da borda.

Referências

CANDAU, Vera Maria Ferrã; RUSSO, Kelly. **Interculturalidade e Educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa.**
CASA Cooperativa de Provisión Sunchales. Argentina. Disponível em <

⁷⁶ Adesão Livre e Voluntária, Gestão Democrática, Participação econômica dos membros, Autonomia e Independência, Educação, Formação e Informação, Intercooperação e Interesse pela comunidade.

<http://slideplayer.es/slide/313413/>>. Acessado em 06 de julho de 2016.

CASCO, Ricardo. **Cooperativas Escolares e Programa A União Faz a Vida**: apontamentos e perspectivas para o desenvolvimento de trabalhos conjuntos. [s.l.]: [s.e.], [s.d.].

CONHECENDO o Programa a União Faz a Vida. Porto Alegre: Fundação Sicredi, 2008, p. 8.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 29ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

IMBERNÓN, Francisco. **Pedagogia Freinet**: a atualidade das invariantes pedagógicas.

Tradução de Alexandre Salvaterra. Porto Alegre: Penso, 2012.

MARINI, Everado. **Propuesta y acompañamiento para promover la constitución de una cooperativa escolar**. Rosário [AR]: [s.e], 2013.

MIGNOLO, Walter D.; Traduzido por: Norte, Ângela Lopes. **Desobediência epistêmica**: a opção descolonial e o significado de identidade em política. Disponível em <<http://www.cadernosdeletras.uff.br/joomla/images/stories/edicoes/34/traducao.pdf>>. Acessado em 07 de julho de 2016.

**EDUCAR PARA A DIVERSIDADE A PARTIR DO PRESSUPOSTO DE EDUCAÇÃO
INCLUSIVA.**

Ermelinda Schemes Oliveira
Simone Aparecida Moreira da Silva Pigozzi

Resumo

A sociedade é formada por diferentes grupos, políticos, econômicos, étnicos, religiosos entre outros. A escola faz parte desta sociedade. Como instituição educadora é pertinente que ela dialogue e respeite as diferenças específicas de cada indivíduo. Diante disso a formação do professor é fundamental, para que este consiga responder adequadamente as demandas advindas deste contexto. O artigo reflete sobre a diversidade humana no contexto escolar em vista da inclusão de educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Para desenvolver essa reflexão partimos do questionamento: como a escola trabalha com a diversidade humana para que aconteça a educação inclusiva? Temos como objetivo refletir sobre a inclusão no contexto educacional. Adota a metodologia de revisão bibliográfica acerca da concepção de diversidade na escola. A educação inclusiva contribui para que o educando possa fazer o exercício da cidadania. Como resultado, espera-se, que esta pesquisa, contribua na formação de professores frente a diversidade que se apresenta no contexto escolar e haja a inclusão.

Palavras-Chave: Educação Para Diversidade. Educação Inclusiva. Educando.

Introdução

Na sociedade e no contexto escolar, a diversidade humana está presente, seja ela, étnica, racial, ou por meio de regras comportamentais que nos é colocada desde que nascemos, como valores de conduta e procedimentos que determinam ações e preceitos a ser seguidos. A Sociedade estabelece normas comportamentais que, no decorrer de nossas vidas essas mesmas vão se estabelecendo como uma regra padronizada categorizando todos como indivíduos iguais no contexto ético, racial, social de gênero, dessa forma aqueles que se mostram “diferentes” dos padrões pré-estabelecidos são excluídos e marginalizados.

A escola desempenha a função de sistematizar os conhecimentos e saberes, de todos os educandos, possibilitando a sua formação integral, oportunizando a socialização, nas relações de diálogos e criação de vínculos respeitando a diversidade.

A inclusão é um tema que necessita de discussões e problematizações no âmbito educacional. O artigo reflete sobre a diversidade humana no contexto escolar em vista da inclusão de educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Para desenvolver essa reflexão partimos do questionamento: como a escola trabalha com a diversidade humana para que aconteça a educação inclusiva? Temos como objetivo refletir sobre a inclusão no contexto educacional.

Na escola cada aluno tem um processo único de aprendizagem. Em respeito à especificidade de cada educando é fundamental que o professor tenha formação para trabalhar as diferentes formas de aprendizagem.

Trata-se de uma reflexão, embasada em autores, entre outros, como: Maria Mantoan (1993, 2008), Meszáros (2005), Díaz (2009) STAINBACK & STAINBACK (1999) e legislações como: Parecer nº 017/2001, LDB/96, Constituição Federal 1988.

Na continuidade dessa reflexão abordamos o tema de educação inclusiva frente a diversidade.

Educação Para A Inclusão Na Diversidade

Para iniciar a discussão a respeito do tema educar para a diversidade, é necessário entender que a educação inclusiva não trata somente do acesso e a permanência no âmbito escolar de crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação mas de uma educação para todos que procura respeitar as diferenças.

Entender o termo inclusão é necessário para compreender o processo de ensino e requer respeito, pois cada ser humano é único, possui especificidades e condições diferenciadas uns dos outros. Cada qual pertence a diferentes grupos, etnias, gênero, cultura.

O processo de inclusão exige uma adaptação da escola, uma reestruturação voltada para trabalhar com todos os alunos, independente das necessidades educativas que apresentem, sejam elas dificuldades de aprendizagem, deficiências físicas, sensoriais, mentais, múltiplas, síndromes ou transtornos do desenvolvimento.

A quebra de velhos paradigmas implica em tornar a aprendizagem acessível a todos os educandos independente de suas necessidades e situações sociais, pelas condições a serem criadas para o atendimento a diversidade presente na escola que exige um rompimento de fronteiras das disciplinas e a conjunção dos saberes, o que marcará uma nova compreensão do processo educacional.

A inclusão é uma inovação, cujo sentido tem sido muito distorcido e um movimento muito polemizado pelos mais diferentes segmentos educacionais e sociais. No entanto, inserir alunos com déficits de toda ordem, permanentes ou temporários, mais graves ou menos severos no ensino regular nada mais é do que garantir o direito de todos à educação. (MANTOAN, 2013, p. 42)

A inclusão na escola, é um processo que está contribuindo para a construção de uma sociedade mais igualitária, seja através de transformações nos ambientes físicos (espaços internos e externos, equipamentos, aparelhos e utensílios, mobiliários e meios de transportes) e ou nas mudanças atitudinais das pessoas.

Para Mantoan (2013) a escola não pode continuar ignorando o que acontece ao seu redor, marginalizando e desconsiderando a diversidade dos alunos, pois para ela o ato de aprender traduz a capacidade de expressar de formas variadas a representação do mundo, com base nas origens, valores e sentimentos.

Díaz (2009) reflete, que nas escolas existe diversidades relacionada aos alunos que lá estão, constituídas por indivíduos de diferentes grupos sejam nos aspectos culturais, sociais, econômicos, de gênero, de etnias, religiosos com ou sem necessidades especiais, bem como alunos com diferentes habilidades e dificuldades de aprendizagem, comportamental, social entre tantos outros. Todos esses aspectos precisam ser considerados buscando uma educação que oportunize o respeito as diferenças e especificidades inerentes a cada um. O Conselho Nacional de Educação no Parecer nº 017/2001 reafirma este pensamento:

A consciência do direito de constituir uma identidade própria e do reconhecimento da identidade do outro se traduz no direito à igualdade e no respeito às diferenças, assegurando oportunidades diferenciadas (equidade), tantas quantas forem necessárias, com vistas à busca da igualdade. O princípio da equidade reconhece a diferença e a necessidade de haver condições diferenciadas para o processo educacional (BRASIL, 2000, p. 11).

Dessa maneira, a escola precisa reconhecer, valorizar e respeitar as especificidades, dificuldades e potencialidades dos indivíduos assegurando a eles oportunidades para que possam se desenvolver de acordo com a particularidade promovendo assim uma educação que respeita a identidade própria de cada um. Para Gadotti:

A escola que se insere nessa perspectiva procura abrir os horizontes de seus alunos para a compreensão de outras culturas, de outras linguagens e modos de pensar, num mundo cada vez mais próximo, procurando construir uma sociedade pluralista (GADOTTI, 1992, p. 21).

A escola que trabalha na perspectiva de compreensão e respeito as diferenças, formará indivíduos humanos capazes de compreender-se como humanos. Meszáros no Fórum Mundial de Educação, realizado em Porto Alegre, em julho de 2004 juntamente com outros estudiosos e defensores da educação, diz que, “vê na educação um caminho possível para uma mudança social”. Pontua ainda, que “só a educação não é capaz de transformar a sociedade rumo à emancipação social”. Para o autor “educação, trata-se de uma questão de ‘internalização’ pelos indivíduos, da legitimidade da posição que lhes foi atribuída na hierarquia social, juntamente com suas expectativas ‘adequadas’ e as formas de conduta ‘certas’, mais ou menos explicitamente estipuladas nesse terreno” (MESZÁROS, 2004, p. 44).

Para que uma educação possa promover os conhecimentos, saberes e ainda possibilite ao aluno ser autônomo e agente de transformação é primordial que esta respeite as especificidades, e as necessidades de cada um promovendo e se adequando às suas limitações.

Assim,

As diferenças culturais, raciais, de gênero, de classe [...] não seriam problemáticas se fossem apenas diferenças. A questão central é que elas são hierarquizadas socialmente e se transformam em desigualdades. (BHABHA, 1998, p. 220).

O reconhecimento e o respeito das diferenças estão atrelados à educação pois são os espaços escolares que promovem e ampliam essas discussões. É preciso compreender e valorizar a diferença nestes espaços e fora deles, contudo é importante salientar que não se trata de discursos ou representações descontextualizadas, mas na valorização das diferenças.

São nesses espaços de educação que a diversidade está presente e precisa ser construída coletivamente pelos sujeitos inseridos na sociedade e no contexto histórico do qual faz parte.

A diversidade pode ser entendida como a construção histórica, cultural e social das diferenças. Uma construção que ultrapassa as características biológicas observáveis a olho nu. Neste sentido, as diferenças são também construídas pelos sujeitos sociais ao longo do processo histórico e cultural, nos processos de adaptação dos seres humanos ao meio social e no contexto das relações de poder. Dessa forma, mesmo os aspectos tipicamente observáveis, que aprendemos a ver como diferentes desde o nosso nascimento, só passaram a ser percebidos dessa maneira porque nós, seres humanos e sujeitos sociais, no contexto da cultura, assim os nomeamos e identificamos. (GOMES, 2007, p. 17).

Continuando o pensamento de Gomes (2007) sobre a diversidade, temos as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica estabelecem uma educação com diferentes abordagens e para múltiplos sujeitos.

A educação destina-se a múltiplos sujeitos e tem como objetivo a troca de saberes, a socialização e o confronto do conhecimento, segundo diferentes abordagens exercidas por pessoas de diferentes condições físicas, sensoriais, intelectuais e emocionais, classes sociais, crenças, etnias, gêneros, origens, contextos socioculturais, e da cidade, do campo e de aldeias. Por isso, é preciso fazer da escola a instituição acolhedora, inclusiva, pois essa é uma opção ‘transgressora’, porque rompe com a ilusão da homogeneidade e provoca, quase sempre, uma espécie de crise de identidade institucional (BRASIL, 2013, p. 25)

Neste contexto de educação para a diversidade a escola é uma instituição de educação que promove a acolhida e a transformação contribuindo para que a sociedade seja modificada.

Educar Para A Diversidade Numa Perspectiva De Escola Inclusiva

A educação assume papel de relevância na sociedade pois, busca a formação do indivíduo na sua plenitude, na sua integralidade, preparando-os para a cidadania. O direito à matrícula em escolas regulares é garantido e assegurado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9394/96 estabelece bases, determina os direitos e organiza os aspectos gerais quanto ao ensino (Brasil, 2013).

A escola é o espaço ideal para criar e efetivar esta proposta de uma educação inclusiva, é o primeiro sistema social onde a criança aprende a conviver com a diversidade respeitando as diferenças.

Um processo de inclusão contribui para a construção de um tipo de sociedade mais igualitária, através de transformações seja nos ambientes físicos, espaços internos, externos, equipamentos, aparelhos, recursos pedagógicos adaptados, ultrapassando barreiras que impedem a todos o conhecimento, devido à falta de acessibilidade e adequação, contrariando a proposta de inclusão sobre a equiparação de oportunidades.

A escola busca ser um local que promove a formação integral do indivíduo e visa promover a apropriação e a elaboração de conhecimentos pertinentes às interações sociais destes dentro do contexto escolar.

Refletir sobre o processo inclusivo provoca a necessidade de rever conceitos e práticas, na construção de uma sociedade que respeite as diferenças, que saiba como agir diante dos problemas da vida, Stainback, afirma que,

Se as escolas são excludentes, o preconceito fica inserido na consciência de muitos alunos quando eles se tornam adultos, o que resulta em maior conflito social e em uma competição desumana. Nesse sentido, a inclusão proporciona a igualdade, a interação entre os membros da sociedade, resultando no desenvolvimento das relações humanas. (STAINBACK & STAINBACK, 1999, p. 27).

Essas considerações nos fazem refletir sobre a importância de buscar atitudes de respeito, compreensão e cooperação para as pessoas com deficiência. Essa tentativa de conscientização social se faz necessária, porque precisamos continuar buscando resultados significativos, principalmente dentro das instituições escolares.

Para proporcionar ao educando um relacionamento que desenvolva suas habilidades, sua comunicação, sua interação, trabalhando com recursos e materiais adequados é necessário que todas as crianças independente de suas especificidades estejam inseridas no ambiente escolar, direito esse assegurado por lei. Por meio das relações estabelecidas na instituição escolar, à criança poderá se desenvolver, ampliar seus conhecimentos, interagir com seus colegas de classes, de forma saudável e adquirir confiança para enfrentar novos desafios.

Percebe-se então que existe uma polêmica no entendimento do que seja a diversidade para a inclusão escolar, contudo o que conta neste processo é que o sistema educacional ofereça ensino de qualidade para todos os alunos sem distinção de deficiência, gênero, cor, etnia, ou classe social, proporcionando o ato de estudar conjuntamente na escola em algo produtivo e

harmonioso

Moraes, (2012) nos leva a compreender que as estratégias para ligar saberes e conhecimentos relacionadas a condição humana implica em uma reflexão das aprendizagens. Como educadores e educadoras essa condição humana é um processo de autoaprendizagem, de compromisso e de experiências vitais reconhecendo o outro na sua legitimidade.

Dentro deste contexto educacional inclui-se os profissionais da educação, é importante que estes sejam capacitados e preparados para trabalhar as especificidades de cada educando respeitando sua particularidade e buscando o seu desenvolvimento integral.

Considerações Finais

A realidade da educação na contemporaneidade aponta a escola pública como cenário da diversidade, pois nele se encontra alunos de diferentes contextos. As leis implementadas visam a garantia de acesso de educação para todos. Porém observamos que nem sempre estas são cumpridas.

Este trabalho procurou destacar a relevância da educação na diversidade numa proposta de educação inclusiva, que é um desafio, pois a inclusão implica uma série de aspectos relacionados aos alunos em todos os segmentos.

Não basta pensar na inclusão somente dos alunos com deficiência ou limitações sejam elas quais forem, pois em algumas situações o aluno tem dificuldades mas em contrapartida possui potencialidades, precisamos ir mais além, olhar para todos os alunos atentamente pois alguns, muitas vezes sofrem preconceito e discriminação sem ter tido vez e voz para manifestar-se. Na escola, assim como na sociedade, a diversidade significa oportunizar possibilidades de desenvolvimento dos indivíduos.

No sistema educacional, não basta oferecer a garantia de acesso, é preciso que tenham garantidas as condições de permanência para todos alunos na escola.

Vários fatores implicam nesta permanência sejam de aspectos físicos, humanos, sociais entre outros fatores privando os alunos no contexto escolar.

É relevante que a escola valorize a especificidade e a potencialidade de cada aluno e reconheça a importância deste como ser humano, minimizando preconceitos e estereótipos dentro do âmbito escolar.

Como resultado deste trabalho espera-se a contribuir para a conscientização da sociedade, vislumbrando que as diferenças existem, e podem ser minimizadas a partir de medidas e ações que assegurem os direitos já conquistados.

O sonho de uma educação e uma escola para todos é possível, a capacidade de transformação desta sociedade perpassa por acreditar no potencial e na individualidade de cada ser humano.

Referências

BHABHA, Homi. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais gerais para a educação básica**. Brasília, DF:

MEC, SEB, DICEI, 2013. 562p.

BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. Parâmetros curriculares nacionais: **Pluralidade cultural**. DP & A, 2000.

DÍAZ, Félix et al. **Educação inclusiva, deficiência e contexto social: questões contemporâneas**. EDUFBA, 2009.

GOMES, Nilma Lino. **Diversidade e currículo**. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do. Indagações sobre currículo: diversidade e currículo. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2007.

GADOTTI, Moacir. **Diversidade Cultural e Educação para Todos**. Juiz de Fora: Graal.1992.

MANTOAN, Maria Tereza Egle. **Compreendendo a deficiência mental: novos caminhos educacionais**. São Paulo: Editora Scipione, 1993.

MANTOAN, MARIA TERESA EGLÉR. **Diferenciar para incluir ou para excluir? Por uma pedagogia da diferença**. 2013.

MORAES, Cândia Maria. ALMEIDA, MARIA DA CONCEIÇÃO. **Os sete saberes necessários à educação do presente: por uma educação transformadora**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012.

MESZÁROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005. (p. 01-79).

STAINBACK, Susan e STAINBACK, William. Trad. Magda França Lopes. **Inclusão – Um guia para educadores**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

**CONTRIBUIÇÕES DA FORMAÇÃO CONTINUADA E PERMANENTE PARA AS
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DO PROFESSOR DO ATENDIMENTO
EDUCACIONAL ESPECIALIZADO**

Eri Cristina dos Anjos Campos
Lurdes Caron
Izabel Cristina Feijó de Andrade

Resumo: O objetivo da pesquisa foi analisar de que forma a formação continuada e permanente de professores contribui para práticas pedagógicas inclusivas no cotidiano do Atendimento Educacional Especializado – AEE. Teve como objetivo específico: conhecer as práticas de formação permanente e continuada oferecidas aos professores do AEE. Partiu da questão: Como a formação continuada e permanente de professores contribui para sua prática pedagógica no cotidiano do AEE para a inclusão de estudantes da educação especial? A pesquisa é de abordagem qualitativa. A metodologia contou com pesquisa bibliográfica e entrevista semiestruturada com sete professores do AEE, das escolas municipais de Lages. O tratamento dos dados foi a partir da “Análise Textual Discursiva” de Moraes e Galiazzi (2014). Pelo resultado dos relatos das professoras entrevistadas, estas esperam por formação continuada e permanente, pois compreendem que esse processo de formações contribui para o ato de aprender e de ensinar.

Palavras-Chave: Formação de Professores. Atendimento Educacional Especializado. Formação Continuada e Permanente.

Introdução

Esta pesquisa reflete sobre a formação continuada e permanente de professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE), que tem papel relevante e é de suma importância porque vem ao encontro da formação de educandos e educadores para o exercício da cidadania. Esta também se apresenta como a primeira pesquisa sobre a formação de professores do AEE no município de Lages – SC.

A pesquisa que realizamos mostra como os professores do AEE das escolas municipais de Lages vêm se preparando para atender e auxiliar os estudantes com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação no ensino regular, contribuindo para o desenvolvimento intelectual e social destes estudantes.

Trazemos à reflexão a proposta da Educação Inclusiva como um trabalho que acredita no desenvolvimento de aprendizagens e a participação de todos os estudantes nas ações escolares, quando acolhidos, respeitados e valorizados nos diversos segmentos da sociedade.

Fizemos uso de pesquisa bibliográfica a partir de autores que refletem o tema da inclusão e formação continuada de professores e pesquisa documental, entre outros, investigando os documentos fornecidos pela Secretaria de Educação do Município de Lages, nos quais encontramos dados referentes à implantação das salas de AEE e registros do funcionamento destas salas no período de 2007 a 2015 (ano em que iniciou e dados atuais dos atendimentos do AEE).

Para a análise e tratamentos dos dados, assumimos como base do trabalho a partir da “Análise Textual Discursiva” de Moraes e Galiazzi (2014), porque tal ferramenta favorece a possibilidade de analisar partes do texto disponíveis sem perder a visão do todo.

Formação de professores: fazendo conexões

As modificações que emergem da sociedade refletem na escola e os conceitos ganham novos sentidos constantemente. Para acompanhar as mudanças (políticas, sociais, econômicas, científicas, tecnológicas), cabe ao professor buscar subsídios para acompanhar as transformações que surgem no dia a dia. Nesse sentido, quanto ao processo formativo de professores como forma de reflexão e mudanças de sua prática, cabe às instituições formadoras oportunizar condições para que os mesmos possam refletir sobre suas práticas no cotidiano da sala de aula, isto é, o que ensina e o que aprende.

Para que mudanças aconteçam, a Formação Continuada e Permanente como ferramenta possibilita ao professor refletir sobre o que sabe e o que necessita aprender. Pode ser tanto subsídio que aperfeiçoa quanto, por várias razões, aquele que gera situações conflituosas. De acordo com Imbernón (2009), esses conflitos estão ligados, entre outros fatores, aos avanços tecnológicos e da globalização e às mudanças no sistema econômico, fatos que acabam por influenciar na prática pedagógica cotidiana e no contexto geral da escola.

Na formação de professores, o momento permite o processo de “Aprender a Aprender”, no sentido de estar nesse tempo buscando o conhecimento sem transmiti-lo, de forma autônoma, percorrido por si para evoluir no aprendizado. A ação de “Aprender a Aprender” possibilita refletir sobre o que já está construído em relação à própria docência, o que pode contribuir para mudanças de pensamento (ARRUDA, 2008).

Estar aberto às mudanças requer amadurecimento e comprometimento pessoal do professor, permitindo-se enfrentar desafios e abandonar paradigmas que acompanham a educação em sua história. A esse respeito, Arruda (2008) evidencia a necessidade da “reforma do pensamento” para a transformação de atitudes da prática profissional numa relação do que se aprende com o que se quer ensinar.

[...] reformar o pensamento é transformar posturas adquiridas ao longo dos anos, e isto demanda tempo e comprometimento de todos os envolvidos que, desafiados a sair da postura tradicional e do conforto dos saberes adquiridos, desconfiam ainda das metodologias ativas, da construção de vínculo e da importância de se articular [...] (ARRUDA, 2008, p. 523).

O processo de produção do saber docente implica em uma prática reflexiva que assume seus múltiplos efeitos quando gerados como procedimento metodológico colaborativo. Nesse contexto de trocas de experiências e de compartilhamento de saberes, torna a formação de professores um momento de aprendizagem e colaboração.

Compartilhar, refletir, ter atitude de mudança e transformar a realidade profissional requer do professor posicionamento e perseverança para alcançar seus objetivos no processo educacional. Contudo, é na formação de professores que se encontra a oportunidade de reflexão sobre o despertar para novos horizontes da prática pedagógica.

A formação continuada e permanente permite que o professor faça uma ligação entre sua prática pedagógica, a qual vem desempenhando, e quais mudanças lhe são tolerantes fazer, tendo em vista sua trajetória como profissional em relação a sua compreensão de educação, sociedade e de ser humano.

A formação permanente do professor ocorre no contexto escolar e abrange todo o corpo docente pedagógico nas reflexões da prática cotidiana de ensino e aprendizagem. Assim, para que esse momento ocorra de modo significativo, é importante que o professor esteja aberto a refletir e aceitar as possíveis mudanças de sua atuação.

Nesse sentido, Freire (2014) salienta que,

[...] Na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. O seu “distanciamento epistemológico” da prática enquanto objeto de sua análise deve dela “aproximá-lo” ao máximo [...] (FREIRE, 2014, p. 40).

De acordo com Freire (2014), quanto mais percebemos o modo como agimos, mais temos a possibilidade de mudarmos, sendo impossível observarmos nossas ações sem refletirmos e modificarmos nossos atos quando necessário.

Na formação continuada, segundo Moreira (2002), um dos seus objetivos é o de trazer metodologias atualizadas que contribuam para a atuação pedagógica do professor. Porém, essas só se fazem eficazes se relacionadas ao cotidiano escolar.

De acordo com Moreira (2002, p. 53),

As práticas de formação continuada, de uma forma geral, são concebidas como meio de acúmulo de conhecimento ou aprendizado de novas técnicas, em eventos de curta duração (seminários, cursos, palestras, etc.), deixando de lado o trabalho de reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas [...] (MOREIRA, 2002, p. 53).

O autor exemplifica que na formação continuada os professores têm interesses distintos, porém muitos conseguem trazer mudanças em sua atuação pedagógica enquanto que outros, mesmo participando de inúmeras formações, não transferem o conhecimento adquirido para o

cotidiano escolar (MOREIRA, 2002).

A formação continuada que trabalha em torno de assuntos abrangentes não deixa de ter relação com a formação permanente e vice-versa. Caminham juntas em direção às propostas pedagógicas do professor. Embora aconteçam em momentos diferenciados, se complementam em prol da qualidade do ensino.

No que se refere à formação continuada e permanente, vem à compreensão de um processo reflexivo da prática com base nas experiências vividas pelos professores no contexto educacional. Essa reflexão, portanto, estimula a transformação da ação docente em um exercício de relação entre teoria e prática.

Nesse sentido, percebemos o processo de formação continuada e permanente como possibilidade de buscas de reflexão e transformação das práticas pedagógicas dos professores; como momentos de ressignificar a história profissional no sentido de avaliar o presente, mas pensando aonde quer chegar, ou seja, ao futuro como educador consciente das próprias ações.

É nesse sentido que o papel do professor no desenvolvimento intelectual e social dos estudantes com deficiência é indispensável, visto que sua intervenção nesse processo possibilitará a esses indivíduos construir-se como seres sem distinção das demais pessoas. As condições físicas ou intelectuais dos estudantes não devem fazer com que se sintam menos ou mais valorizados do que os outros.

Quanto à educação voltada para uma escola inclusiva, ela precisa estar atenta as muitas ferramentas para incluir os estudantes com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação. Seja quanto às tecnologias, aos recursos de acessibilidade ou qualquer outro meio que vise auxiliar esses estudantes no ensino regular.

O professor, como mediador do conhecimento, necessita constantemente preocupar-se com sua formação. Nesse sentido, a formação continuada e permanente certamente constitui-se instrumento importante à disposição dos profissionais da educação para refletirem sobre o processo de aprendizagem de todos os estudantes.

Refletir sobre os próprios percursos implica também pensar em nossa atuação profissional. Assim, entendemos que a formação do professor possibilita sua preparação para que desenvolva um trabalho com base em um currículo que vise eliminar qualquer situação de desigualdade e exclusão social no contexto escolar.

A educação especial mostra momentos de luta, buscando qualificar o atendimento das pessoas com deficiência, principalmente no que diz respeito à educação como um direito de todos. Reiteramos que os assuntos aqui abordados, assim, trazem aprofundamento teórico para o desenvolvimento desta pesquisa e desafiam para ampliar a reflexão. Na sequência destacamos dados da entrevista realizada com professores do AEE.

Diálogo com as professoras entrevistadas: perfil e análise de dados

Esta pesquisa contou com a participação de sete professoras do Atendimento Educacional Especializado das escolas municipais de Lages. Essas profissionais atuam com estudantes que possuem algum tipo de Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e/ou Altas Habilidades/Superdotação em escolas de bairros distintos da cidade.

As professoras entrevistadas encontram-se na faixa etária dos 34 aos 54 anos de idade e seu tempo de serviço prestado à educação varia entre 11 e 25 anos. Já o período de atuação dessas profissionais em salas de AEE do município de Lages está entre dois e dez anos.

Essa etapa da pesquisa foi realizada durante momentos de profunda reflexão para as pesquisadoras e as entrevistadas. As conversas entre as pesquisadoras e as professoras entrevistadas compuseram-se de respostas às perguntas elaboradas e de falas que demonstraram a realidade vivida, revelando que o ideal ainda está longe do real no que se refere à formação de professores para a educação inclusiva.

Para esse artigo, escolhemos apenas uma categoria de análise para ser apresentada: Caracterização da Formação Continuada e Permanente, trazemos a análise das questões 1 e 2. “O que a expressão ‘Formação Continuada’ lhe sugere”? E a expressão “Formação Permanente”? Apresentamos as duas questões sequencialmente, pois entendemos que ambas se complementam, mesmo que percorridas por caminhos distintos. As professoras entrevistadas por questão de ética na pesquisa terão seus nomes resguardados e serão identificados por letras Profas. A, B, C, D, E, F e G.

As Profas. A e C entendem a formação continuada “como aquelas formações que acontecem no decorrer do ano, tratando-se de temas diversos e aleatórios”.

As Profas. B, E e F compreendem esse processo como todos os cursos, palestras e congressos oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação e ou por outras instituições formadoras, definindo-o como uma busca em termos de conhecimentos.

A Profa. D situa a formação continuada no âmbito dos “aperfeiçoamentos direcionados para estar sempre em estudo na área em que você está atuando”.

Já a Profa. G, interpreta essa questão da seguinte forma: “Eu não costumo mais usar essa nomenclatura de formação continuada, eu costumo, usar a formação permanente, porque pra mim são sinônimos na verdade”.

Na fala dessas professoras, percebemos que a problemática trazida pela formação continuada à luz da reflexão revela a importância e a necessidade de o professor estar em constante aperfeiçoamento.

Compreendemos, então, que essas professoras buscam envolver-se nas questões atualizadas no seu campo de atuação profissional.

Neste caso, procuram por formações que lhes tragam orientação e embasamento teórico para as necessidades encontradas na prática diária do AEE. O desafio para atuar no atendimento de estudantes com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação torna-se necessário para a professora aprofundar seus conhecimentos, com vistas a orientar cada estudante em suas peculiaridades.

A discussão permitiu observar, nas falas das professoras, diferentes interpretações para a formação continuada, bem como a compreensão de como ela acontece em seu cotidiano profissional. Em destaque, a relevância de pontos como a busca constante pelo conhecimento.

Quanto às distintas interpretações para a formação continuada, Pacheco (2014, p. 24) descreve que “[...] a formação de professores pode sugerir uma multiplicidade de interpretações. Pode ser objetivada, em relação ao momento, como inicial, contínua (ou não inicial), permanente”. Salienta, ainda, esse conceito como ações desenvolvidas “[...] por instituições de

formação” em curtos períodos de tempo.

Para Caramori (2014), a formação continuada, mesmo que não suprindo todas as necessidades do professor, traz em si a preocupação de auxiliar o processo pedagógico desses profissionais. Em suas palavras,

Ainda distante da realidade ou até mesmo do ideal, a formação continuada apresenta diversas maneiras de funcionamento, porém todas com o mesmo propósito: auxiliar o professor na aquisição de mais conhecimento e no enfrentamento dos problemas do cotidiano escolar (CARAMORI, 2014, p. 59).

A formação profissional permite a reflexão sobre a ação, quando diferentes olhares se cruzam na incerteza, na ansiedade e na concordância ou não de pensamentos, ampliando o crescimento mútuo e a socialização de conhecimentos.

Com o intuito de analisar o entendimento dos professores em relação à formação permanente, na sequência da entrevista questionamos a compreensão de cada uma em relação a essa formação com a seguinte indagação: E a expressão “Formação Permanente”? Nessa questão tivemos por objetivo perceber se as professoras entrevistadas conseguem distinguir a formação permanente da continuada.

A Profa. A se refere à formação permanente como algo que não acontece no cotidiano escolar, talvez porque essa possibilidade não esteja bem compreendida. Nas palavras da referida professora: “Infelizmente ela não faz parte do nosso repertório, do nosso cotidiano profissional. A gente ainda não tem bem claro e muito menos vivenciado a formação permanente”.

Na compreensão das Profa. B e F, a formação permanente se caracteriza como reuniões e atividades pedagógicas que envolvem toda a comunidade escolar. Expressam que esses momentos contribuem para refletir sobre assuntos pertinentes às questões cotidianas.

Para a Profa. C, essa formação ocorre sequencialmente durante todo o ano letivo, com “temas específicos”.

Já as Profas. D e G, dizem que a formação permanente se dá pela busca constante do conhecimento. Dessa forma, o professor estará constantemente se atualizando e se aperfeiçoando.

A Profa. E enfatizou que não consegue diferenciar a formação continuada da permanente, ressaltando que:

[...] gostaria muito de saber diferenciá-las, pois para mim estou em constante busca por aprimoramento e aprendizado e as duas expressões sugerem que eu esteja em constante busca por uma formação continuada e dessa maneira também acontece permanente (Profa. E, 2015).

A formação permanente, compreendida como oportunidade de reflexão da prática a fim de considerar a própria atuação docente, requer do professor competência de arguir criticamente sobre seus conhecimentos, suas atitudes e transformação do que necessita ser aperfeiçoado no sentido pedagógico de sua ação.

Embora para esses professores o sentido da formação permanente em algum momento tenha significados diferentes, prevalece à compreensão de aperfeiçoamento, de estar em busca de melhorar seu exercício pedagógico. Esses professores têm consciência de que se faz necessário refletir constantemente sobre suas atribuições docentes.

O contexto escolar dos professores requer mudanças efetivas como um processo de reflexão sobre a ação, ou seja, a conexão entre teoria e prática como algo pensado coletivamente. A escola consiste no principal ambiente de formação que requer transformações educativas.

Considerações finais

Com a realização das entrevistas com professoras que atuam no AEE do município de Lages, pontos importantes se evidenciaram nas falas das mesmas, o que nos permitiu encontrar resposta para a pergunta e os objetivos propostos nesta pesquisa.

A partir das falas das entrevistadas, percebemos que a formação continuada e permanente constitui-se processo por meio do qual a reflexão das ações pedagógicas se materializa em mudanças atitudinais no meio educacional. Esses momentos oportunizam ao professor construir-se como profissional crítico e reflexivo sobre a própria atuação pedagógica.

A formação continuada e permanente contribui para a construção de novos saberes. Assim, a partir da análise e interpretação de suas ações docentes, os professores compreendem melhor os fatos vivenciados no contexto escolar.

As professoras entrevistadas nesta pesquisa compreendem a importância da busca constante por aperfeiçoamento que lhes traga embasamento para a atuação com estudantes no cotidiano do Atendimento Educacional Especializado.

Na exposição dos relatos, o que pudemos perceber foi que as professoras entrevistadas anseiam por constante aperfeiçoamento. Buscam isso de diversas formas e mediante estratégias que permitam mudanças em suas formas de pensar e agir, gerando transformações para as práticas inclusivas no contexto escolar.

Todas as professoras entrevistadas expressam o gosto por desenvolver um trabalho voltado à escola, à educação inclusiva capaz de atender as diferenças existentes nesse contexto, realizando uma educação para todos. Concordam que a formação do professor, como um processo constante, é indispensável para o desenvolvimento do trabalho no AEE.

A mudança de atitudes promove transformação na formação docente, como forma de conhecer, aprender e ensinar por meio de estratégias que visem à resolução de problemas e valorize todas as pessoas como únicas. A mediação do professor para o processo de escolarização no ensino regular dos estudantes que participam do AEE exige conhecimentos específicos para que esses profissionais desenvolvam práticas que os auxiliem no desenvolvimento educacional dos estudantes.

A formação de professores voltada à qualidade do ensino sob a perspectiva inclusiva implica em desencadear nos educadores novas atitudes que permitam atender às diferenças individuais dos estudantes. As mudanças ocasionadas nas reflexões e trocas de experiências nesse contexto de formação produz conhecimentos e procedimentos para as situações

conflituosas vivenciadas a cada dia no ambiente escolar.

Consideramos, então, que o processo de formação do professor do AEE precisa ir se constituindo, tendo como base teórica os fundamentos epistemológicos da educação especial e de saberes engendrados nos diferentes contextos escolares, a partir da experiência construída nos momentos de formação permanente e continuada.

As professoras entrevistadas nesta pesquisa compreendem a importância da busca constante por aperfeiçoamento que lhes traga embasamento para a atuação com estudantes no cotidiano do Atendimento Educacional Especializado.

Consideramos, então, que o processo de formação do professor do AEE deve ir se constituindo, tendo como base teórica os fundamentos epistemológicos da educação especial e de saberes engendrados nos diferentes contextos escolares, a partir da experiência construída nos momentos de formação permanente e continuada.

Referências

ARRUDA, M. P.; ARAÚJO, A. P.; LOCKS, G. A.; PAGLIOSA, F.L. **Educação permanente: uma estratégia metodológica para os professores da saúde. Revista Brasileira de Educação Médica.** 2008; 32(4); 518-524.

CARAMORI, P. M. **Estratégias pedagógicas e inclusão escolar: um estudo sobre a formação continuada em serviço de professores a partir do trabalho colaborativo.** 2014. 300f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Araraquara, 2014. Disponível em: <http://www.fclar.unesp.br/agenda-pos/educacao_escolar/3257.pdf>. Acesso em: 23 set. 2015.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 48. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado: novas tendências.** Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2009.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise textual discursiva.** Ijuí: Editora Unijuí, 2007.

MOREIRA, C. E. **Formação continuada de professores: entre o improviso e a profissionalização.** Florianópolis: Insular, 2002.

PACHECO, J. **Escola da Ponte: formação e transformação da educação.** Petrópolis, RJ: 6. ed. Vozes, 2014.

**ENSINO DA FILOSOFIA COM O EDUCANDO SURDO: A PARTIR DE ALGUMAS
CATEGORIAS DE PIERRE BOURDIEU**

Edson Teixeira de Rezende
Geraldo Balduino Horn

Resumo

O ensino da filosofia com o educando surdo proporciona uma série de possibilidades e desafios. Por isso este trabalho tem como objetivo compreender como o habitus, capital cultural e econômico do educando é trabalhado no campo educacional nas aulas de filosofias. Quais as condições para que o filosofar ocorra e que cuidados devem ser evitados para que a leitura do texto não se torne o início e o fim da prática pedagógica. E como a mediação diversificada pode possibilitar que os diversos educando possam manifestar seu entendimento filosófico, para que os equívocos e erros possam ser retomados as compreensões adequadas serem socializadas e a atitude filosófica possa ultrapassar a aula de Filosofia. Preciso considerar que o reconhecimento da identidade dos sujeitos da educação é fundamental para propor um projeto de emancipação dos agentes envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

Palavras-Chave: Educando Surdo. Ensino de Filosofia. Língua de Sinais.Habitus.

Introdução

O presentetrabalho é fruto de uma investigação inicial realizado no curso de doutorado em educação do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná iniciado em 2015, e como pesquisador do Núcleo de Estudos e Pesquisas Sobre o Ensino de Filosofia (NESEF/UFPR), desde 2007 tentamos compreendero processo enfrentado pelo educando surdo nas aulas de filosofia numa sala inclusiva da Rede Estadual de Educação do Estado do Paraná na busca de realizar a recepção filosófica.

Como habitus, capital econômico e cultural do educando surdo são compreendido no campo da educação formal, ao considerar esses elementos podemos perceber as dificuldades e possibilidades presente na prática do ensino de filosofia.

Reconhecer que o modus operandi do ensino da filosofia, considera o texto filosófico como elemento importante para o exercício do filosofar, a reflexão filosófica rigorosa que investiga a totalidade, e que reconhece os problemas e conceitos produzindo durante a história da filosofia pelos diversos pensadores, fazendo com que estes estudos possibilitem ao educando compreender o mundo, o outro e a si mesmo.

Como problematizar e ou entender os vários discursos presente no cotidiano, a trajetória filosófica desde Tales de Miletoaté os dias atuais demonstra o rigor da formulação dos problemas, a construção de conceitos que auxiliaram a identificar, enfrentar e no limite a supera-lo, ao estudarem nos textos filosóficos com a mediação do educador, busca se apoiar na expertise dos pensadores do passados métodos, estratégias, conceitos para o filosofar hoje.

Ao pensar essa metodologia de centralidade do texto ao invés de partir do educando para apresentação, leitura, entendimento e análise dos textos como elemento para o desvelar do mundo vivido, o educando surdo portador da língua portuguesa na sua forma escrita ou oral como segunda língua enfrenta maiores dificuldades para conseguir realizar a recepção filosófica como compreendida por Agnes Heller no livro *Filosofia Radical*.

Educando surdo e o ensino da filosofia

A inclusão no ensino básico vem sendo objeto de políticas públicas, na tentativa de propiciar educação para todos como propõe o tratado de Jomtien na Tailândia em 1990, na Declaração: Educação para todos, onde no preâmbulo afirma que “toda pessoa tem direito à educação”. Neste cenário pensar como a inclusão está ocorrendo passado mais de duas décadas dessa declaração da qual somos signatários, parece ser relevante.

A busca por entender como o educador de filosofia vivencia a inclusão dos surdos no espaço do ensino médio, quais metodologia pode adotar para efetivar o trabalho com educando surdos, pensado em uma formação que colabore para autonomia, que respeito o habitus do aprendiz e culmine numa recepção filosófica do estudante perante a vida e seus carecimentos.

Como os agentes surdos aprendem os conceitos filosóficos no espaço escolar, a partir da perspectiva da inclusão, que faz com que a particularidade seja incluída dentro de umadínâmica de valorização da diversidade e a heterogeneidade seja uma realidade no processo de aprendizagem.

Pensar essa constituição do ensinar diante da diversidade linguística em seu conceito filosófico se apresenta distante da realidade cultural do agente surdo, o trabalho com a abstração na elaboração do pensamento e da sua estruturação e argumentação apresenta uma diferença da maneira como eles se relacionam com outros aprendizados concretos.

A partir de estudo de caso, visto que essas indagações emanam da prática docente numa Escola Estadual do Paraná no município de Pinhais, desde o ano de 2007, lançando um olhar teórico sobre a prática a partir do Programa de Pós Graduação em Educação no curso de Doutorado em Educação da Universidade Federal do Paraná.

Considerando o agente surdo como alguém que possui a Língua de Sinais como sua língua primeira, e a língua portuguesa no seu aspecto escrito ou verbal como segunda língua, e que durante o processo de constituição alguns foram desprovidos da comunicação na língua materna e com isso aqueles aprendizados informais apreendidos no seio da família acabaram sendo deficitários, prejudicando mais tarde a construção de conceitos abstratos ensinado no processo educacional.

Quando analisamos essa prática a partir de algumas categorias de Bourdieu como habitus, campo⁷⁷ e capital constatou como o habitus e o capital cultural e econômico vão permitir condições para agir no campo com maior ou menor possibilidade de sucesso.

⁷⁷Entendocampo como “à apreensão sincrônica como espaços estruturados de posições (ou de postos) cujas propriedades dependem das posições nestes espaços, podendo ser analisadas independentemente das características de seus ocupantes (em parte determinadas por elas).” (Bourdieu, 1983, p. 89)

O habitus como “[...] um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona cada momento como uma matriz de percepções, de apreciações e de ações – e torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas [...]” (p.62)

Diante do habitus do agente surdo um dado que deve ser considerado é a dificuldade com a atividade da leitura e escrita, quando foram tardiamente reconhecidos como portadores de uma língua minoritária no país, essa dada pode ser associado ao capital cultural dos pais que por falta de saberes encontram dificuldade para diagnosticar e apresentar condições para que os seus filhos possam se comunicar utilizando da língua de sinais, e quando o problema não é o capital cultural.

Ainda é preciso considerar o capital econômico onde o processo de diagnóstico e de medidas pedagógico para o agente Surdo, entre o encaminhamento, laudo e o início do aprendizado com a língua demora em média 24 meses para quem depende do governo brasileiro, todo esse processo vai produzir consequência no campo educacional onde os herdeiros da cultura reconhecida como “superior” é desejável para o sucesso neste campo.

Então,

[...] para aqueles que, na geração precedente, tinham um monopólio nos níveis mais elevados, no ensino superior, nas grandes escolas, etc., esse tipo de intensificação generalizada da utilização da instituição escolar coloca problemas muito difíceis, obrigando a inventar todo tipo de estratégias; de modo que essas contradições são um fator extraordinário de inovação. (Bourdieu, 2004, p. 61)

Os agentes surdos quando reconhecidos como não herdeiros de um capital cultural importante para o processo de aprendizagem irão enfrentar dificuldade no processo formal de ensino que ocorre no interior do ambiente educacional, o educando surdo será solicitado a compreender o que lêem e expor suas ideias em textos⁷⁸. Dentro desta perspectiva, os surdos possuem a língua portuguesa no seu aspecto escrito como segunda língua o que é denominado bilinguismo⁷⁹, outro fator a ser considerado neste é, ensinar conceitos abstratos, com agentes que algumas vezes por falta de preparação da família, dificuldade de diagnóstico médico e orientação pedagógica entre outros fatores foram privados de uma língua por pelo menos dois ou mais anos de sua existência, o que fez que a comunicação fosse uma mistura de gestos e sons, esse processo costuma prejudicar, então o letramento fica com algumas falhas que demora muito para ser superado quando o é.

⁷⁸O estudo sobre o Plano Nacional de Educação aponta que entre os educandos das classes C e D que chegam no Ensino Superior no País, “ 40% das matrículas no nível superior hoje - que chegariam despreparados ao nível universitário.” (GLOBO. 2011, p. 01) E isso pode ser constatado com alguma diferença percentagem nas várias camadas social do país. O que faz pensar sobre as condições de trabalho com a filosofia e com o texto filosófico e sua linguagem com os educandos no Ensino Médio.

⁷⁹Bilinguismo corresponde a aquisição da LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais como primeira língua e a Língua Portuguesa no seu aspecto escrito como segunda língua.

É o direito de todos os cidadãos receberem educação, e esta devem possibilitar maneiras para o processo de emancipação dos educandos, para isso segundo Fabbrini, 1995, a filosofia é uma possibilidade aos educandos entenderem as regras de produção do discurso filosófico de desmontá-lo, compreendendo a linguagem empregada neste saber. Esse processo ocorreria mediante o contato com o subterrâneo do texto, saber qual a intencionalidade da produção, condições históricas, sociais e econômicas do autor no período de desenvolvimento do texto, qual epistemologia o texto apresenta e como se liga ao problema que o autor busca superar.

Tentado ressaltar que a produção dos autores, permite aos educando um aproximar da produção de um discurso próprio, pois entender como os outros fizeram e os métodos utilizados auxiliam na tarefa de saber como faço para responder os problemas que enfrento hoje no mundo, na cultura, com os outros e comigo. A surge à tarefa do educador de filosofia como aquele que auxilia no processo de “desconstruir e reconstruir a linguagem do texto – trabalhá-lo: retraçar seu “plano de imanência” reinventar ‘seus conceitos e sua consistência’” (Fabbrini. 1995. p. 90)

Para que o ensino da filosofia ocorra é preciso considerar o habitus do educando, na tentativa de criar o entendimento do seu capital cultural e de como ele se relaciona com o campo sabendo as estratégias que pode utilizar para buscar minimizar possíveis desvantagens no jogo, pois quando pensamos no agente que terá o processo educacional sendo ofertado em língua diferente da sua língua primeira que não é dominada totalmente por ele, percebemos algumas dificuldades para se legitimar no campo.

A recepção filosófica precisa considerar o cotidiano do educando e os enfrentamentos que o agente é solicitado a responder, pois segundo Heller o pensar, o agir e o viver. Ao pensar um ensino que respeita o agente da aprendizagem é preciso entender que a maneira que ocorre a recepção filosófica parte do reconhecimento do carecimento que o ser é portador. Quando, propomos investigar uma sala inclusiva para compreender a recepção filosófica do educando surdo, a autora do livro filosofia radical apresenta três tipos de realizar essa recepção. Consiste Heller,

[...] refletes como deve pensar, agir e viver e de recepção parcial, para os que compreendem o primeiro, o segundo ou o terceiro momento. No primeiro caso, tem-se apropriação da objetivação filosófica, já que a intenção dirige-se à objetivação. No segundo caso, a intenção não visa à objetivação filosófica, mas a recepção é o meio para produzir um outro efeito: desde a solução de problemas existenciais pessoais até a exposição de teorias em outras esferas. Veremos ainda que nem mesmo uma recepção preferencial’, ou seja, parcial, ocorre isoladamente dos outros momentos. Há três tipos de recepção completa: a do receptor estético, a do entendedor e a do receptor filosófico propriamente dito (HELLER, 1983, p. 35).

Com o campo educacional exige certo domínio cultural da língua para o sucesso, alguns educandos surdos pelo seu habitus e pelo capital que possui resolve sair do jogo ou são retirados deste. Um dos primeiros passos para que o ensino de filosofia possa se efetivar com estudante

surdo, é o reconhecimento da diversidade de habitus presente no campo e não legitimar práticas pedagógicas que valorizem demasiadamente a herança cultural e criando condições igualitárias de tratamento onde quem precisa de maior atenção e tempo possa ter sua demanda suprida.

Os conceitos de Bourdieu permitem um olhar para a prática educativana tentativa superar o processo de reprodução das estruturas sociais vigentes, para isso a escola não deve adotar uma postura de que existe um habitus ideal e sim lidar com a diversidade presente no interior da instituição reconhecendo que as mudanças e avanços que a humanidade obteve foi fruto da diversidade de posições e não da visão unívoca das coisas.

Essas primeiras reflexões buscam demonstrar a possibilidade do uso das categorias formuladas por Bourdieu, avançar em análises e constituição de campos onde o capital cultural e o habitus dos agentes possam ser entendidos sem um olhar prévio de reprovação ou de inferiorização sobre o ideal.

Ainda em fase inicial verifica-se que alguns educando Surdos presente em sala inclusiva acabam por superar a barreira inicial da língua portuguesa no texto e na comunicação do educador para com educando, quando além da presença do interprete da língua de sinais (LIBRAS), ocorre à mediação praxiológica⁸⁰, proporcionando ao educando, condições para que a recepção filosófica possa ocorrer, como pode-se constatar em vídeos produzidos para a participar da olimpíada de filosofia produzida e organizada pelo NESEF-UFPR desde 2011.

Considerações Finais

Podemos perceber a importância de reconhecer o habitus, o capital cultural e econômico do educando surdo, para entender a sua relação inicial com a filosofia, e a metodologia adotada neste aprendizado filosófico.

Reconhecer que encontramos na sala de aula inclusiva sujeitos que são portadores de língua visual (LIBRAS) como primeira, e o aprendizado da língua portuguesa se faz em um segundo momento na trajetória de vida destes sujeitos é fundamental para buscar adotar a mediação praxiológica, proporcionando que a reflexão filosófica respeite a diversidade como um momento fecundo de olhar e questionar a realidade.

Que a utilização do texto filosófico não seja o ponto inicial e final de uma prática que se relaciona com agentes diversos, com capitais múltiplos tentando interagir e apreender num campo escolar. A adoção de diversos meios para a apropriação, mediação, produção e socialização no ensino da filosofia parece ser profícuo para a recepção filosófica.

Ainda estamos coletando, investigando e analisando como a formação continuada vem sendo desenvolvida na Rede Pública Estadual do Paraná com os professores de filosofia quando trabalham em sala inclusiva.

⁸⁰ De Horn (2008) mediação praxiológica, se constitui no conjunto de elementos didáticos do qual fazem parte o conteúdo selecionado, as estratégias de ensino e avaliação, o texto clássico, as novas tecnologias educacionais, o plano de aula, a concepção de filosofia e seu ensino do professor, etc.

Referências

- BOURDIEU, Pierre. **Coisas Ditas**. São Paulo: Brasiliense, 2004
- _____. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.
- CARNIEL, Fagner; RUGGI, Lennita **Retratos da Surdez**: por um perfil da juventude usuária de língua de sinais em Curitiba. Rio de Janeiro, julho de 2009. Disponível em: <http://starline.dnsalias.com:8080/sbs/arquivos/15_6_2009_22_57_52.pdf>. Acessado em: 24/07/2010.
- FABBRINI, R. N. **O ensino de filosofia no 2o. grau**: uma “língua da segurança”. In MUCHAIL, S. T. Filosofia e seu ensino. São Paulo: Educ, 1995.
- FERNANDES, Eulalia. **Problemas linguísticos e cognitivos do surdo**. Rio de Janeiro: Agir, 1990.
- FERNANDES, Sueli. **Educação bilíngüe para surdos**: identidades, diferenças, contradições e mistérios. Curitiba, 2003, Tese (Doutorado em Letras), Universidade Federal do Paraná.
- GLOBO. **Estudo aponta que taxa de evasão de universitários cresceu de 14% para quase 20%**. 2011. Disponível em: <http://oglobo.globo.com/educacao/mat/2011/04/11/estudo-aponta-que-taxa-de-evasao-de-universitarios-cresceu-de-14-para-quase-20-924216807.asp#ixzz1QweMBZl0>. Acesso em: 23/06/2011.
- HELLER, Agnes. **A Filosofia Radical**. Trad. Carlos Nelson Coutinho. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- HORN, Geraldo Balduino. **Por uma mediação praxiológica do saber filosófico em sala de aula**. In: Maria Auxiliadora Schimidt; Tania Maria Garcia Braga; Geraldo Balduino Horn. (Org.). Diálogos e perspectivas de investigação. Ijuí: UNIJUÍ, 2008, v. 01, p. 179-195.
- SETTON, Maria da Graça Jacintho. **A teoria do habitus em Pierre Bourdieu**: uma leitura contemporânea. Revista Brasileira de Educação: 2002.
- WCEFA - CONFERÊNCIA MUNDIAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS. **Declaração mundial sobre educação para todos e Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, Tailândia: março de 1990. Disponível em: http://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10230.htm acessado em 20/03/2016.

**APLICAÇÃO DE PROJETO PEDAGÓGICO NA ESCOLA DO QUILOMBO
SERTÃO DO VALONGO: um resgate da identidade cultural nas séries iniciais**

Bianca Pires Gonçalves
Larissa Fernanda de Andrade
Suellen Contri Mazzo

Resumo

Este trabalho objetiva analisar a aplicação de um projeto pedagógico na escola do Quilombo Sertão do Valongo, Porto Belo- SC, visando contribuir com a construção da identidade cultural das crianças valonguenses. Metodologicamente este trabalho caracteriza-se como uma pesquisa-ação no processo de análise de uma prática pedagógica no período de 10 dias na referida instituição de ensino. Os quilombos contemporâneos têm o papel de ressignificar à cultura de um povo considerando também a hibridização cultural denominada de cultura afro-brasileira. Identificou-se que na escola quilombola ensina-se apenas português e matemática. Na aplicação do projeto pedagógico percebeu-se a importância de resgatar a história da ancestralidade da comunidade quilombola Sertão do Valongo, participaram 11 crianças no projeto pedagógico. O envolvimento das crianças e, culminância do projeto, com a participação da comunidade em prestigiar a apresentação final demonstrou a importância em criar estratégias de ensino específicos para uma escola quilombola que valorize a cultura local e não apenas se detenha em ensinar matemática e português.

Palavras-chave: Quilombo Sertão do Valongo; Projeto Pedagógico; Identidade Cultural; Séries Iniciais.

Introdução

Levando-se em conta todo o contexto do Brasil escravocrata tem-se hoje uma desvalorização da cultura negra, como também, do afro-brasileiro, além de todo o preconceito intrínseco na sociedade brasileira. O objetivo geral deste trabalho é analisar a aplicação de um projeto pedagógico no espaço escolar no Quilombo Sertão do Valongo, Porto Belo- SC, visando contribuir com a construção da identidade cultural das crianças valonguenses.

As comunidades quilombolas surgiram a partir de escravos que fugiam de seus senhores em busca de liberdade. Um quilombo, no passado, era caracterizado por ser uma “habitação de negros fugidos que passem de cinco, em partes despovoadas, ainda que não tenham ranchos levantados nem se achem pilões neles”. (MOURA, 1989, p. 11).

Após estabilizarem-se, organizavam suas comunidades com o objetivo de manter a harmonia na comunidade. A língua utilizada nos primeiros quilombos era o português misturado com as variadas línguas e dialetos africanos, chamada, a posteriori de linguagem palmarina. A religião que seguiam era muito parecida com a católica da atualidade pela influência dos europeus. (MOURA, 1989).

Com o passar do tempo e com a libertação dos negros, muitos desses quilombos desapareceram, perdendo-se então parte dessa rica cultura. Os quilombos que resistem até hoje recebem a nomenclatura de quilombos contemporâneos, os quais recebem influência da secularização capitalista. Este trabalho se detém em mostrar um diálogo entre a teoria e a prática no processo de aplicação de um projeto pedagógico intitulado de 'Identidade Cultural nas Séries Iniciais'.

Metodologia

Este trabalho é fruto de um projeto do grupo de pesquisa GP-Multihumanas e caracteriza-se como uma pesquisa-ação participativa que segundo Vergara (2005) é um tipo de pesquisa que envolve participação e intervenção. E para Thiollent (2002) pesquisa ação é um tipo de pesquisa social com base empírica tendo um estreitamento na relação entre teoria e ação, tendo um envolvimento coletivo de pesquisadores e participantes.

Neste estudo fez-se a pesquisa-ação em uma comunidade quilombola denominada de Sertão do Valongo, situada no espaço rural de Porto Belo, SC. Para a realização da pesquisa fez-se o planejamento de um projeto pedagógico com o intuito de valorizar a cultura valonguense local e que viesse resgatar a história desse povo. Esse projeto pedagógico teve como público alvo 11 crianças das séries iniciais da única escola local que é multisseriada. E sua aplicação foi por meio de uma convivência com a comunidade quilombola nos dias 1 ao 10 de julho de 2016. Essa convivência se deu no âmbito social e educacional.

Contexto histórico do quilombo no território brasileiro

A história do negro no Brasil começou quando estes foram tirados de seus países no continente africano para servirem como escravos na exploração dos recursos naturais do Brasil e, conseqüentemente, para servirem aos senhores de grandes fazendas no período colonial mais precisamente para suprir a mão de obra escrava do sistema de Plantation. Nesse contexto tem-se a intensificação do tráfico de negros para se tornarem escravos, acontecia também a intensificação de fugas desses escravos. E a fuga desses negros deu origem aos quilombos, lugares afastados das grandes cidades. Essas comunidades quilombolas não somente contava com negros, mas também, com alguns indígenas e brancos pobres. (ANJOS, 2006).

Segundo Moura (1989) o quilombo marcou presença no território brasileiro durante todo o período escravista existindo em toda extensão do território nacional. Nos quilombos era possível viver de acordo com algo semelhante aos seus costumes e culturas. O quilombo "[...] era um espaço de resgate e afirmação de identidade étnica e cultural. Nele, os quilombolas tinham liberdade para cultivar seus deuses e manter suas crenças e tradições". (MOURA, 1987, p. 13).

Na atualidade os quilombos têm o papel de ressignificar a cultura de um povo que teve suas culturas destruídas, caracterizando um resultado de hibridização cultural denominado de cultura afro-brasileira. Hoje esses quilombos são ditos quilombos contemporâneos e estão associados a uma interpretação mais ampla, no sentido de se organizarem e se reproduzirem no

espaço geográfico, muitas vezes em condições adversas. Todavia, perpetuam seus modos de vida, muitas vezes uma forma particular de viver (ANJOS, 2006).

A comunidade quilombola Sertão do Valongo e o espaço escolar

O quilombo Sertão do Valongo é uma comunidade localizada no espaço rural do município de Porto Belo, Santa Catarina e estão estabelecidos ali desde o final do século XIX. Tempos atrás os valonguenses eram católicos em sua grande maioria, contudo converteram-se em membros da Igreja Adventista do Sétimo Dia desde os anos de 1930. Essa comunidade tem como tronco formadora três famílias e praticamente todos os membros são parentes entre si. O casamento endógeno é o preferido pelo grupo com uma lógica tradicional. Ali moram aproximadamente 120 pessoas, distribuídas em 34 casas. Essas habitações estão ao longo de uma estrada que serpenteia um vale.

A comunidade conta com uma escola multisseriada que atende 11 crianças, algumas da própria comunidade e outras do entorno. Possuem também uma Igreja Adventista do Sétimo Dia que exerce também o papel de espaço de educação não formal. Nesse contexto, é importante ressaltar que as escolas multisseriadas são espaços marcados predominantemente pela heterogeneidade, ao reunir grupos com diferenças de série, de sexo, de idade, de interesses, de domínio de conhecimentos de níveis de aproveitamento. (JANATA e ANHAIA, 2015).

Quando se pensa no aluno de escola multisseriada muitas vezes há um pensamento distorcido de que eles não gostam de estudar só porque moram em espaço rural, e ainda, de que são preguiçosos e não interessados. Porém percebeu-se em campo que as crianças quilombolas são bastantes respeitadas, engajadas nas atividades que lhes propõem.

Com base na entrevista com a professora da escola quilombola do Sertão do Valongo identificou-se que o foco do ensino ali é o ensino da língua portuguesa e da matemática. O instituto Sumaúma e o Centro de Cultura Luiz Freire asseveram que a educação quilombola não é somente educar passando conteúdos e sim levar em conta todos os fatores presentes em sua cultura e na comunidade. O ensino em uma comunidade quilombola deve ser compreendido como um processo que precisa incluir a família, as relações de trabalho, a religião, etc. levando em consideração as relações cotidianas daquela comunidade considerando suas particularidades locais.

Identificou-se ainda que a professora da escola quilombola do Sertão do Valongo não faz parte da comunidade, não é quilombola e nem pertence à mesma religião que a maioria dos quilombolas da referida comunidade. Nesse contexto vê-se grande necessidade de salientar a importância de se preservar os costumes, e claro de se instalar um sentimento de orgulho por pertencer a esse grupo. Esse processo deve ocorrer por meio do trabalho com a autoestima dos componentes da comunidade pois a “a auto estima da população negra é um dos elementos fundamentais a serem considerados para que estes sujeitos sociais construam solidamente sua autonomia” (PARE; OLIVEIRA; VELLOSO, 2007, p. 227).

A Aplicação do Projeto Pedagógico: Identidade Cultural nas Séries Iniciais

O projeto pedagógico ‘Identidade Cultural nas Séries Iniciais’ foi desenvolvido pensando na necessidade de valorizar a identidade e a cultura da criança negra, mais especificamente, da criança quilombola. Afinal de contas é uma responsabilidade, também, do professor cuidar para que seus alunos possam ver além do que os livros didáticos ensinam. É preciso auxiliar na formação de sua identidade cultural.

A construção da identidade pode até começar com a ideia que se faz de si mesmo, porém, não é algo que se desenvolve sozinho. É necessário o convívio com o outro para que isso possa ocorrer. Apenas após o indivíduo interiorizar a própria identidade, aceitar primeiramente suas características físicas, culturais, mentais, intelectuais, morais e psicológicas, torna-se possível para o negro colocar-se em pé de igualdade que possui com qualquer outro cidadão (MUNANGA, 2012; GOMES, 2002). Nesse sentido o “ser negro não é uma condição dada a priori. No Brasil, ser negro é tornar-se negro”. Para tornar-se negro, a identidade precisa estar estabelecida para que haja uma auto-aceitação da cor e valores (GOMES, 2002, p. 42).

A vivência no trabalho de campo⁸¹

Após a chegada ao Quilombo Sertão do Valongo, a instalação de barracas onde iríamos residir por 10 dias procuramos à professora responsável pela escola quilombola ali instalada em boas condições infraestruturais. Conversamos sobre as nossas pretensões quanto à aplicação do projeto pedagógico, fizemos entrevista com a professora da escola e sua aceitação nos surpreendeu. Enfim, tivemos todas as manhãs durante 9 dias com os alunos em sala de aula.

Adaptações foram feitas porque lidamos com seres humanos e ideias. Os imprevistos começaram a surgir, tornando a aplicação mais interessante e desafiadora. Logo após a conversa com a professora tivemos a oportunidade de conversar com as crianças. Esse primeiro contato foi apaixonante, um respeito por parte das crianças de se admirar. Eles nos ouviam atentamente e, com sorrisos mostraram o interesse pela aplicação do projeto. Naquele momento já sabíamos que seria uma semana especial.

Vale destacar que em todos os dias da aplicação do projeto pedagógico houve uma rotina praticada com os alunos. Essa rotina caracterizou pelo seguinte: eram dadas as boas vindas com um abraço e logo após era cantada por todos uma música conhecida pelas crianças. Em seguida era feita a contação de uma história e posteriormente havia um espaço para que as crianças verbalizarem como havia sido a semana. Sobre isso Zabalza (2009, p.52) ressalta que “As rotinas desempenham um papel importante no momento de definir o contexto no qual as crianças se movimentam e agem. As rotinas atuam como as organizadoras e ainda substituem a incerteza do futuro”.

Partindo do pressuposto da necessidade de valorização da cultura quilombola fez-se contação de histórias para as crianças sobre os seus antepassados para que a história deles não seja esquecida ao longo dos anos. Nesse contexto trabalhou-se os conceitos de narração, leitura

⁸¹Serão relatadas aqui apenas algumas atividades desenvolvidas com as crianças quilombolas do Sertão do Valongo, Porto Belo, SC.

e dramatização da história. Contou-se a história de como começou o Sertão do Valongo através de um livro grande (30x50, chamado de livrão) feito de EVA e confeccionado pelas autoras no momento de planejamento deste trabalho, (ver **Figura 1**).

Os alunos ficaram encantados com o livrão e prestaram atenção na história. Após contá-la um debate foi proporcionado. Falou-se sobre as origens daquele lugar e, por conseguinte, percebia-se que a história da comunidade quilombola estava sendo resgatada e valorizada. SOARES, (2013) ressalta que quem ouve histórias desenvolve a capacidade de entender e imaginar, e ainda, enriquece a sua leitura do mundo. Como também, proporciona condições para quem ouve ampliar o seu mundo simbólico, desenvolvendo consciência de suas emoções.

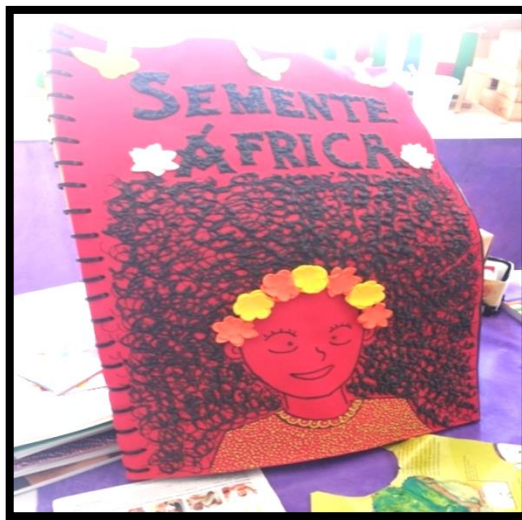


Figura 1: Livrão Semente África.

Outra atividade desenvolvida com as crianças foram brincadeiras típicas africanas, as quais foram explicadas. A primeira brincadeira chama-se 'Fogo na Montanha' (Ver **Quadro 1**) típica da Tanzânia (na África oriental). A segunda brincadeira foi denominada-se de 'Labirinto' (Ver **Quadro 2**) típica de Moçambique (sudeste africano), essa foi a que os alunos mais demonstraram interesse em participar. Maluf mostra que: "[...] é importante a criança brincar, pois ela irá se desenvolver, permeada por relações cotidianas, e assim vai construindo sua identidade, a imagem de si e do mundo que a cerca" (MALUF, 2003, p. 20).

Uma outra atividade aplicada em campo com as crianças da referida escola quilombola foi termos uma visita de três africanos de Angola que pertenciam a nossa equipe. Eles contaram sobre seu país, cantaram e brincaram com elas. As crianças perguntaram sobre o continente africano e a interação foi expressada pela intensa participação e expressões alegres e empolgadas. A seguir introduziu-se o tema família, entendendo que é importante para a compreensão de suas origens. É importante destacar que todas as crianças têm um núcleo familiar constituído de pai e mãe. Dessa forma, cada criança fez sua árvore genealógica, para que eles procurassem se interessar em saber quem são seus bisavôs e antepassados.

QUADRO 1

Fogo na Montanha (Tanzânia)

Escolher um líder. Os jogadores pensam em uma “palavra-chave”, como “barco”, por exemplo. Todos os jogadores ficam de costas. O líder grita “Fogo na montanha!” e “no rio!” todos os jogadores respondem “Fogo”, mas não pulam. O líder tenta imaginar vários lugares diferentes para o fogo e sempre os jogadores respondem “fogo” sem pular. Só pulam ao comando “Fogo na montanha”. O líder pode dizer a palavra-chave a qualquer momento, como parte de uma frase, tipo “fogo no barco azul”.

QUADRO 2

Labirinto (Moçambique)

Com uma pedra em uma das mãos sem que o outro saiba, os jogadores colocam-se de frente um para o outro. Na aresta inicial do “Labirinto” são colocadas duas pedras diferentes, sendo uma de cada jogador. O jogador que tem a pedra estende as mãos ao colega, tendo que adivinhar em qual das mãos está. Se conseguir a sua peça é deslocada em uma aresta do labirinto. Caso contrário, a peça do outro é que será movimentada. Este procedimento repete-se até que a pedra de um dos jogadores chegue a última aresta e ganhe o jogo.

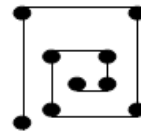


Diagrama do Labirinto

A posteriori aplicou-se outra atividade objetivando o resgate das origens por meio da aprendizagem de músicas africanas que além de serem ensinada fez-se uma coreografia. Nesse momento as crianças ficaram bastante animadas e mesmo cansadas elas não queriam parar de cantar e fazer a coreografia. Em seguida foram mostradas a elas outras músicas africanas e após escolherem uma, em dupla, fizeram sua própria coreografia. Elas foram criativas e fizeram como o que foi pedido. Loureiro (2012) assevera que a educação musical como: canto, dança, movimento e improvisação devem estar associada às práticas pedagógicas no cotidiano escolar. Pois, essas atividades são manifestações de grande valor na formação cultural e educativa dos alunos.

Por fim, fez-se uma apresentação por parte das crianças que se caracterizou como sendo uma encenação de todo o processo da história de formação da comunidade quilombola Sertão do Valongo. Toda comunidade estava presente para assistir as crianças encenarem sua própria história. Todos aplaudiram, se emocionaram, abraçaram-se uns aos outros. Essa reação foi a mais gratificante de todo o projeto, ver crianças e comunidade se envolvendo em sua própria história no intuito de valorizar a cultura local.

Considerações finais

No processo de construção deste trabalho antes mesmo da aplicação do projeto identificou-se dificuldade em encontrar alguém que conhecesse sua própria história, suas origens culturais. Pois essa comunidade se configura como muitas outras em ter influências religiosas ou seculares. Inserido nesse contexto tem-se uma escola pública multisseriada localizada dentro da comunidade que atende as crianças da comunidade. Essa escola possui uma infraestrutura agradável que consegue suprir as necessidades básicas.

O que mais chamou a atenção foi o carinho dos alunos nesse processo de aplicação de projeto. Mas outro fator também chamou a atenção, o fato de ser ensinada às crianças apenas o português e a matemática, deixando de explorar os aspectos culturais da comunidade como assevera as diretrizes curriculares nacionais para a educação escolar quilombola que pontua como sendo importante referenciar os valores culturais, sociais, históricos e econômicos dessas comunidades. Estabelecendo um diálogo entre o conhecimento escolar e a realidade local.

Um questionamento veio à mente: o projeto aplicado seria o único meio de possibilidade de reflexão sobre a origem dessa comunidade? Assim percebe-se que é importante a valorização, por parte das autoridades ou por líderes da própria comunidade, em lutar pela perpetuidade da cultura local e sua valorização.

As crianças surpreenderam no encerramento do projeto em mostrar que além de uma bela apresentação ao público, conseguiram entender e absorver o conteúdo explorado durante a semana, acreditamos que a semente da cultura foi deixada e que esses alunos serão o futuro da comunidade com uma consciência auto valorização diferentes.

Referências

- ANJOS, R. S. A. e CYPRIANO, A. **Quilombolas** – tradições e cultura da resistência. Aori Comunicações. São Paulo: Petrobras, 2006.
- GOMES, N.L. Educação e Identidade Negra. **Revista de estudos de literatura**, Belo Horizonte, n.9, p. 38-47, 2002.
- GRUPO DE TRABALHO CLÓVIS MOURA. **Relatório de trabalho** Clóvis Moura. Curitiba: GTCM, 2010. Disponível em <http://www.giclovismoura.pr.gov.br/arquivos/file/relatório_2005_a_2010.pdf> acesso em: 28 jun. 2016.
- JANATA, N. E. e ANHAIA, E. M. Escolas/Classes multisseriadas do campo: reflexões para a formação docente. **Revista Educação e Realidade**. Porto Alegre, Ahead of print, 2015. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623645783>.
- LOUREIRO, A.M. O ensino de música na escola fundamental. Campinas: Papyrus, 2012
- MALUF, A. **Brincar**: prazer e aprendizado. Petrópolis: Vozes, 2003.
- MOURA, C. **Quilombos, resistência ao escravismo**. São Paulo: Ática, 1989.
- MUNANGA, K. **Negritude: Usos e sentidos**. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.
- PARE, M. L; OLIVEIRA, L.P; VELLOSO, A. D. **A educação para quilombolas**: experiências de São Miguel dos Pretos em Restinga Seca (RS) e da comunidade Kalunga do Engenho II (GO). Caderno Cedes, Campinas, vol 27, n, 72,p.227, 2007.
- SOARES, J. **A hora do conto**: A importância de contar histórias em contexto pré-escolar. 2012/2013. 99 f. Dissertação de Mestrado pelo programa em Educação pela Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. Porto, 2012/2013.
- THIOLLENT, M. **Pesquisa-ação nas organizações**. Londres, Thousand Oaks: Sarge Publications, 2002.
- VERGARA, S. C. **Métodos de pesquisa em administração**. São Paulo: Atlas, 2005.

ZABALZA, M. A. **Os dez Aspectos-Chave de uma Educação Infantil de Qualidade:**
qualidade em Educação Infantil. Porto Alegre: ArtMed, 2009.

**RELAÇÃO FAMÍLIA E ESCOLA DOS EDUCANDOS SURDOS/DEFICIÊNCIA
AUDITIVA NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO**

Anna Paola Chiaradia

Lurdes Caron

Resumo

Reflexões e debates sobre a inclusão do educando surdo e/ou com deficiência auditiva no convívio social, estão sendo aprofundadas. Hoje, apesar da existência de várias leis promulgadas, direitos assistidos e decretos, a inclusão de educandos com deficiência auditiva continua sendo um desafio a ser enfrentado nas escolas. Para que aconteça o processo inclusivo algumas ações são desenvolvidas, como a implantação das salas de atendimento educacional especializado, entre outras. Este artigo parte do questionamento: como se dá a inclusão de educandos com deficiência auditiva na escola e a relação da família com os professores do AEE? Objetiva refletir sobre a inclusão de deficientes auditivos na escola e a aproximação da família e os professores. O texto é de abordagem qualitativa. A metodologia trabalha com pesquisa bibliográfica e documental. Como resultado esperamos contribuir na relação entre pais, professores e educandos com deficiência auditiva.

Palavras-Chave: Inclusão de Educandos. Deficiência Auditiva. Educação. Família.

Introdução

O professor ao ingressar no magistério ou na docência se depara com um dos grandes desafios de uma sala de aula, a diversidade. Nesse âmbito, juntamente com ela aparece também a singularidade e as diferenças. No entanto, é no seu cotidiano que se encontra as maiores dificuldades, o que leva a crer, que a demanda não é única e exclusivamente por questões de faixa etária, condições socioeconômicas e grupos aos quais pertencem os educandos, mas sim, de diversos saberes e formas de aprender.

Vale ressaltar que o aluno com surdez ou deficiência auditiva, compreende um vasto contexto que implica não só nas diferenças, mas nos fazeres e saberes, ou seja, não apenas cumprir os direitos e aspectos burocráticos que demanda a inclusão.

A inclusão e a inserção de alunos com surdez ou deficiência auditiva, no convívio social, é um tema que está presente em várias discussões, como em: fóruns, leis, declarações, constituições e resoluções e com a Política Nacional de Inclusão foram implantadas as Salas de Recursos Multifuncionais e ofertado o Atendimento Educacional Especializado em algumas Unidades Escolares, onde há um maior número de educandos com deficiências pelo censo que é realizado anualmente em todas as instituições de ensino e através do zoneamento, proximidade entre as Unidades Escolares a serem ofertadas as Salas de Recursos Multifuncionais e as residências do público-alvo da referida implantação.

Neste sentido, o estudo objetiva a realização de reflexões sobre conceito de família e sua importância na vida dos sujeitos com deficiência auditiva inseridos no processo da inclusão escolar.

Este artigo parte do questionamento: como se dá a inclusão de educandos com deficiência auditiva na escola e a relação da família com os professores do AEE? Para responder essa indagação definimos como objetivo: refletir sobre a inclusão de deficientes auditivos na escola e a aproximação da família e os professores. O texto é de abordagem qualitativa. A metodologia trabalha com pesquisa bibliográfica a partir de autores que refletem sobre família, escola e inclusão, entre outros, como: Silva (2007), Sasaki (1997), Batista e Enumo (2004), Pletsch (2009). Pesquisa documental a partir de legislações pertinentes, como: Resolução N° 4, de 2009, Lei n° 7.853/89 e outras.

Com esta reflexão esperamos como resultado contribuir na relação entre pais e professores e educandos com deficiência auditiva.

Na sequência, se dá o desenvolvimento desta reflexão, em diálogo com diferentes autores.

Desenvolvimento

Atualmente, apesar de várias leis promulgadas, direitos assistidos, leis e decretos, a inclusão de educandos com deficiência ainda é um desafio a ser enfrentado nas escolas, avanços consideráveis aconteceram, entretanto, existem muitos esforços a serem empreendidos para que o processo inclusivo não se dê apenas como um processo de socialização.

Sasaki (1997, p. 428) ao refletir sobre os sujeitos e suas diferenças coloca que,

A prática da inclusão tem como filosofia modificar a estrutura social nas escolas, empresas, programas, serviços, ambiente físico, (etc.), para atender à diversidade de pessoas, comuns e especiais, respeitando as suas (necessidades) individualidades alunos.

Nesta perspectiva, a capacidade cognitiva de conhecer o mundo estaria determinada desde o nascimento. A educação, esta sim, é que deveria se organizar para receber os alunos com diferentes capacidades, que não mudariam com a educação.

Torna-se necessário então perceber essas diferenças, não apenas aquelas relacionadas aos déficits em algumas das áreas do conhecimento.

Como postula Silva (2007, p. 426) “compreender o processo de aprendizagem da criança como algo delimitado por seu quociente de inteligência é manter uma visão inatista do processo de desenvolvimento”

O exercício da docência exige essa reflexão e estratégias para que se possa chegar ao aprendizado, onde todos os educandos tenham a mesma oportunidade de aprender. As diferenças, as singularidades, as particularidades, o conhecimento prévio, as dificuldades e as potencialidades dos alunos, exigem uma adequação, adaptação e em muitos casos a reformulação de prática cotidiana.

Segundo Batista e Enumo (2004, p. 428) a integração privilegia o aluno com deficiência, “dividindo com ele a responsabilidade da inserção enquanto a inclusão tenta avançar exigindo também da sociedade em geral condições para essa inserção”. Em outros termos a integração é um tanto mais individualizada e a inclusão um processo um tanto mais coletivo.

A Lei nº 7.853/89, que dispõe sobre a Convenção dos Direitos das crianças (ONU, 1989), reforçou o compromisso do estado com as crianças e adolescentes e garantiu mecanismos legais para ações de órgãos administrativos, escolas e entidades sociais entre outras. Tal compromisso dá o direito a matrícula e permanência dos educandos com deficiência, há também que se trabalhar para que se promova o seu desenvolvimento, que diz respeito ao processo inclusivo.

Ao nos referirmos a inclusão, parte de suas ações garantem a matrícula dos educandos no ensino regular assim como a implantação de salas de recursos multifuncionais e também a oferta de atendimento educacional especializado.

Os professores que atuam no atendimento educacional especializado reconhecem que esse atendimento necessita uma ação individual e que mesmo se tratando de um mesmo quadro, a grosso modo, ou primeiro olhar, exige do professor esse olhar atento as individualidades e assim direcione seu trabalho.

As necessidades e demandas individuais se encontram bastante presentes na condução do trabalho que é desenvolvido com pessoas surdas e/ou deficientes auditivas, pois nesse momento a individualidade, singularidade e maneira de aprender e se comunicar é bastante diversa, são vários os contextos a serem considerados e o professor do atendimento educacional especializado além do conhecimento em Língua Brasileira de Sinais e sua promoção como fonte de comunicação e aprendizagem, apesar de estar em constante aprimoramento ele conta ainda com poucos recursos ofertados diretamente nas salas de recursos multifuncionais, em outros casos deparam-se com alunos que não possuem a fluência em sua língua materna, a Língua Brasileira de Sinais, por motivos que não nos cabe aqui citar, utilizam como comunicação com seus pares a linguagem gestual o que passa ocasionalmente ser mais uma barreira a ser ultrapassada no processo de inclusão.

São várias as demandas no magistério e docência e o professor do atendimento educacional especializado precisa ter conhecimento, formação, especialização e capacitação constante na área da Educação Especial, para que possa realizar um trabalho voltado especificamente à promoção do avanço e autonomia do educando, como também prestar orientação aos professores do Ensino Regular, assim como, a Unidade Escolar em que o estudante com deficiência está regularmente matriculado, como indica a resolução Nº 4, de 2009, que define, “para atuação no Atendimento Educacional Especializado, o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial” (BRASIL, 2009, p. 3).

É possível perceber que as responsabilidades incumbidas a esses profissionais são amplas, vastas e requerem dedicação e conhecimentos específicos em diversas áreas que envolvem a demanda das Salas de Recursos Multifuncionais, não sendo já por si uma tarefa simples, enfrenta também outras barreiras a serem transpostas, como a de amenizar os estigmas e preconceitos sobre a capacidade ou não dos educandos envolvidos e os contextos que o cerca.

Vale ressaltar que o aluno com deficiência, compreende um vasto contexto que implica não só nas diferenças, mas nos fazeres e saberes. Ou seja, não apenas cumprir os direitos e aspectos burocráticos que demanda a inclusão, como mostra, Denari (2008, p. 35) sobre o êxito da inclusão escolar, o autor coloca que,

Requer esforços que necessariamente demandam olhares diversos, questionamentos a certos paradigmas relacionados à maneira de conceber a deficiência e entender os processos de ensino e aprendizagem.

A função simbólica dos mediadores se manifesta geralmente, em dois modos na vida da criança, ou seja, no seu contexto social e na qualidade de ferramentas do pensamento. No processo de desenvolvimento quando inserido nesse contexto, pode-se observar a relevância da escola e do professor no desenvolvimento do sujeito, pois, as funções psíquicas superiores somente atingem a maturidade mediante a colaboração do adulto.

São muitas as situações que fazem parte do contexto desse sujeito, devem ser levados em conta, sem esquecer que, deficientes intelectuais têm habilidades e potencialidades em algumas áreas e são independentes de suas limitações, que são capazes de aprender algo e também evoluir em termos acadêmicos, lembrando que tão importante quanto o diagnóstico, deve-se fazer uma descrição de como se deve encaminhar o processo de ensino aprendizagem para que o avanço se concretize, e quais apoios seriam indicados para a potencializar ainda mais suas habilidades.

Neste sentido Pletsch (2009, p. 93) comenta que,

O sistema “multidimensional” busca alterar a ideia de que a deficiência mental é uma condição estática e permanente. A autora nos mostra que a alteração que se pretende alcançar passa pela concepção na qual a deficiência varia conforme os apoios/e ou suportes recebidos pelo indivíduo.

Diante de tais proposições, notamos a importância do trabalho que é desenvolvido nas Salas de Recursos Multifuncionais, já que é um trabalho pedagógico desenvolvido de maneira individual, com procedimentos específicos, de forma que possa desenvolver os processos: motor, cognitivo, emocional e sócio afetivo dos educandos que a frequentam e que estes são fatores primordiais para apropriação, produção de conhecimentos, desenvolvimento, maior autonomia e também uma aprendizagem significativa.

Parte do trabalho desenvolvido na escola e também no atendimento educacional especializado diz respeito ao esclarecimento e reconhecimento das diferenças assim como o papel da família no processo de desenvolvimento do educando com deficiência, pois é ela a primeira instituição que desencadeia os processos evolutivos do ser humano, a primeira a proporcionar o desenvolvimento emocional, intelectual, crescimento físico e aspecto sociais, sendo assim, nos deparamos com algumas questões que implicam nessa relação.

Sendo hoje bastante discutida, no sentido em que se dá essa formação familiar e quais fatores a escola julga serem necessários ou ideais para que se desenvolva um sistema de colaboração e parcerias, nos deparamos com questionamentos ou afirmações onde a aprendizagem está muito mais atrelada ao que a escola julga como ideal e a culpabilidade do fracasso se deve então ao que temos como constituição familiar (REGO, 2003, p. 22).

Estamos ainda até aqui nos referindo às famílias que tem como núcleo aquela ainda em que há casais heteros e seus filhos, mas devemos lembrar também que essa constituição já não é mais a única, são outras tantas que podemos encontrar nos lares como, casais homossexuais e filhos adotivos ou não, famílias constituídas por avós e netos, casais e enteados e outras tantas constituições que são desenvolvidas e tornam-se cada vez mais comum.

De acordo com Petzold (1996, p. 23) ao tratar sobre a família diz que,

A própria concepção científica dela evidencia o entrelaçamento das variáveis biológicas, sociais, culturais e históricas que exercem grande influência nas relações familiares, constituindo a base para as formas contemporâneas dela. Os laços de consanguinidade, as formas de moradia, o compartilhamento de renda são algumas dessas variáveis que, combinadas, permitem a identificação de 196 tipos de famílias, produto de cinco subsistemas resultantes da concepção ecológica de micro, meso, exo, macro e cronossistema.

Estamos hoje nos deparando em condições e constituições que não nos cabem julgar ou culpar, mas sim de refletir sobre os diversos conflitos e dificuldades encontradas nos ambientes familiares e o seu reflexo na condução do que é promovido pela escola, há uma necessidade de rede de apoio social para que se promova a superação de conflitos e restabelecimento de dinâmicas familiares que possam estar interligadas ao ambiente escolar e seu objetivo, que também é o de promoção e desenvolvimento individual do sujeito como um todo.

A Escola desenvolve atividade ligada a tarefas formais, produção escrita, leitura, pesquisas, nela são desempenhadas funções de aprendizagem já os aspectos de caráter emocionais, psicológicos, sociais e culturais devem ser mais dirigidos a família, desta maneira se faz necessária a implantação de políticas que auxiliem essa aproximação visto suas proximidades e peculiaridades assim como também o reconhecimento da importância dos dois principais ambientes de desenvolvimento humano na sociedade.

Percebe-se a dificuldade de se manter unido e colaborativo os dois ambientes, escola e família, fato esse que se vê diante de várias dificuldades em se estabelecer parcerias e trabalhos conjuntos, e como não poderia deixar de ser, nota-se a dificuldade de interação das famílias onde há uma pessoa com necessidade educacional especial, suas responsabilidades e implicações envolvidas, as dificuldades relatadas até o momento faziam referência apenas aos educandos vistos dentro de uma chamada 'normalidade'.

Estamos tratando então, de outra problemática que envolve os educandos com deficiência, além da garantia de sua inclusão no processo educacional deveríamos garantir sua permanência e participação além de seu desenvolvimento, o que nos remete ao fato de necessitarmos de profissionais capacitados, ambiente inclusivo, garantia de avaliação correta

que venha promover as adaptações e adequações necessárias, uma equipe multidisciplinar que desenvolva seu trabalho de forma a garantir e apoiar a escola no seu desenvolvimento, e começamos então, a nos deparar com outro fator que nos dá a certeza de que necessitamos e muito do acompanhamento familiar e ainda mais, do apoio, receptividade ação diante das orientações que lhes são prestadas.

Crianças com habilidades abaixo da média são muito mal servidas por nosso sistema educacional. Aquele que é menos capaz academicamente continua a sofrer as consequências de quaisquer que sejam os problemas agudos ou crônicos que afetam o sistema educacional (MITTLER, 2003, p. 23).

Mas temos que ter clareza que tanto a escola, como o sistema educacional não funcionam de modo isolado. As escolas sofrem reflexo da sociedade na qual estão inseridas, pois, os valores, as crenças e as prioridades da sociedade permeiam a vida e o trabalho nas escolas e vão muito além delas.

Todos aqueles que trabalham nas instituições educacionais são cidadãos de sua sociedade e da comunidade local, portanto, possuem as mesmas crenças e atitudes como qualquer outro grupo de pessoas. Isso também se aplica àqueles que administram o sistema educacional como um todo, inclusive os que são designados para o posto, os membros eleitos do governo local, os gestores de escola e os administradores (MITTLER, 2003).

Os educandos com deficiência e seus respectivos familiares necessitam muito mais que a frequência e permanência nas Unidades Escolares, existem muitas outras situações e vivências que fazem parte e que são de responsabilidade da família, e é também através dele que conseguimos os avanços que tanto almejamos.

O que indagamos no estudo é o quanto os familiares ou responsáveis dos educandos com deficiência estão realmente preparadas para assumir com responsabilidade e atitudes que se fazem necessárias para que se promova realmente o avanço e aprendizado desses sujeitos.

Podemos considerar sim, que a sala de aula, o espaço escolar e o convívio das diferenças sejam as oportunidades de aprendizado e trocas de todas as diferenças que favoreçam não só aprendizagem, mas também a autonomia e avanço que se espera de todo e qualquer educando.

O aspecto legal existe e muito mais do que integrar devemos incluir, muitas mudanças e adaptações ainda precisam ocorrer para que se concretize realmente a inclusão o que não podemos esquecer e também deixar de realizar, são as que ainda nos faltam, ações que dizem respeito ao dia a dia dos educandos e escola juntos, com objetivo de proporcionar melhorias nas condições de vida dos educandos com deficiência e seus familiares assim como toda dinâmica escolar que pode contribuir para o avanço e garantir a tão almejada inclusão.

Aceitar as diferenças e além disso crer que apesar delas, avanços, progressos e aprendizagens podem ocorrer e que as ações desenvolvidas não somente na Escola, mas também no ambiente familiar favorecem e dependem muito para que de fato se concretizem.

Considerações finais

A escola reconhece e compreende que as famílias onde há a existência de um dependente com deficiência auditiva, passam por dificuldades que geram angústias e conflitos. A educação Especial conta com políticas públicas, no entanto essas políticas não estão dando conta da inclusão escolar.

Alguns dos direitos que preveem as políticas públicas de inclusão, estão a garantia de matrícula no ensino regular, a implantação de salas polos de recursos multifuncionais e também a matrícula e permanência desses educandos com deficiência.

A garantia da matrícula dos alunos com deficiência no ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado conseguirá satisfazer algumas das exigências que preveem a inclusão escolar. Há a necessidade de realizar um trabalho que realmente se torne inclusivo, que promova a participação, o avanço, aprendizagem, maior independência dos alunos com deficiência, pois, essa clientela exige uma reflexão maior, baseada na adaptação, reorganização e reestruturamento. Para que isso aconteça um desafio permanente é a formação de professores que atuam em salas do AEE.

Já nos primeiros anos de vida dos sujeitos com alguma deficiência, mais que garantir o acesso, é importante concentrar esforços para que seus familiares sejam assistidos e orientados para as adequações e mudanças que se fazem necessárias.

Percebemos a importância da primeira instituição a fazer parte da vida dos sujeitos, a relação familiar dos educandos com deficiência auditiva reflete na vida desses educandos em seu desenvolvimento como um todo.

A inclusão e os profissionais nela envolvidos, como os professores regentes, professores de apoio à inclusão, equipe gestora, professores do atendimento educacional especializado necessitamos de formação continuada, do apoio das famílias, da aceitação, e participação dos familiares no processo formativo dos educandos promovendo o almejado processo inclusivo.

Referências

- AMAZONAS, M. C. L. A. **Arranjos familiares de crianças de camadas Populares V– Psicologia em estudo, 8 (especial)**, 2003.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. - Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2010.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**- Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.
- CHABANNE, J. **Dificuldades de aprendizagem: um enfoque inovador do ensino escolar**. São Paulo: Ática, 2006.
- FÁVERO, E. A. G. Et. al. **Atendimento educacional especializado: Aspectos Legais e Orientações Pedagógicas**. - São Paulo: MEC/SEESP, 2007.

- FIAMENGHI Jr, Geraldo A. MESSA, Alcione A. **Pais, Filhos e Deficiência: Estudos Sobre as Relações Familiares**, Psicologia Ciência e Profissão, 2007.
- GOMES, A. L. L. et. al. **Atendimento educacional especializado: Deficiência Mental**. São Paulo: MEC/SEESP, 2007.
- LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. 4. Ed. São Paulo: Atlas, 2001.
- MITTLER, P. **Educação Inclusiva: contextos sociais**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003.
- REGO, Lucia Lins Browne, BUARQUE, Lair Levi. **Algumas fontes de dificuldade na aprendizagem de regras ortográficas**. In: MORAIS, Artur Gomes de (org.). O aprendizado da ortografia. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- ROPOLI, E. A. et. al. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão escolar: a escola comum inclusiva** – Brasília: Ministério de Educação Especial, [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010.
- SAVIANI, Dermeval. **Ensino público e algumas falas sobre a universidade**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1986.
- SILVA, P. J. M. e (org.). **O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular** / Ministério Público Federal: Fundação Procurador / 2ª ed. Brasília: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, 2004.

GT 6: Educação, gênero e sexualidades

**AS MULHERES BRASILEIRAS NA POLÍTICA: Princesa Isabel, Bertha Lutz e Dilma
Rousseff**

Sandra Mara Silva dos Santos Zamin
Josilaine Antunes Pereira

Resumo

Este artigo pretende discutir a presença da mulher brasileira na política nos últimos três séculos considerando as figuras femininas importantes da Princesa Isabel, Bertha Lutz e Dilma Rousseff e identificar de que forma é abordado o tema “mulheres brasileiras na política” nos livros didáticos. Para alcançar este objetivo elegemos os seguintes critérios: investigar nos livros didáticos de História do 8º e do 9º ano do ensino fundamental II e do 3º ano do ensino médio utilizados em uma escola da rede pública estadual na cidade de Lages/SC. Quanto a metodologia esta pesquisa se caracteriza como uma pesquisa exploratória, qualitativa e documental constituída a partir da análise dos livros: Projeto Teláris. História. Mundo contemporâneo, e do livro História Sociedade & Cidadania Os dados revelaram que nos referidos livros didáticos investigados e analisados não foram encontrados referências sobre as mulheres brasileiras que atuaram na política brasileira nos séculos XIX e XX e XXI, como Princesa Isabel, Bertha Lutz e Dilma Rousseff.

Palavras-chave: Mulher; Gênero; Política.

Introdução

Trabalhar a questão de gênero na disciplina de História nem sempre é fácil, por se tratar de um tema pouco abordado nos livros didáticos. Consideramos relevante realizar esta pesquisa devido à deficiência de estudos que reflitam a respeito do que vem sendo difundido nos livros didáticos sobre as mulheres brasileiras na política. A autora Ana Maria Colling afirma que:

O Brasil dos primeiros séculos conheceu bravas mulheres que não mereceram destaque da historiografia, para centenas de homens célebres, uma Joana D’arc, uma Anita Garibaldi. A história feita de silêncios, esqueceu-se de contar que D. Ana Pimentel, mulher de Martin Afonso, após ele voltar para Portugal em 1533, tornou-se a governadora da capitania de São Vicente e primeira mulher no Brasil a ocupar o poder executivo.⁸² (Colling, 2000)

Na política nos deparamos com uma história masculina onde não há espaço para as mulheres. No entanto elas sempre estiveram presentes no dia-a-dia, fazendo e mudando a história desse país e do mundo. No Brasil estamos vivendo o momento da ascensão feminina

⁸² COLLING, Ana Maria. Brasil 500 anos - A Mulher na Construção do Brasil. A construção de uma nova nação/ org. Dinarte Belato, Gilmar Antônio Bedin. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2000. P.119

na política. Em 2010, foi eleita a primeira mulher Presidenta da República, “apesar do país ter uma das menores taxas de representação feminina, na política institucional mundial, o Brasil é o penúltimo país da América Latina quando o tema é a presença feminina no legislativo federal” (OROZCO, 2014). A presença feminina na política é cada vez mais constante, mesmo assim há lacunas a serem preenchidas, leis a serem cumpridas e decisões a serem tomadas. Nesta perspectiva, a presente pesquisa tem por objetivos, analisar se nos livros didáticos é possível encontrar referências de mulheres brasileiras que atuaram na política nos séculos XIX, XX e XXI, considerando três figuras femininas importantes como a Princesa Isabel, Bertha Lutz e a Presidenta Dilma Rousseff. Investigar nos livros didáticos de História do 8º e do 9º ano do ensino fundamental II e do 3º ano do ensino médio se abordam a questão da mulher brasileira na política nos últimos três séculos, considerando as figuras femininas importantes da Princesa Isabel, Bertha Lutz e da Presidenta Dilma Rousseff e identificar de que forma é abordado o tema “mulheres brasileiras na política” nos referidos livros didáticos. Quanto a metodologia esta pesquisa se caracteriza como uma pesquisa exploratória, qualitativa e documental constituída a partir da análise de livros didáticos do ensino fundamental II e do ensino médio, utilizados em uma escola da rede pública estadual na cidade de Lages/SC.

A relevância de se analisar o livro didático e discutir a representação feminina nos espaços da política está em trazer para o cotidiano do aluno, o que se vem lutando e conquistando ao longo dos últimos séculos em relação ao papel da mulher brasileira na política. Qual sua representatividade e competência para a discussão e resolução de problemas sociais, especialmente os ligados aos menos favorecidos transformando uma realidade de desigualdades históricas em igualdade.

Foram investigados os livros didáticos, Projeto Teláris. História. Mundo contemporâneo, dos autores, Gislane Azevedo e Reinaldo Seriacopi, do 8º e do 9º anos do Ensino Fundamental II. Editora Ática, 2012 e o livro História Sociedade & Cidadania do 3º ano do Ensino Médio, do autor Alfredo Boulos Junior. Editora FTD, 2013.

Do ponto de vista da estrutura deste trabalho, está organizado da seguinte forma: a) Referencial teórico e metodológico da pesquisa; b) Aportes teóricos e análises dos dados e c) Considerações finais.

Referencial Teórico e Metodológico da Pesquisa

O referencial teórico e metodológico desta pesquisa está fundamentado em autores como: Minayo, Gil e Demo. Para MINAYO (2003) a Metodologia de Pesquisa “é o caminho do pensamento a ser seguido, ela ocupa um lugar central na teoria e trata-se basicamente do conjunto de técnicas a serem adotadas para a construção de uma realidade”⁸³. A Pesquisa segundo DEMO (2011) “não se orienta pelo argumento de autoridade, mas pela autoridade do argumento, podendo ser ao mesmo tempo princípio científico, trata-se de produzir conhecimento metodologicamente acurado e educativo, existe a oportunidade de formar o aluno

⁸³ MINAYO, M.C.de Souza (Org.) Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade. 22. ed. Rio de Janeiro, RJ: Vozes, 2003. p. 16-18

melhor”⁸⁴. Quanto aos objetivos, essa pesquisa classifica-se como exploratória, segundo Gil (2008).

As pesquisas exploratórias têm como propósito proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses. Quanto aos procedimentos técnicos é documental é muito parecida com a bibliográfica. A diferença está na natureza das fontes, pois esta forma vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa. Além de analisar os documentos de “primeira mão” (documentos de arquivos, igrejas, sindicatos, instituições etc.), existem também aqueles que já foram processados, mas podem receber outras interpretações, como relatórios de empresas, tabelas etc.⁸⁵

Esta pesquisa é de abordagem qualitativa, para MINAYO (2003) “trata-se de uma atividade da ciência, que visa a construção da realidade, mas que se preocupa com as ciências sociais em um nível de realidade que não pode ser quantificado, trabalhando com o universo de crenças, valores, significados e outros construto profundos das relações que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”⁸⁶.

Mulher

Escrever sobre a participação da mulher na política brasileira, especialmente sobre a Princesa Isabel, Bertha Lutz e Dilma Rousseff, implica em buscar a história oculta nos livros didáticos. Trata-se de uma reconstituição reescrita que busca no discurso historiográfico a presença da mulher nesse espaço público, em geral descrito como pertencente aos homens. Sendo assim iniciamos nossa escrita tomando a vida da Princesa Isabel como um veículo de compreensão da interação entre gênero e poder no século XIX no Brasil, enfatizando a dificuldade de as mulheres do século XIX agirem de forma autônoma por serem moldadas e inseridas em estruturas culturais, sociais e econômicas criadas por homens aos quais eram subordinadas.

Para isso entendemos também a necessidade de adentrarmos na discussão de gênero no contexto do livro didático, nos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais), pois o tema sobre o qual nos predispomos e sobre o qual escrevemos caracteriza-se num embate coletivo, fruto da união de mulheres de diferentes contextos sociais, políticos e econômicos. Neste contexto de representação feminina trazemos Bertha Lutz, pioneira que empenhou-se com outras companheira na luta pelo voto feminino na segunda metade do século XX, “a nova posição da mulher no mundo do trabalho ao lado das lutas do movimento feminista trouxe mudanças importantes na relação das mulheres com o mundo público e, certamente, alavancou muitas das

⁸⁴ DEMO, Pedro. *Praticar Ciência: metodologias do conhecimento científico*. São Paulo: Saraiva, 2011. 208p.

⁸⁵ GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

⁸⁶ MINAYO, op. cit. p.18

lutas das mulheres inclusive no âmbito das políticas públicas” (PINTO,2001)⁸⁷. No século XXI, as mulheres chegaram ao poder na maioria dos continentes tanto nos regimes presidencialista como parlamentarista, estão mais bem representadas na política da América Latina do que em outras regiões do mundo. No Brasil em 2010 elegemos a primeira mulher presidenta, Dilma Rousseff, reeleita em 2014.

Gênero

Para entendermos o que é gênero, os Parâmetros Curriculares Nacionais, conceituam que:

Gênero diz respeito ao conjunto de representações sociais culturais construídas a partir da diferença biológica dos sexos. Enquanto o sexo diz respeito ao atributo anatômico, no conceito de gênero torna-se o desenvolvimento das noções de ‘masculino’ e ‘feminino’ como construção social. O uso desse conceito permite abandonar a explicação da natureza como a responsável pela grande diferença existente entre os comportamentos e os lugares ocupados por homens e mulheres na sociedade. Essa diferença historicamente tem privilegiado os homens na medida em que a sociedade não tem oferecido as mesmas oportunidades de inserção social e exercício da cidadania a homens e mulheres. Mesmo com a grande transformação dos costumes e dos valores que vem ocorrendo nas últimas décadas, ainda persistem muitas discriminações, por vezes encobertas, relacionadas ao gênero⁸⁸.

Quanto a questão de gênero nos livros didáticos:

Poucas são as investigações que abordam o impacto da discriminação de gênero nas políticas públicas educacionais, tais como a persistência da discriminação contra as mulheres expressa em materiais didáticos e currículos, a limitação ao acesso à educação e permanência na escola. [...] A escassez dessa abordagem espelha-se na raridade de análises densas sobre a discussão acerca da igualdade entre homens e mulheres prevista na Constituição Federal de 1988⁸⁹.

As reflexões sobre o atual desenvolvimento de políticas educacionais e suas consequências para um sistema de ensino que reproduz de alguma maneira a desigualdade de gênero não foram ainda suficientemente desenvolvidas.

⁸⁷ PINTO, Céli Regina Jardim. Paradoxos da Participação Política da Mulher no Brasil. Revista USP, São Paulo, n 49, p. 98-112. 2001

⁸⁸ Parâmetros Curriculares Nacionais Temas Transversais: Gênero, Ensino Fundamental II, 3º e 4º Ciclos (Pág. 313-335). Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/orientacao.pdf>> Acesso em:24/08/2015.

⁸⁹ VIANNA, Cláudia Pereira; UNBEHAUM, Sandra. **O Gênero nas Políticas Públicas de Educação o Brasil. 1988-2002**. Disponível em:< <http://www.scielo.br/pdf/cp/v34n121/a05n121.pdf>. > Acesso em: 02/12/2015.

Nas escolas, as relações de gênero também ganham pouca relevância entre educadores e educadoras, assim como no conteúdo dos cursos de formação docente. Ainda temos os olhos pouco treinados para ver as dimensões de gênero no dia-a-dia escolar, talvez pela dificuldade de trazer para o centro das reflexões não apenas as desigualdades entre os sexos, mas também os significados de gênero subjacentes a essas desigualdades e pouco contemplados pelas políticas públicas que ordenam o sistema educacional. (VIANNA; UNBEHAUM)

Para tanto trabalhar em sala de aula as relações de gênero tem um propósito, combater relações autoritárias, questionar a rigidez dos padrões de conduta estabelecidos para homens e mulheres e apontar para sua transformação.

Política

Analisando a Constituição Brasileira percebemos que até 1932 era vedado o direito de voto a mulher. Em 1932, a partir da atuação das sufragistas (um grupo organizado de mulheres que lutavam pelo direito ao voto) o então presidente da república Getúlio Vargas concedeu às mulheres, através da Lei Eleitoral, a faculdade de, em o desejando, exercer o direito de voto. Na Constituição de 1934 a mulher exercia o poder de voto apenas para aquelas que exercessem função pública remunerada. Somente em 1946 na nova Constituição oriunda do processo de redemocratização é que as mulheres foram consideradas eleitoras, como um dever de cidadania. As constituições de 1967 (Ditadura Militar) e a 1988 (Redemocratização) ambas mantiveram o reconhecimento formal dos plenos direitos constitucionais e políticos das mulheres. A Constituição de 1988 foi mais explícita ao declarar igualdade entre homens e mulheres. No Artigo 5º da Constituição Brasileira afirma que: “I – Homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações, nos termos desta Constituição”, e ainda no “Art.14 – A soberania popular será exercida pelo sufrágio universal e pelo voto direto e secreto, com valor igual para todos[...]”⁹⁰ Esta constituição ratificou as conquistas das mulheres brasileiras, ampliando outros direitos.

Análise dos Livros Didáticos

O livro didático é um valioso recurso para o acesso à cultura e o desenvolvimento da educação, sobretudo, como instrumento de formação continuada para o professor e, até mesmo, como orientação curricular. Apresentam-se organizados dentro de um padrão expresso na distribuição de conteúdos pelas séries ou anos escolares. Choppin (2004) atribui ao livro didático quatro funções essenciais: “referencial, instrumental, ideológica/cultural e documental, sendo que estas funções podem sofrer variações, dependendo do ambiente sociocultural, da

⁹⁰ MORAES, Alexandre de. **Constituição da República Federativa do Brasil: de 5 de outubro de 1988**. São Paulo, SP.ATLAS S.A, 2010. Ed. 32º.

época das disciplinas, dos níveis de ensino, dos métodos e das formas de utilização”.⁹¹ Segundo o Decreto nº 7.084, de 27 de janeiro de 2010, estabelece o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) um dos principais programas de política educacional, com grande repercussão no cotidiano dos professores e alunos de História.

Além disso, os livros didáticos de História fazem circular alguns princípios de caráter mais geral, instituídos legalmente e frutos de demandas sociais, a exemplo da legislação sobre a experiência africana, afro-brasileira e indígena, das ideias de interdisciplinaridade, da atividade com fontes históricas. Também atualizam a relação entre a escola e o seu entorno, introduzindo o uso de objetos digitais. Por fim, os livros didáticos também estimulam modificações de práticas de ensino quando enfatizam a superação do preconceito étnico, racial, regional e de gênero, explicitam a proposta teórica e metodológica para o professor e aproximam o universo da sala de aula do exterior da escola, introduzindo novas temáticas e abordagens historiográficas, como a recente história do tempo presente. (Guia PNLD 2015)

Nesta pesquisa foram investigados os livros didáticos, Projeto Teláris. História. Mundo contemporâneo, dos autores, Gislane Azevedo e Reinaldo Seriacopi, do 8º e do 9º anos do Ensino Fundamental II. Editora Ática, 2012 e o livro História Sociedade & Cidadania do 3º ano do Ensino Médio, do autor Alfredo Boulos Junior. Editora FTD, 2013. Os dados revelaram que nos referidos livros didáticos investigados e analisados não foram encontradas referências sobre as mulheres brasileiras que atuaram na política brasileira nos séculos XIX e XX, como Princesa Isabel e Bertha Lutz, mas dá margem para introduzir estes temas. Em relação a presidenta Dilma Rousseff encontramos alguma referência no seu primeiro mandato em 2010. Podemos concluir que apesar do livro didático ser um importante instrumento de apoio ao trabalho do professor e referência na formação de milhões de crianças e adolescentes, ele ainda está apoiado em uma história positivista de heróis nacionais cujo papel da mulher sempre foi o de coadjuvante. Os referidos livros analisados tem propostas bastante interessantes para se introduzir o tema abordado neste artigo, eles fazem uso de imagens como ferramenta pedagógica, fazem a relação passado presente, são interdisciplinares, tem atividades que buscam desenvolver o espírito crítico e a formação cidadã dos alunos, entre outros. Cabe ao professor inseri-los dentro dos temas apresentados no livro didático.

Considerações Finais

A história que estudamos nos livros didáticos na maioria das vezes, não é a mesma que presenciamos no dia a dia. Tantas mulheres fizeram e fazem a nossa história acontecer e mudar todos os dias, na política, na educação, na saúde, na economia, no social. Sabemos que ainda existem lacunas a serem preenchidas em relação a inserção das mulheres no espaço público,

⁹¹ CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. Educação e Pesquisa, São Paulo, 2004. v. 30, n. 3, p. 549-566

especialmente na política. Neste campo há muitos obstáculos a serem vencidos dentre eles estão, o fator cultural, o machismo e o patriarcalismo; a não aceitação da própria mulher pela sua condição determinista de mãe, esposa como nos ensina Simone de Beauvoir em sua obra *O segundo Sexo*. Outros fatores como, assumir um cargo político, ter acesso à mídia, especialmente para alavancar a carreira política, neste caso as mulheres tem espaço reduzido na propaganda eleitoral. A Lei de Cotas como é chamada a Lei Eleitoral nº12.034/2009, se fosse seguida resultaria em um aumento significativo de candidaturas femininas, o que não vem ocorrendo no Brasil. A falta de comprometimento dos partidos ao preencher a lista de candidatas, a maioria acaba incluindo candidaturas de fachada para atender a lei. Apesar de tantos obstáculos conseguimos eleger e reeleger uma candidata ‘mulher’ à presidência do Brasil com maioria de votos. No início deste ano (2016) graças a um sistema político machista e patriarcal a presidente Dilma Rousseff sofreu “Impeachment”, foi afastada por 180 dias para investigações e no final de agosto teve seu afastamento definitivo, neste sentido a professora da UFSC Mirian Grossi afirma categoricamente “que se fosse um homem na Presidência da República inserida em contexto semelhante, certamente o conversa seria outra”. Sabe-se que não foram encontradas evidências, ou crime de responsabilidade para o afastamento da presidenta, podemos concluir então que, um dos fatores que levou ao afastamento da presidenta Dilma Rousseff foi a condição de ser MULHER. O atual governo simplesmente baniu a presença feminina do seu governo, isso prova que as mulheres ainda tem muito a lutar para conquistarem seu espaço na política brasileira, só haverá democracia plena quando houver maior presença de mulheres ocupando os cargos de poder político e decisão, porque ninguém melhor do que a própria mulher para defender os interesses das mulheres e de setores marginalizados da sociedade.

Referências

- AMARAL, Ricardo Batista **A vida quer é coragem**. Rio de Janeiro: Sextante, 2011. p.17-18
- BEAUVOIR, Simone de. **O Segundo sexo**, tradução de Sérgio Milliet. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980
- BIOGRAFIA. **Presidenta Dilma Rousseff**. Disponível em:
<[Http://www2.planalto.gov.br/presidencia/presidenta/biografia](http://www2.planalto.gov.br/presidencia/presidenta/biografia)> Acesso em: 21/09/2015
- COLLING, Ana Maria. **Brasil 500 anos - A Mulher na Construção do Brasil**. A construção de uma nova nação/ org. Dinarte Belato, Gilmar Antônio Bedin. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2000. P.119
- CHOPPIN, Alain. **História dos livros e das edições didáticas**: sobre o estado da arte. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 549-566, 2004
- DAIBERT JUNIOR, Robert. **Isabel, a "redentora dos escravos"**: um estudo das representações sobre a princesa. Disponível em:
< <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000225831>> Acesso em: 24/04/2015.
- DEMO, Pedro. **Praticar Ciência: metodologias do conhecimento científico**. São Paulo: Saraiva, 2011. 208 p.
- ESTADO DE MINAS. **Agência Estado repercute matéria exclusiva do jornal Estado de**

Minas. Minas Gerais, 2012. Disponível em:

[Http://www.em.com.br/app/noticia/politica/2012/06/18/internapolitica,300754/agencia-estado-repercuta-aterias-exclusivas-do-jornal-estado-de-minas.shtml](http://www.em.com.br/app/noticia/politica/2012/06/18/internapolitica,300754/agencia-estado-repercuta-aterias-exclusivas-do-jornal-estado-de-minas.shtml). Acesso em: 26/06/2015.

ESTADO DE MINAS. Agressões sofridas por Dilma eram acompanhadas de ameaças de dano físico deformador. Disponível em:

[Http://www.em.com.br/app/noticia/politica/2012/06/17/interna_politica,300587/me-deram-um-soco-e-o-dente-se-deslocou-e-apodreceu.shtm](http://www.em.com.br/app/noticia/politica/2012/06/17/interna_politica,300587/me-deram-um-soco-e-o-dente-se-deslocou-e-apodreceu.shtm). Acesso em: 26/06/2015

GIL, Antônio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HOFFER, Aidamar Seminotti; LOCKS, Geraldo Augusto; ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de. **A mulher vereadora no legislativo Lageano: perfil, acesso, relações de gênero e práticas políticas.** Lages, 2012. 126 p.

MINAYO, M.C.de Souza (Org.) **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade.** 22. ed. Rio de Janeiro, RJ: Vozes, 2003. p. 16 e 18.

MORAES, Alexandre de. **Constituição da República Federativa do Brasil: de 5 de outubro de 1988.** São Paulo, SP.ATLAS S.A, 2010. Ed. 32°.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS. Temas Transversais: Gênero, Ensino Fundamental II, 3º e 4º Ciclos (Pág. 313-335). Disponível em:

< <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/orientacao.pdf>> Acesso em:24/08/2015.

PINTO, Céli Regina Jardim. **Mulher Brasileira é Assim**/Organizadoras, Heleieth Saffiot, Mônica Muñoz Vargas. Participação (Representação?) Política da Mulher no Brasil: Limites e Perspectivas. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1994. Pág. 195

REVISTA AVENTURAS NA HISTÓRIA. **Mulheres no poder.** Da Ásia a América do Sul, mais de 100 anos de vitórias políticas femininas. Ed.138,2015.

SENADO NOTÍCIAS. **Bertha Lutz.** Disponível em:

<<http://www12.senado.leg.br/noticias/entenda-o-assunto/bertha-lutz>>Acesso em: 20/08/2015.

OROZCO. Yury Puello. **A Presença das Mulheres nos Espaços de Poder e Decisão.** Ed. Católica pelo Direito de Decidir. São Paulo - SP, 2014. 103p

UOL ELEIÇÕES 2010. CANDIDATOS. **Conheça a trajetória de Dilma Rousseff (PT),** 2010. Disponível em:

<[Http://eleicoes.uol.com.br/2010/pre-candidatos/conheca-a-trajetoria-de-dilma-rousseff-pre-candidata-a-presidencia-pelo-pt.jhtm](http://eleicoes.uol.com.br/2010/pre-candidatos/conheca-a-trajetoria-de-dilma-rousseff-pre-candidata-a-presidencia-pelo-pt.jhtm)>. Acesso em: 25/06/2015

VIANNA, Cláudia Pereira; UNBEHAUM, Sandra. **O Gênero nas Políticas Públicas de Educação o Brasil: 1988-2002.** Disponível em:

< [Http://www.scielo.br/pdf/cp/v34n121/a05n121.pdf](http://www.scielo.br/pdf/cp/v34n121/a05n121.pdf). > Acesso em:02/12/2015.

**A EDUCAÇÃO E O ENFRENTAMENTO AS VIOLÊNCIAS DE GÊNERO EM
LAGES**

Lúcia Helena Matteucci Bondavalli e Mareli Eliane Graupe

Resumo

O texto tem por objetivo refletir sobre violências contra mulheres em Lages, município catarinense. Faz parte da pesquisa que está sendo realizada no curso de Mestrado em Educação na UNIPLAC. O método análise de conteúdo qualitativo foi utilizado na interpretação dos dados coletados. Usamos os estudos de Geraldo Augusto Locks, Guacira Lopes Louro, Mareli Eliane Graupe e Teresa Kleba Lisboa para a elaboração do texto. Apresentamos falas de mulheres que sofreram violências em Lages, concedidas durante as entrevistas. Consideramos a importância dos profissionais da educação na prevenção de violências de gênero, por meio do diálogo com alun@s⁹² sobre outras formas de se relacionar que repudiam agressividades. Ainda, fizemos algumas reflexões a respeito do Projeto de Lei 867/2015, oriundo do anteprojeto denominado Escola Sem Partido, pois vimos nos profissionais da educação uma possibilidade de mediação para ajudar alun@s a desconstruir comportamentos machistas, sexistas e discriminatórios.

Palavras-Chave: Violências de gênero. Profissionais da educação. Enfrentamento. Mulheres em Situação de Violências.

Introdução

A necessidade de trazer à tona e discutir sobre violências de gênero em Lages reforça-se pelo Mapa da Violência 2012, que apresenta estatisticamente o município como 1º colocado no Estado em feminicídio⁹³ e décimo sétimo no Brasil.

Assim, trazemos por meio das falas de mulheres em situação de violência concedidas em entrevistas e transcritas, elementos para estudarmos sobre a urgência de ações que levem ao enfrentamento a essas violências. Abordaremos aqui o enfrentamento por meio da prevenção, a médio e longo prazo, pelo viés da formação inicial e continuada dos profissionais da educação.

Ainda, polemizamos sobre o Projeto de Lei 867/2015, do deputado Izalci Lucas, oriundo do anteprojeto Escola sem Partido⁹⁴, sobre as possibilidades que o Projeto de Lei trará para o enfrentamento de violências de gênero e/ou outras, ou não trará, haja vista, este prever no artigo

⁹² O @ será usado para contemplar linguisticamente o feminino e o masculino.

⁹³ Assim, a Lei nº 13.104, faz alterações no Código Penal de 1940, partir de 9 de março de 2015 a Lei insere o **Feminicídio: VI** - contra a mulher por razões da condição de sexo feminino: § 2º-A Considera-se que há razões de condição de sexo feminino quando o crime envolve: I - violência doméstica e familiar; II - menosprezo ou discriminação à condição de mulher.

⁹⁴ Definição apresentada no site, na aba "Quem somos": **EscolasemPartido.org** é uma iniciativa conjunta de estudantes e pais preocupados com o grau de contaminação político-ideológica das escolas brasileiras, em todos os níveis: do ensino básico ao superior." Disponível em: <http://escolasempartido.org/quem-somos>. Acesso em: 12 de set. 2016.

segundo, o direito dos pais e filhos receberem educação moral, de acordo com suas próprias convicções. Nesse sentido, não consideramos o projeto enquanto alavanca para construir novos olhares sobre violências, pois trabalhamos na perspectiva de mudança e construção social. Assim, pensamos que as proposições que visam ser incluídas nas Diretrizes e Bases da Educação Nacional do Projeto de Lei 867/2015, servem para manter e reforçar o status quo, de uma sociedade que discrimina, maltrata, exclui e segrega direitos humanos.

Mulheres em situação de violência em Lages: Marcas, tristeza, medo e dor expressadas na fala, no olhar e no silêncio

Primeiramente, destacamos as perspectivas de gênero e violência de gênero a qual desenvolvemos nossos estudos. Então, não podemos deixar de abordar, os conceitos de gênero e de violência de gênero que nos embasamos.

Entendemos a conceituação de gênero enquanto processo de construção e de mudança, com base em estudos de Guacira Lopes Louro, Judite Butler, Joan Scott e Miriam Grossi. Sobre a principal característica dos gêneros, Louro rejeita a possibilidade de serem fixos e afirma,

Afasta-se (ou se tem a intenção de afastar) proposições essencialistas sobre os gêneros; a ótica está dirigida para um processo, para uma construção, e não para algo que está a priori. O conceito passa a exigir que se pense de modo plural, acentuando que os projetos e as representações sobre mulheres e homens são diversos. (LOURO, 1997, p. 23)

Nessa linha de pensamento vimos que a mudança da realidade lageana quanto a violência de gênero é possível, pois o homem pode se desconstruir enquanto ser social, abandonar posturas machistas que induzem às agressões contra a mulher, desde que ele seja instigado a ver outras formas de fazer-se homem. Da mesma forma, a mulher não precisa assumir a postura de frágil e vítima. Ela pode ser encorajada ao enfrentamento das violências, por meio do empoderamento do seu ser, criando independência financeira pela profissão, estudando, buscando as redes de apoio, sem sentir-se refém do homem que a maltrata. Sabemos que são processos lentos, mas, precisam ser iniciados para que ocorram as mudanças. Por isso, apostamos na escola enquanto um agente de transformação dessa realidade, inicialmente por meio da formação dos profissionais da educação e o desenvolvimento de competências para a realização do trabalho didático pedagógico com @s alun@s nas perspectivas de gênero e diversidade.

Relativo ao conceito de violências de gênero,

De acordo com a Organização das Nações Unidas (1993), ‘Violência de Gênero é todo o ato de violência que tenha ou possa ter como resultado um dano ou sofrimento físico, sexual e psicológico para a mulher, inclusive as ameaças de tais atos, a coação ou a privação arbitrária da liberdade, tanto produzidas na vida pública como no

espaço privado'. (VELÁZQUEZ, 2006, p. 26)

O mito de que o reconhecimento da violência de gênero se dá somente por meio de uma marca no corpo físico da mulher, é desfeito pelo conceito. Ao contrário, a caracterização acontece por todo e qualquer ato que lhe cause desconforto ou medo, no entanto, para ser reconhecida a violência, é necessário que ela sinta-se encorajada a denunciar.

Importante pensar que as relações entre os gêneros estão em todas as esferas e classes sociais e acontecem permeadas por questões vinculadas à raça, etnia, religiosidade, cultura e tudo que envolve pessoas, sendo que o processo das violências de gênero também ocorre dentro dessa pluralidade e diversidade.

Nesse sentido, a diferenciação entre os gêneros (masculino e feminino) e a maneira como são entendidos e atribuídos papéis a eles, é que configuram as regras e as normas sociais. Também nessa diferenciação, ocorrem as relações de poder e as relações de violência.

Partimos do pressuposto de que a violência é inseparável da noção de gênero porque se baseia e é praticada na e pela diferença social entre mulheres e homens. [...] A desigualdade entre homens e mulheres é a chave da discriminação sexista e a origem de toda a violência de gênero. (LISBOA, 2014, p. 39)

Nessa direção, entendemos que Lisboa refere-se aos papéis de gêneros atribuídos a homens e mulheres construídos histórica e socialmente, dentro da supremacia masculina, do poder e da dominação, da mulher submissa e com privação de muitos direitos. Papéis que são naturalizados ao longo dos tempos, parecendo não ser passíveis de mudanças, aparentando condição de imutabilidade e sem necessidade de serem justificados.

Desnaturalizar papéis de gênero parece-nos ser o início do processo. Não entendemos como confortável determinados comportamentos impostos às pessoas desde muito pequenas, por exemplo, a condição de “que homem não chora”, e para as mulheres, o rótulo “que não sabe dirigir”, ou ainda, não permitir a menina brincar de carrinho ou o menino de boneca, porque não são brincadeiras adequadas a el@s. A marca da fortaleza para o homem e a da fragilidade à mulher não estão na essência da vida humana, é algo construído, e que precisa com urgência ser desconstruído por nós.

Acreditamos que estereótipos como estes, usados e reforçados pelos tempos, ajudam a desencadear violências de gênero, atitudes que ferem e deixam marcas profundas na mulher, não somente em seu corpo físico, mas na autoestima e no psicológico, que podem permanecer com ela durante toda sua vida.

Apresentaremos falas de duas mulheres em situação de violência em Lages, para continuarmos as reflexões sobre o tema.

Denominaremos Amanda, a mulher de 30 anos, que possui dois filhos com o agressor, não possui profissão e relata estar trabalhando numa empresa de Lages em serviços gerais. A concessão da entrevista aconteceu no mesmo ano da situação relatada por ela.

Eu tinha uns quinze anos quando conheci ele, a gente se conheceu na boate. Ele quer chegar em mim bêbado, quer namorar comigo, transar comigo bêbado. Eu não gostava e ele vinha se bobear pra cima de mim querendo me surrar, né? Desde o início, às vezes eu conseguia controlar, só que dessa vez eu não consegui controlar, e ele me surrou de vez. (2016, p.30)

Ahh, melhor se afastar, porque se for dar confiança, a gente apanha legal. Olha como estou? A senhora está vendo o meu rosto, e não foi fácil não. (AMANDA, 2016, p. 35)

A outra será chamada Brenda, 25 anos, dois filhos com o agressor e não possui profissão. A situação relatada por ela aconteceu há três anos.

Eu tinha dezesseis anos, eu era babá cuidava de uma menina e ele era pedreiro, aí nessa casa ele foi fazer uma reforma, e eu conheci ele lá. Casei bem rápido com ele, em menos de um mês até de namoro a gente foi morar junto.” (BRENDA, 2016, p. 32)

Foi com uma machadinha, né? Eu não vi, eu dei entrada lá no hospital, daí no caso foi no outro dia, porque no caso eu não sabia mesmo o que estava acontecendo, daí a minha família começou a chegar,... nossa, nunca na minha vida eu ia dizer que foi ele. (2016, p.38)

No caso de ele querer me segurar, me chacoalhar. Tinha, né? Eu digo que não era agressão, mas elas lá na Delegacia me disseram que era. Outra coisa, quando a gente saía, até confusão fazia, às vezes, de eu olhar pra alguém, isso ele fazia. (2016, p. 44)

Compreendemos que algumas categorias são comuns nos casos relatados por Amanda e Brenda. Vimos que ambas conheceram o agressor na adolescência e mantiveram relacionamento com ele por muitos anos. Amanda e Brenda não possuem profissão. As violências são recorrentes, embora ambas destaquem a violência física, é possível encontrar a violência sexual, a moral e a psicológica no excerto das falas.

Nesse sentido, defendemos que por meio dos profissionais da educação é possível a construção de outras formas de pensar sobre relacionamentos, de reconhecer variadas formas de violência e mais, da escola oferecer garantia de acesso e permanência @os estudantes, pois o que justificaria aos quinze e dezesseis anos Amanda e Brenda estarem fora da escola, sem pensar em sua formação escolar e/ou pessoal? Será que a escola proporcionou a elas situações agradáveis de aprendizagem e segurança? Discutiu gênero, diversidade, reconhecimento de violências, cidadania e direitos humanos?

Para Graupe, 2014, a articulação na escola das questões de gênero, diversidade e sexualidades precisa ser desencadeada pelos profissionais, trazendo discussões que considerem a vida política, privada e profissional. Sobre o profissional da educação autora diz:

Uma das competências d@ profissional, é identificar os tipos de violências que são cometidos pel@s jovens na sala de aula, na escola e, buscar desenvolver projetos sociais que objetivam a conscientização

d@s mesm@s e redução da violência. (GRAUPE, 2014, p.393)

Contrariamente a esse posicionamento, o Projeto de Lei 867/2015, oriundo do anteprojeto denominado Programa Escola sem Partido, que intenciona incluir-se nas Diretrizes e Bases da Educação Nacional, na parte da Justificação afirma,

Ora, se cabe aos pais decidir o que seus filhos devem aprender em matéria de moral, nem o governo, nem a escola, nem os professores têm o direito de usar a sala de aula para tratar de conteúdos morais que não tenham sido previamente aprovados pelos pais dos alunos; (BRASIL, 2015, p. 8)

O Projeto de Lei, impossibilita aos profissionais da educação a organização e o planejamento de programas e atividades que não sejam previamente autorizadas pelos pais. Ora, se pretendemos que a escola alavanque transformações sociais, todo e qualquer assunto ou problema de ordem social deve estar nas rodas de conversa da escola, previamente articulado por meio de planejamentos e estudos coletivos e individuais dos professores para ser polemizado com @os alun@s.

Pensando a realidade de Lages e violência de gênero, como se pode esperar que o processo se concretize de forma inversa, que os pais venham até a escola autorizar ou pedir para que o tema ser abordado? Parece-nos um arranjo impossível, haja vista, de acordo com Locks (2016), a região de Lages, ter a cultura da fazenda, sendo por meio dessa que as relações de poder foram se constituindo, dentro de uma sociedade patriarcal⁹⁵. Também Locks e Graupe (2014), afirmam que o coronelismo oligárquico é base para a cultura lageana, onde as relações de poder, segundo @s autor@s, tem por base o “mandonismo”, ou seja, o homem manda na mulher, n@s filh@s e n@s empregad@s.

Para que se efetive a construção da cidadania e de uma educação desenvolvida dentro dos princípios da responsabilidade e da ética humana, a autora afirma,

@ professor@ deve construir, junto com @s alun@s, um ambiente de respeito pela aceitação e pela valorização das diferentes culturas, trilhando, dessa forma, o caminho da superação do preconceito e o da discriminação. (GRAUPE, 2014, p.398)

Contrário a esse posicionamento, o Programa da Escola Sem Partido decreta no Projeto de Lei 867/2015,

⁹⁵ Segundo Castells (2013, p. 169) O patriarcalismo é uma das estruturas sobre as quais se assentam todas as sociedades contemporâneas. Caracteriza-se pela autoridade, imposta inconstitucionalmente, do homem sobre mulher e filhos no âmbito familiar. Para que essa autoridade possa ser exercida, é necessário que o patriarcalismo permeie toda a organização da sociedade, da produção e do consumo à política, à legislação e à cultura. Os relacionamentos interpessoais e, conseqüentemente, a personalidade, também são marcados pela dominação e violência que têm sua origem na cultura e instituições do patriarcalismo.

Art. 3º. São vedadas, em sala de aula, a prática de doutrinação política e ideológica bem como a veiculação de conteúdos ou a realização de atividades que possam estar em conflito com as convicções religiosas ou morais dos pais ou responsáveis pelos estudantes. (BRASIL, 2015, p. 2)

Assim, entendemos que a transformação do Projeto 867/2015 em Lei, trará prejuízos não somente para a educação, mas para tod@s as pessoas, pois os profissionais da educação passarão de atores sociais para mero expectadores, não podendo interferir para modificar fenômenos sociais que prejudicam crianças, adolescentes e adultos, no caso específico de violências de gênero, e outr@s, como de raça, religião, sexualidade, e tantos mais que segregam e discriminam pessoas.

Considerações

O empoderamento da mulher lageana é a matriz que pretendemos, mas sabemos que é um processo que se constrói paulatinamente, por isso, é preciso desenvolver com urgência ações que priorizem assistência, proteção e condições de resgate da cidadania às mulheres em situação de violência. Paralelamente, consideramos a importância do profissional da educação perceber-se enquanto fundamental no processo de construção de uma sociedade democrática e cidadã, por meio de abordagens sobre relações de gênero, religiosidades, questões étnico-raciais, diversidade sexual e outr@s, que darão condições de empoderar a médio e longo prazo, pessoas discriminadas e excluídas socialmente, que poderão passar a ter outras representações sobre formas de se relacionar, principalmente, longe de violências.

Referente ao Projeto de Lei 867/2015, consideramos que não contribuirá para uma formação humana de base cidadã. Entendemos que dar-lhe força de Lei, será retroceder aspectos de humanização e cidadania que a educação já conseguiu estabelecer. Tendo força de Lei, servirá para suprimir a ética nas relações e reforçar concepções de machismo, sexismo, patriarcado e muitas outr@s. Enfim, contribuirá para continuar dando voz e legitimidade a pouc@s, por meio da discriminação e exclusão de muitas pessoas, especialmente, aquelas já são marginalizadas ao longo da história.

Referências

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei n.º 867, de 2015**. Disponível em: https://www.google.com.br/?client=firefox-b#q=projeto+de+lei+867%2F2015&gfe_rd=cr .

Acesso em: 12 de set. 2016

BRASIL. Presidência da República Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei Nº 13.104, de 9 de Março de 2015**. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13104.htm> Acesso em: 8 jul. 2015.

GRAUPE, Mareli Eliane. Pedagogia da Equidade: Gênero e diversidade no contexto escolar.

In: **Políticas e fronteiras. Desafios feministas.** Tubarão, v 2. Ed. Copiart, 2014.

LISBOA, Teresa Kleba. Igualdade ou equivalência de direitos frente às situações que discriminam as mulheres. In: **Políticas e fronteiras. Desafios feministas.** Tubarão, v 2. Ed. Copiart, 2014.

LOCKS, G A; GRAUPE, M. E. **Educador Homoafetivo é Possível? Uma Etnografia no Centro de Educação Infantil de Lages (SC).** In: 29ª REUNIÃO BRASILEIRA DE ANTROPOLOGIA, 2014. Natal, RN. Disponível em:

http://www.29rba.abant.org.br/resources/anais/1/1402017044_ARQUIVO_Texto-RBA-Geraldo-Mareli-05junho-versao-final.pdf. Acesso em: 12 nov. 2015.

LOCKS, Geraldo Augusto. Uma análise antropológica da formação social e do desenvolvimento socioeconômico de Lages e da serra catarinense. In: **Visão contemporânea e sustentável da Serra Catarinense.** Lages (SC): Ed. UNIPLAC, 2016.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista.** Petrópolis, RJ. Vozes, 1997.

VELÁZQUEZ, Susana. **Violências Cotidianas, Violência de Gênero: escutar, compreender, ajudar.** Buenos Aires: Paidós, 2006.

WAISELFISZ, Julio Jacobo. **Mapa da Violência 2012.** Os novos padrões da Violência Homicida no Brasil. Brasília, DF. Disponível em http://www.mapadaviolencia.org.br/pdf2015/MapaViolencia_2015_mulheres.pdf Acesso 4 outubro 2016.

**DIVERSIDADE SEXUAL E HOMOFOBIA: ESTUDANTES *QUEER* E A ABJEÇÃO
NO CONTEXTO ESCOLAR**

Clecí Terezinha Lima de Lins (PPGE/UNIPLAC)

Mareli Eliane Graupe (PPGE/UNIPLAC)

Resumo

O presente trabalho é um recorte da dissertação de mestrado que está sendo realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC). Possui como objetivo analisar como a escola trabalha gênero e sexualidades na perspectiva do enfrentamento e superação de práticas homofóbicas. E para isso, optamos pela turma do 8º ano de um estabelecimento de ensino da Rede Municipal, na cidade de Lages/SC. O referencial teórico abarca autores/as como Judith Butler, Daniel Borrillo, Guacira Lopes Louro, Rogério Junqueira e Richard Miskolci, entre outra/os. A coleta de dados foi realizada pelo método estudo de caso. Realizou-se observações em sala de aula, no pátio da escola e entrevistas com estudantes, equipe diretiva e professoras/es que atuam na turma do 8º ano. Os dados parciais apresentam indícios de práticas violentas contra estudantes que possuem uma identidade de gênero e identidade sexual diferente da heteronormatividade. Também, constatou-se que nessa turma não são desenvolvidas ações educativas para o enfrentamento da homofobia.

Palavras-Chave: Diversidade. Homofobia. *Queer*. Abjeção. Escola

1 INTRODUÇÃO

Neste artigo consideramos importante compreender a participação da comunidade escolar na produção de práticas preconceituosas, discriminatórias e homofóbicas, principalmente a sentimentos negativos ou condutas relacionadas à abjeção, cuja as práticas se associam aos estereótipos de masculinidade e feminilidade.

Nosso interesse por este tema surgiu de situações concretas observadas durante o desenvolvimento de nossa atividade como professora de Letramento Digital nas Séries Iniciais e Finais do Ensino Fundamental em uma escola da Rede Municipal de Ensino situada na periferia do Município de Lages SC.

Acreditamos que o estudo é relevante na medida em que busca incentivar a comunidade escolar a refletir sobre homofobia e a promover ações que visem combater todas as formas de preconceito e discriminação em prol de uma cultura de direitos humanos. Poderá trazer reflexões e subsídios para estudiosos/as, grupos de estudo e formação de professoras/es.

Para a elaboração deste artigo, estamos utilizando alguns dados parciais das entrevistas realizadas com professoras/es das disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, História e Ciências e estudantes do 8º ano.

Em nossas considerações finais, apontamos alguns elementos que revelam a existência de homofobia praticada entre as/os estudantes e algumas práticas que contribuem para a manutenção destas violências. Defendemos a ideia de que mudanças poderão ser viabilizadas através da discussão dessa temática no campo da educação.

2 CONCEITUANDO DIVERSIDADE SEXUAL E HOMOFOBIA

Acreditamos que a diversidade sexual pode ser entendida como uma categoria que objetiva compreender as experiências relacionadas as diferentes expressões da sexualidade humana como resultantes de produções socioculturais. Butler explica diversidade sexual como sendo:

O termo pode representar pessoas envolvidas em uma larga disposição de atos sexuais; pessoas que quaisquer que sejam suas identidades, não são a mesma coisa que os atos que desempenham; pode significar que diferenças morfológicas nem sempre são binárias na forma; que desejos e prazeres não são para se julgar normativamente, mas compreendidos em um contínuo de agenciamento e resposta sexual humana (BUTLER, 2006, p. [...])⁹⁶.

Salientamos que estamos entendendo como diversidade sexual todas as formas de expressões afetivas da sexualidade derivadas da combinação de processos biológicos sociais e culturais e, por essa razão, ensejam distintas possibilidades de manifestações sexuais. Junqueira concebe diversidade sexual como:

Um conjunto dinâmico, plural e múltiplo de práticas, formas de experiências multifariamente relacionadas a vivências, prazeres e desejos sexuais, vinculados a processos de (re) configurações, representações, manifestações e assunções identitárias, geralmente objetivadas em termos de identidades, preferências, orientações e expressões sexuais e de gênero (JUNQUEIRA, 2009, p. 369).

Pensamos que falar em diversidade sexual não significa pensar somente no exercício de práticas sexuais, mas todos os aspectos que envolvem as dimensões da sexualidade humana, como sexo, identidade de gênero, identidade ou orientação sexual – estas dimensões em conjunto integram a identidade pessoal.

Ao tratar de diversidade sexual é preciso resistir à comodidade oferecida por concepções naturalizantes que separam sexo de cultura e que oferecem suporte a representações essencialistas, binárias e reducionistas em relação às concepções de corpo, gênero, identidade sexual e orientação sexual (JUNQUEIRA, 2009, p. 183).

⁹⁶ Entrevista On-Line por e-mail concedida à Revista do Instituto Humanitas Unisinos em 09/10/2006.

Disponível em:

<http://www.ihuonline.unisinos.br/index.php?option=com_content&view=article&id=470&secao=199>

Vimos que as/os autoras/es caracterizam o termo diversidade sexual como as múltiplas formas de práticas sexuais, porém, algumas concepções sociais e culturais, valorizam um único modelo de sexualidade às custas da condenação da homossexualidade, concepções fecundas ao aparecimento de comportamentos homofóbicos.

Daniel Borrillo (2009) compreende por homofobia todas as formas de hostilidades exercidas contra gays, lésbicas, bissexuais, travestis, transexuais e transgêneros em virtude da reprovação em relação à identidade sexual e de gênero. Neste contexto:

A homofobia pode ser definida como a hostilidade geral, psicológica e social àqueles ou àquelas que supostamente sentem desejo ou têm relações sexuais com indivíduos de seu próprio sexo. Forma particular de sexismo, a homofobia renega igualmente todos aqueles que não se enquadram nos papéis determinados para seu sexo biológico. Construção ideológica que consiste na promoção constante de uma forma (hetero) em detrimento de outra (homo), a homofobia organiza uma hierarquização das sexualidades, o que tem consequências políticas (BORRILLO, 2009, p. 28).

De acordo com o autor, a homofobia pode ser compreendida a partir da dimensão psicológica individual onde existe uma condenação da homossexualidade que se manifesta por meio de reações violentas em função da projeção ou de uma identificação inconsciente com a própria homossexualidade não aceita. Neste caso, “a violência contra homossexuais não é outra coisa senão a manifestação do ódio de si mesmo ou, melhor dizendo, da parte homossexual de seu próprio eu, a qual se deseja apagar” (BORRILLO, 2009, p. 40). Deste modo, a violência contra pessoas homossexuais nada mais é do que um mecanismo de defesa que auxilia na redução dos próprios conflitos.

Em sua dimensão social, a homofobia se caracteriza pela “preservação do dispositivo político da distinção entre dos sexos” (BORRILLO, 2009, p. 39), ou seja, dentro dessa lógica, é preciso preservar a diferença entre a natureza feminina e a natureza masculina porque se acredita que as relações heterossexuais são as únicas capazes de complementar/completar o encontro entre os seres.

Lembrando que a homossexualidade está presente no cotidiano escolar, e por isso, consideramos que a instituição escolar necessita preocupar-se com a promoção de conceitos positivos em relação as diferentes identidades, a partir de uma perspectiva de transformação das práticas e atitudes homofóbicas.

3 CONSIDERAÇÕES SOBRE *QUEER* E O SENTIMENTO DA ABJEÇÃO

O termo *queer* é proveniente do inglês e traduzida, significa estranho, esquisito, ridículo e extraordinário, historicamente tem sido utilizado para se referir de forma depreciativa e agressiva contra pessoas que ultrapassavam as fronteiras sexuais e de gênero.

Os estudos *queer* fundamentam-se nas proposições de Deleuze, Lacan, Michel Foucault e Jacques Derrida e surgem a partir dos anos 80 durante a epidemia de AIDS, a qual concorre para o tratamento preconceituoso e discriminatório contra a pessoas em que a prática sexual acontece com pessoas do mesmo gênero.

Deste modo, o contexto que se apresenta para os estudiosos *queer*, demonstra qual é o pensamento das pessoas em relação à sexo, desejo e sexualidade, cuja a construção se deu por meio da legitimação social da heterossexualidade como norma.

Esta e outras reflexões marcam as produções acadêmicas da época e fomentaram a elaboração de novas ideias para além dos binários de gênero masculino/feminino e principalmente, da sequência linear sexo-gênero- sexualidade. Butler é considerada como uma das principais referências nos estudos feministas, de gênero e teoria *queer*.

De acordo com Miskolci (2009) a primeira utilização da expressão *queer* é atribuída a Teresa de Laurentis no seu artigo “Queer Theory: Lesbian and Gay Sexualities”, publicado em 1991 na revista *differences* e agrega vários pensadores opositoristas aos estudos sociológicos relativos as minorias sexuais e de gênero. Para Louro:

Queer é tudo isso: é estranho, raro, esquisito. *Queer* é, também, o sujeito da sexualidade desviante – homossexuais, bissexuais, transexuais, travestis, drags. É o excêntrico que não deseja ser “integrado”, e muito menos “tolerado”. *Queer* é um jeito de pensar e de ser que não aspira o centro nem o quer como referência; um jeito de pensar e de ser que desafia as normas regulatórias da sociedade, que assume o desconforto da ambiguidade, do “entre lugares”, do indecível. *Queer* é um corpo estranho, que incomoda, perturba, provoca e fascina (LOURO, 2004, p. 07-08)

Deste modo, a epidemia de AIDS a colabora para reforçar a imagem negativa de pessoas ou grupos homossexuais. Isso porque a AIDS é considerada como uma enfermidade exclusiva de grupos homossexuais e representa uma ameaça coletiva, gerando mais preconceito e discriminação contra as pessoas cuja a prática sexual é classificada como desviante. Neste contexto:

A matriz cultural por intermédio da qual a identidade de gênero se torna inteligível, exige que certos tipos de identidade não possam existir – isto é, aquelas em que o gênero não decorre do sexo e aquelas práticas do desejo sexual não decorrem nem do sexo, nem do gênero (BUTLER, 2015, p. 39).

Na medida em que se considera os argumentos da autora, não podemos deixar de mencionar a noção de abjeto refere-se a sentimentos negativos em relação a pessoas homossexuais e que os colocam e uma condição de bizarros, subversivos, anormais, patológicos e inferiores e, inclusive, servindo como pretexto para considerá-los como identidades incomuns ao padrão humano.

O abjeto é algo pelo que alguém sente horror ou repulsa como se fosse poluidor ou impuro, a ponto de ser o contato com isso temido como contaminador e nauseante. Quando alguém xinga alguém de algo, por exemplo, quando chama essa pessoa de “sapatão” ou “bicha”, não está apenas dando um nome para esse outro, está julgando essa pessoa e a classificando como objeto de nojo. A injúria classifica alguém como ‘poluidora’, como alguém de quem você quer distância por temer ser contaminado (MISKOLCI, 2012, p. 40)

Butler (2015) indica que a pessoa poluidora seria a pessoa contaminada com o vírus da Aids⁹⁷, (peste gay) e a associação que se faz da doença como exclusiva de pessoas homossexuais. Este pensamento decorre das práticas sexuais anais e orais e das trocas de fluídos corporais que acontecem entre as pessoas que se relacionam com outras do mesmo gênero e, sob o ponto de vista social, um lugar poluidor é considerado perigoso.

O abjeto designa aquilo que foi expelido do corpo, descartado como excremento, tornado literalmente “Outro”. Parece uma expulsão de elementos estranhos, mas é precisamente através dessa expulsão que o estranho se estabelece. A construção do “não-eu” como abjeto estabelece as fronteiras do corpo, que são também os primeiros contornos do sujeito (BUTLER, 2015, p. 230)

Salientamos que um corpo tomado como abjeto é considerado menos humano porque não se conforma dentro da natureza masculina ou feminina ou em função de outras maneiras de vivência da sexualidade como os gays, lésbicas, bissexuais e transexuais. Em particular, estes grupos estão confinadas a um lugar proibido e de marginalização.

Butler propõe a subversão das identidades sexuais e de gênero para além da linearidade sexo, desejo e sexualidade, a qual se destina a promover uma cidadania não centrada no heterossexismo. A teoria *queer* constitui-se como principal referência para uma pedagogia ou um currículo *queer*. Neste sentido, Louro aponta:

Uma pedagogia e um currículo *queer* se distinguiriam de programas multiculturais bem-intencionados, onde as diferenças (de gênero, sexuais ou étnicas) são toleradas ou são apreciadas como curiosidades exóticas. Uma pedagogia e um currículo *queer* estariam voltados para o processo de produção das diferenças e trabalhariam, centralmente, com a instabilidade e a precariedade de todas as identidades. Ao colocar em discussão as formas como o ‘outro’ é constituído, levariam a questionar as estreitas relações do eu com o outro. A diferença deixaria de estar lá fora, do outro lado, alheio ao sujeito: ela estaria dentro, integrando e constituindo o eu. A diferença deixaria de estar ausente para estar presente, fazendo sentido, assombrando e desestabilizando o sujeito (LOURO, 2001, p. 550).

⁹⁷ Aids: Sigla para a expressão em inglês Acquired Immune Deficiency Syndrome, que significa síndrome da imunodeficiência adquirida.

Desse modo, compreendemos que inserção a uma pedagogia *queer* proporciona condições para o questionamento dos processos constituidores da superioridade heterossexual, da normalidade e anormalidade de identidades sexuais e de gênero e a compreensão sobre a fluidez da sexualidade humana e, por certo, a superação de muitas formas de discriminação e práticas homofóbicas.

Conforme Furlani: “o modo *queer* de pensar” (2011, p. 37) requer das/os profissionais da educação, uma postura ética e política comprometida com uma educação sexual intencional e adequada que tenha por finalidade, acima de tudo, combater a produção e reprodução das relações de poder que instituem as diferenças e as desigualdades sociais e em segundo lugar, promover o acesso ao direitos e deveres das/os estudantes.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Escolhemos como foco da pesquisa uma turma de 8º ano e os professores de Ciências, Matemática, Língua Portuguesa e História da referida turma de uma escola da Rede Municipal de Ensino localizada na periferia no Município de Lages.

Utilizamos o estudo de caso como método de pesquisa. Este método “é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo em profundidade e em seu contexto de vida real” (YIN, 2010, p. 39) que permite uma visão geral de fatores relevantes para o estudo.

Inicialmente distribuímos entre as/os participantes o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, conforme o modelo fornecido pelo Comitê de Ética em Pesquisa – CEP da UNIPLAC e respeitando as normas éticas em pesquisa com seres humanos da Resolução 466 de dezembro de 2012 do Conselho Nacional de Saúde- CNS. O projeto de pesquisa obteve aprovação em 27 de julho de 2015 com o CAAE 503424414.6.0000.5368.

Os dados foram coletados a partir dos métodos qualitativos: observação participante passiva e entrevista focalizada com roteiro semiestruturado. A etapa de observação nos aproximou da realidade a ser estudada e propiciou maior interação com a turma pesquisada.

Para a elaboração deste artigo, estamos utilizando dados obtidos das entrevistas gravadas com professoras/es e estudantes. Posteriormente, organizamos os dados em categorias, orientados pela técnica de explicação para a análise de conteúdo qualitativo proposto por Philipp Mayring (2007).

A fim de preservar a identidade das/os participantes da pesquisa, omitimos seus nomes verdadeiros trocando por letras do alfabeto, as/ao quais foram definidas/os como: E1, E2, E3, E4 e E5 para nos referirmos aos estudantes. Para a identificação das/os professoras/es, usamos P1, P2, P3 e P4. Empregamos D1, D2 e D3 para a equipe diretiva.

5 UMA CATEGORIA DE ANÁLISE: MANIFESTAÇÕES DA ABJEÇÃO NO CONTEXTO ESCOLAR

Apresentamos alguns resultados parciais obtidos através de recortes das entrevistas realizadas com professoras/es e estudantes. Alguns dados obtidos são considerados como um dos fenômenos desencadeadores dos processos homofóbicos no contexto escolar. Observemos o depoimento do estudante:

Quando eles sabem que tem um homossexual na sala eles agem estranho, fazem brincadeiras, xingam o tempo todo de sujo, nojento, asqueroso e eu sou alguém de quem os meninos querem ficar bem longe, eu não posso me aproximar seja para fazer um trabalho da escola ou para dar um abraço porque eles já vão dizendo: - saí para lá, eu não sou disso, vai procurar o teu time (E3, 2016, p. 54).

O depoimento revela a existência de julgamento negativo em relação à identidade sexual do estudante e indica que preferem manter distância por associarem a homossexualidade a algo impuro ou contagioso.

De acordo com o pensamento de Louro (2000) ao acreditar-se que a homossexualidade é contagiosa, as pessoas criam antipatia para com os homossexuais e evitam a aproximação por entenderem que a aproximação representa adesão a esta identidade.

Esta forma de pensar também é evidenciada na entrevista da/o estudante E2: “o colega que gosta de ficar com menino sofre com piadas e xingamentos, assim coisas do tipo: - você é um sujo que transa com menino [...]. Isso acontece porque ele é efeminado, veste roupas e anda como se fosse uma menina” (E2, 2016, p. 46).

Como podemos perceber nas entrevistas, as/os estudantes percebidas/os como homossexuais, são percebidos como: sujo, nojento, asqueroso, diferente, estranho, anormal, ou seja, são classificados como pessoas abjetas.

Para o entendimento de Butler (2015) a identidade homossexual ganha uma conotação de inferior ou negativa pela associação que se faz entre a homossexualidade com o vírus da AIDS⁹⁸, então, a pessoa homossexual é considerada como alguém que polui ou que contamina, então, o outro passa a ser nomeado como um ser abjeto e menos humano.

Compreendemos que as reações homofóbicas ocorrem porque as pessoas entendem que as identidades homossexuais como abjetas, patológicas e imorais e como tal precisam ser reconhecidas como identidades que precisam ser depreciadas para que se possa construir a identidade de meninas e meninos conforme os padrões do modelo binário de gênero disseminado como único, legítimo e aceito e para que isso se concretize é necessário produzir o silenciamento e a marginalização das sexualidades contra- hegemônicas. Vejamos outro depoimento:

⁹⁸ AIDS: Sigla para a expressão em inglês Acquired Immune Deficiency Syndrome, que significa Síndrome da Imunodeficiência Adquirida.

Fui procurada por um aluno que é homossexual para conversar, na verdade ele é assim, digamos diferente porque não é homem e não é mulher ou é homem com cabeça de mulher e isso é muito estranho, não parece ser normal agir assim. Estamos acostumados com relações entre um homem e uma mulher (P2, 2016, p. 34).

Identificamos nesta fala que a professora classifica o estudante como diferente dos demais estudantes demonstrando que compartilha da visão tradicional de que todas as pessoas vivenciam a sua sexualidade da mesma maneira levando a pensar que as pessoas que se afastam dos padrões heteronormativos são consideradas anormais, diferentes e estranhas.

Miskolci (2005) ao argumentar sobre a presença de um corpo estranho na sala de aula nos diz que no espaço escolar as pessoas que desafiam as normas ou rompem as fronteiras do modelo binário de gênero são facilmente qualificadas como diferentes e tomadas como um outro e estas pessoas são usualmente alvos de discriminação.

A sequência da fala da/o professora/or P2 revela que existe um modelo de masculinidade ou feminilidade a ser seguido por todas/os indicando a existência de ideias preconcebidas sobre os papéis considerados adequados para cada gênero, isso porque a aparência do estudante não se enquadra no padrão que se espera do ser homem.

Para Miskolci é comum dentro das instituições escolares que gays e lésbicas não sejam reconhecidos como “homens e mulheres de verdade” (2005, p. 15) e a discriminação acontece porque a escola comunga da rejeição social imposta sobre as pessoas que vivem masculinidades e feminilidades diferentes dos padrões hegemônicos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas entrevistas analisadas, encontramos exemplos que demonstram a existência de práticas entre os/as professoras/es e estudantes que levam a produção da homofobia no ambiente escolar, por meio da nomeação e classificação de estudantes homossexuais como diferentes, estranhos, esquisitos e anormais.

Os resultados preliminares apontam para a existência de práticas homofóbicas direcionadas aos estudantes do sexo masculino, demonstrando a necessidade de ações mais específicas que visem combater todas as formas de discriminação, visto, que nesta turma, constatou-se que são inexistentes as ações educativas para o enfrentamento à homofobia. Por isso, acreditamos que se torna necessário oferecer aos estudantes, uma educação que possua ousadia para afrontar os pressupostos que aceitam a heterossexualidade como única forma possível de vivência da sexualidade.

Constatamos, nesta pesquisa de campo, que a maioria das/os docentes divulga sentirem-se incapazes de trabalhar com as questões de sexualidade em sala de aula, portanto, consideramos importante que as/os professoras/es tenham acesso a cursos de formação continuada que proporcionem conhecimentos teóricos e metodológicos sobre gênero e

diversidades para que os mesmos tenham condições de estimular o questionamento e a problematização dos processos que produzem a homofobia

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BORRILLO, Daniel. "A homofobia". In: LIONÇO, Tatiana; DINIZ, Débora (Orgs.). **Homofobia & Educação: um desafio ao silêncio**. Brasília: Letras Livres; EdUnB, 2009.
- BUTLER, Judith. Entrevista On-Line por e-mail concedida à **Revista do Instituto Humanitas Unisinos** em 09/10/2006. Disponível em:
<http://www.ihuonline.unisinos.br/index.php?option=com_content&view=article&id=470&secao=199> Acesso em: 08/07/2016.
- BUTLER, J. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Editora Civilização. Brasileira, 2003.
- FURLANI, Jimena. **Educação sexual na sala de aula: relações de gênero, orientação sexual e igualdade étnico-racial numa proposta de respeito às diferenças/ Jimena Furlani** – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.
- JUNQUEIRA, Rogério Diniz. **Heteronormatividade e homofobia**. In: Junqueira, Rogério D. (Org.). **Diversidade sexual na educação**. Brasília: MEC, Unesco, 2009.
- LOURO, Guacira Lopes. **Pedagogias da sexualidade**. LOURO, G. L. (org.), **O Corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- . **Teoria Queer: Uma política pós-identitária para a educação**. Estudos Feministas, ano 9, 2º semestre, 2001.
- . **Um corpo estranho – ensaios sobre a sexualidade e teoria queer**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. 96 p.
- MAYRING, Philipp: **Qualitative Inhaltsanalyse**. In: Flick, U./ Kardoff, E.v. /Steinke, I. (Hrsg.): **Qualitative Forschung. Ein Handbuch**. Reinbeck: Rowohlt. S. 468-475, 2007
- MISKOLCI, Richard. **Um corpo estranho na sala de aula**. In: Abramowicz, Anete e Silvério Valter. **Afirmando diferenças**. Campinas: Papyrus, 2005.
- . **Teoria Queer: um aprendizado pelas diferenças/ Richard Miskolci**. – Belo Horizonte: Autêntica Editora: UFOP – Universidade de Ouro Preto, 2012 – (Série Cadernos da Diversidade; 6)
- YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos/ Robert K. Yin; tradução Ana Thorell; revisão técnica Cláudio Damacena**. – 4ª Ed.- Porto Alegre: Bookman, 2010.

**EDUCAÇÃO FÍSICA: TRABALHANDO SOBRE SEXUALIDADE E QUESTÕES DE
GÊNERO NA ESCOLA**

Antonio Celio de MORAES (PPGE-UNIPAC)

Resumo

Este artigo possui como objetivo analisar as práticas de gênero e sexualidade nas aulas de Educação Física no ensino médio de uma escola itinerante no município de Lages-SC. No âmbito escolar o corpo de meninas e meninos são colocados em evidência nas atividades práticas, ressaltando as diferentes decorrentes de construções socioculturais na dinâmica das aulas. O referencial teórico abarca autoras/es como AUAD, LOURO, SILVA, ALTMANN e SAYÃO. A pesquisa de campo será realizada pelo método de entrevista focalizada de Flick. Serão entrevistadas 10 pessoas sobre questões pertinentes à gênero e sexualidade durante as atividades práticas. É importante compreender como se dão as relações entre jovens nas aulas de Educação Física e como o corpo e a sexualidade é pensada por esses sujeitos. A Educação Física enquanto disciplina do currículo, através de sua prática pedagógica, pode e deve contribuir com a discussão necessária sobre sexualidade e gênero no contexto escolar visando romper com as violências de gênero.

Palavras-chave: Sexualidade. Gênero. Educação Física. Currículo. Escola.

Introdução

Questões de gênero vêm ganhando amplo espaço nas discussões em diferentes âmbitos sociais nos últimos anos. Dos exemplos mais recentes a ao mesmo tempo polêmicos pode-se citar os movimentos da comunidade LGBTTI (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgêneros, Travestis e Intersexuais), com seus desdobramentos aos espaços políticos e religiosos, e a prova do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) do certame 2015, que trouxe para a discussão as questões de gênero, o movimento feminista e a persistência da violência contra a mulher na sociedade brasileira. Embora essas temáticas estejam presentes no cotidiano de milhares de pessoas via rede e mídia sociais, ainda se trata de assunto polêmico e que requer discussões e compreensões principalmente no meio escolar. Vive-se, de certo modo, na contramão da história quando há recusa em discutir essas temáticas ou quando os posicionamentos são preconceituosos e contrários ao que diz a constituição de 1988, de que todos são iguais em direitos.

Das diferentes áreas do conhecimento que fazem parte do currículo escolar básico destacam-se a área de Educação Física, espaço no qual são evidenciados os corpos dos sujeitos e onde questões de gênero e sexualidade estão em constante evidência. Por isso, há necessidade de se pensar e desenvolver reflexões que contribuam para a formação socioeducacional das

juventudes que frequentam as escolas. Mas, a escola possui as condições básicas necessárias para estabelecer essas discussões de gênero e sexualidade em seus espaços com a juventude que a frequenta?

Situações recentes parecem indicar a necessidade de se manter discussões constantes sobre as questões de gênero nas escolas. Sayão (2002) ao abordar a temática de gênero no âmbito da Educação Física do esporte e do lazer situa a relevância dessa discussão. Mas, também destaca um fator que diz respeito ao pensamento ocidental que tende a considerar dicotomias que não cabem nas questões de gênero, a exemplo de masculino e feminino, natureza-cultura, corpo-mente.

Essas dicotomias tendem a engessar discussões, o que não é mais pertinente neste século XXI quando se faz premente discutir e encetar ações que possibilitem mudanças quanto a questões de gênero e sexualidade na escola. Na área da Educação Física, momento em que meninos e meninas se reúnem para desenvolver atividades físicas, em muitos casos faz-se claro o pensamento enraizado na sociedade de que há diferenças, há separação entre um sexo e outro, o que um pode fazer e o outro não pode. A percepção, no entanto, numa diferença cultural. E isso nos faz questionar: quais são as percepções de professores e jovens quanto à questão de gênero e sexualidade nas aulas de Educação Física.

O assunto é amplo, mas pretende-se fazer um recorte espaço-temporal que permita pensar essas questões de forma localizada e tendo por *locus* de pesquisa uma escola na modalidade itinerante.

A pesquisa de campo programada para ser realizada no mês de outubro de 2016, tem como objetivo analisar as percepções de professoras/es de Educação Física e jovens estudantes do ensino médio de uma escola Itinerante de Lages-SC sobre questões de gênero e sexualidade na práxis cotidiana, considerando a existência de situações de preconceito no espaço escolar bem como na sociedade como um todo. Uma das áreas do conhecimento que parece pertinente de trabalhar tais questões é a Educação Física, disciplina que compõem a matriz curricular do ensino básico, considerando que a entrevista é, portanto uma forma de interação social, onde uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação, assim sendo, a entrevista focalizada é uma das técnicas de coleta de dados mais utilizados no âmbito das ciências sociais voltados para diagnósticos e orientações. A entrevista possibilita a obtenção de dados referentes aos mais diversos aspectos da vida social, é uma técnica muito eficiente

para obter dados em profundidade acerca do comportamento humano. Serão entrevistadas 10 pessoas sobre questões pertinentes à gênero e sexualidade durante as atividades práticas.

Gênero e sexualidade nas aulas de Educação Física

O conceito de gênero tem sido empregado por estudiosos e estudiosas feministas de modo a se referir ao caráter social das distinções baseadas no sexo, dessa forma, as identidades de gênero nos remetem às várias formas de viver a masculinidade ou a feminilidade.

Louro (2000), quando trata sobre “Corpo, escola e identidade” traz à tona a questão dos sujeitos assexuados e sem identidade que entram nas escolas. Não se trata de deixar corpo e identidade no portão de entrada da escola, mas das ações da escola que parecem ignorar que os sujeitos são únicos, diferentes entre si e que possuem corpos e identidades que os definem. Mas ao adentrar à escola, esses corpos passam a ser moldados por convenções sociais decorrentes de instâncias políticas quanto de instâncias sociais que se sobrepõem no que diz respeito aos corpos. Com isso vai-se formando na escola padrões de comportamentos, de sexualidades que, ao mesmo tempo em que parecem contribuir para a formação de uma outra identidade, também exclui os corpos que não se enquadram no discurso, na forma desejada.

Neste contexto entra a questão do saber e do poder dos docentes a respeito de temáticas importantes como as questões de gênero e sexualidades e como isso deve ser uma discussão permanente entre educadores e juventudes que frequentam a escola.

[...] a consideração da categoria gênero pode potencializar a percepção dessas desigualdades como construções sociais, tanto na escola quanto nas demais instituições sociais. Ao se considerar a categoria gênero, é possível ainda colocar em causa as tradicionais assertivas sobre o que é “natural”, no sentido do que é inato e instintivo, para cada um dos sexos (AUAD, 2006, p. 138).

Para a autora, quando se observa situações e atividades desenvolvidas por meninos e meninas nas escolas é possível identificar “onde e como as diferenças, polaridades e assimetrias de gênero se inscrevem no cotidiano escolar” (AUAD, 2006, p. 139). Isso permite também observar que entre alunos e alunas existem diferenças refletindo contextos extraescolares, ou seja, eles e elas trazem de suas vivências familiares e sociais o que é próprio da mulher e o que é coisa de homem.

As questões de gênero referem-se às relações sociais de poder entre homens e mulheres, em que cada pessoa tem seu papel social determinado pelas diferenças sexuais. Este tipo de relação desigual imposto pela sociedade antes mesmo da criança entrar na escola é comum na nossa sociedade.

[...] admite-se que as diferentes instituições e práticas sociais são constituídas pelos gêneros e são, também, constituintes dos gêneros. Estas práticas e instituições "fabricam" os sujeitos. Busca-se compreender que a justiça, a igreja, as práticas educativas ou de governo, a política, etc. são atravessadas pelos gêneros: essas instâncias, práticas ou espaços sociais são "generificados" — produzem-se, ou "engendram-se", a partir das relações de gênero (mas não apenas a partir dessas relações, e sim, também, das relações de classe, étnicas, etc.) (LOURO, 1997, p. 25)

As práticas desenvolvidas nas aulas de Educação Física são, ainda hoje, marcadamente organizadas culturalmente como espaço e modo de diferenciar corpos, situar e marcar diferenças que se restringem a biologia, mas que estão profundamente enraizadas social e culturalmente como se fosse algo natural pensar que meninos/adolescentes/jovens/homens possuem condições físicas e biológicas que lhes permitam a prática de exercícios, a exposição da virilidade mediante o uso da força e da agilidade, condições inerentes ao sujeito do gênero masculino.

Para Sayão quando se fala em Educação Física em geral a tendência é a de pensar que essa área envolve “um conjunto de práticas corporais pertencentes a um mundo reconhecidamente masculino – agilidade, virilidade e força são habilidades tipicamente masculinas – concebidas a partir do isolamento do sexo como aparato biológico” (2002, p. 57).

De outro lado, também são marcadas as diferenças para as meninas/adolescentes/jovens/mulheres a quem são oferecidas atividades apropriadas para a sua condição de gênero feminino. Trata-se de uma construção cultural, a exemplo do que disse Simone de Beauvoir de que somos construídos culturalmente homens e mulheres a partir de questões biológicas. Nisso residem as construções culturais de que “[...] os corpos das mulheres são desdobramentos mal elaborados ou incompletos do masculino e que, portanto, apresentam debilidades e fragilidade”. (SAYÃO, 2002, p. 65).

Teórica e culturalmente, segundo essas perspectivas, às mulheres não cabem atividades físicas que promovam ou coloquem em evidência o corpo, porque as mesmas não se confirmam como corpos perfeitos, portanto não são preparadas para a prática de exercícios físicos.

Culturalmente existe um espaço do masculino e outro do feminino e isso vem sendo marcado historicamente nas aulas de Educação Física nas escolas brasileiras: “[...] As aulas de Educação Física escolar são contornadas por diversas dificuldades em seu cotidiano, que perpassam qualquer conhecimento sobre o assunto, sendo a não participação das aulas práticas, uma das mais problemáticas [...]”. (OLIVEIRA, MACEDO E SILVA, 2014, p.75).

Podemos pensar que nas aulas de Educação Física essas diferenças entre meninos e meninas e os problemas delas decorrentes se tornam mais visíveis, na medida em que existem, ainda, valores e conceitos que não aceitam a presença de meninas em determinadas atividades e que os meninos se recusam a realizar atividades que não entendem como coisas de meninos, isso reflete não só em uma questão cultural, mas também traz seus fundamentos resquícios de teorias que embasaram a educação nacional durante os séculos XIX e principalmente o XX, quando as escolas abriram suas portas para alunos de diferentes classes socioeconômicas.

Pode-se dizer que historicamente a diferença entre meninos e meninas nas aulas de Educação Física deve-se a tendências biologistas que marcou as Diretrizes Curriculares Nacionais no século XX, centrada em políticas sexistas que vem ganhando fôlego no meio político neste início de século XXI, a exemplo das discussões travadas sobre as questões de gênero acabam influenciando também os aspectos escolares.

Observar as desigualdades de gênero nas aulas de Educação Física também faz pensar na função do professor como mediador das interações possíveis nessas aulas. Se sua percepção quanto às questões de gênero for marcadamente sexista ou influenciada pelas tendências socioculturais da diferença entre homem e mulher, teoricamente suas aulas manterão um padrão de separação entre o que meninos e meninas podem ou não fazer. Auad (2003, p. 32), considera que “assumindo as diferenças que existem entre as crianças dos variados gêneros, torna-se mais fácil evitar que tais diferenças se traduzam em desigualdades, em dominação de um gênero sobre outro.” Tão importante quanto é pensar o que essa juventude pensa a respeito dessas questões, quais são suas percepções a respeito de gênero e sexualidade e como se dão suas relações entre colegas durante as aulas de Educação Física.

Centrada na prática esportiva, herança também cultural, a aula de Educação Física tende a valorizar o esporte e seus praticantes como espaço de habilidades e principalmente de exclusão. Embora haja maior participação feminina nessas aulas, é possível perceber

preferências entre um esporte e outro e, exclusão quando meninas tendem a praticar esportes culturalmente associados à masculinidade.

Sendo a escola o espaço de socialização que representa o contexto amplo de diferentes sociedades, classes sociais e econômicas, culturas, conceitos e preconceitos, nas aulas de Educação Física isso tende a aparecer com mais frequência, pois nesses momentos o que está em jogo são os corpos, e os corpos são diferentes. E está em jogo também o esporte, geralmente associado a corpos fortes, saudáveis, nada frágeis. Separa-se, assim, o que os meninos podem e devem fazer: jogar bola, por exemplo, e o que as meninas não podem porque frágeis, mas, principalmente, porque “não é coisa de mulher”.

Por outro lado, as mesmas autoras observaram que as meninas tendem a questionar mais, o que revela um embate de gênero que está presente em todos os contextos da escola, talvez melhor observado na Educação Física. Para Auad (2006, p. 138):

É amplamente conhecida a existência de diferenças, distinções e diversidades hierarquizadas, ou seja, desigualdades, quando da coexistência, em sociedade, de indivíduos ou grupos sociais variados. Ao focalizar especificamente a educação formal, são muitas as autoras que afirmam, com propriedade, que a escola é um espaço pautado pelas relações de gênero e, portanto, pelas desigualdades entre o masculino e o feminino.

Observar essas características das aulas de Educação Física também leva a pensar na função do/da professor/a como mediador das interações possíveis nessas aulas. Se sua percepção quanto às questões de gênero for marcadamente sexista ou influenciada pelas tendências socioculturais da diferença entre homem/mulher, teoricamente suas aulas manterão um padrão de separação entre o que meninos e meninas/adolescentes podem ou não fazer.

Se a escola desenvolve uma prática sexista, ou seja, utiliza as diferenças está transformando na verdade em desigualdade. A ação dos sujeitos é, sem dúvida, importante para a transformação da realidade cotidiana. “Além dessa resistência minuciosa, há de se apostar em uma mudança do sistema de ensino mais amplo e sistemático” (AUAD, 2006, p. 78)

A mudança do sistema de ensino proposta pela autora é a coeducação, que seria o remédio par todos os males. Tal proposta significa juntar meninos e meninas na mesma escola ou na mesma classe.

Ao utilizar o termo coeducação, refiro-me a um modo de gerenciar as relações de gênero na escola, de maneira a questionar e reconstruir as ideias sobre o feminino e sobre o masculino. Trata-se de uma política educacional, que prevê um conjunto de medidas e ações a serem implementadas no sistema de ensino, nas unidades escolares,

nos afazeres das salas de aula e nos jogos e nas brincadeiras dos pátios. (AUAD, 2006, p. 79)

O que se propõe é a superação de uma visão teórica e prática sexista. Entretanto, colocar em prática a proposta na escola como um todo requer planejamento, reflexões. Assim, tal proposta pode iniciar pelas aulas de Educação Física e ir se ampliando para outros momentos e espaços escolares.

Cada professor/a, ao analisar sua prática, pode pensar quais são as melhores medidas a serem tomadas, visando o objetivo, ou seja, superar a visão sexista na escola. A consequência dessa prática na escola tende a se ampliar para a sociedade como um todo, considerando que o aluno aprende a ter novo conhecimento e o coloca em prática também fora dos muros da escola. Por certo, em longo prazo as mudanças na sociedade irão acontecendo. Em longo prazo, pois a visão patriarcal, machista está muito enraizada na cultura brasileira.

Considerações

As questões de gênero nas aulas de Educação Física desde os anos 1980 vêm sendo discutidas nos meios acadêmicos. Embora haja diferentes perspectivas e análises, o cotidiano escolar ainda traz surpresas quando se trata de percepções de professores/as e jovens quanto a essa temática. Isso também leva para a questão da sexualidade, tema que também faz parte de diferentes discussões educacionais em âmbito nacional.

A Educação Física enquanto disciplina do currículo, através de sua prática pedagógica, pode e deve contribuir com a discussão necessária sobre sexualidade e gênero no contexto escolar visando promover a redução do preconceito.

É importante que a temática de gênero e sexualidade sejam contempladas nas aulas de Educação Física, pois estas aulas devem ser espaço livre de preconceitos e que a diversidade seja valorizada.

Em relação ao Estado fica explícito a necessidade da oferta de formação continuada para os profissionais da educação acerca de temas que envolvam os direitos humanos, gênero e sexualidade, pois todas os jovens possuem o direito de acesso e permanência na escola, sem distinção de classe social, religião, etnia, orientação sexual, buscando dessa forma, garantir os direitos de todas.

Referências

- ALTMANN, Helena. **Orientação sexual nos parâmetros curriculares nacionais**. Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2001.
- AUAD, Daniela. **Feminismo: Que história é essa?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- _____, Daniela. Relações de gênero na sala de aula: atividades de fronteira e jogos de separação nas práticas escolares. **Pro-Posições**, v. 17, n. 3, p. 137-149, set/dez. 2006.
- _____, Daniela. Educar meninas e meninos: **Relações de gênero na Escola**. São Paulo: Contexto, 2006.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- GROSSI, Miriam. **Gênero, violência e sofrimento**. Cadernos Primeira Mão. Florianópolis: PPGAS/UFSC, 1995.
- HERMANN, Nadja. À procura de vestígios da formação In: CENCI, Ângelo Vitório. **Sobre Filosofia e educação: racionalidade, diversidade e formação pedagógica**. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2009.
- LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- _____, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**. Petrópolis, RJ Uma perspectiva pós-estruturalista, Vozes, 1997.
- OLIVEIRA, Flavio; MACEDO, Romário; SILVA, Adson. Fatores associados a participação das meninas nas aulas de Educação Física: uma questão de gênero? **ACTA BRASILEIRA DO MOVIMENTO HUMANO-BMH** v,4, n.5, p. 73-86, 2015.
- REALE, Giovanni; ANTISERI, Dario. **Do Humanismo a Kant**. São Paulo: Paulus, 1990.
- SAYÃO, Deborah Thomé. **Por que investigar as questões de gênero no âmbito da Educação Física**. Motrivivência, n.19, 2002.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- TEIXEIRA, Adla Betsaida; DUMONT, Adilson. **Discutindo relações de gênero na Escola: Reflexões e propostas para a ação docente**. São Paulo: Junqueira & Marin editores, 2009.

**A ESCOLA COMO INSTITUIÇÃO AUSTERA E LEGITIMADORA DA
HETERONORMATIVIDADE: POSSIBILIDADES NA DESCONSTRUÇÃO DA
HOMOFOBIA**

Érico Paes de Campos⁹⁹ – UNIPLAC
Carmen Lúcia Fornari Diez¹⁰⁰ - UNIPLAC
prof.ericopaes@gmail.com
miuxe@uol.com.br

Resumo

Este estudo resultou de pesquisa realizada no ambiente escolar lageano. A investigação buscou perceber como acontece a legitimação dos discursos pré-estabelecidos e ações a respeito dos indivíduos homossexuais, e assim compreender como a heteronormatividade e seus valores, oportunizam ações recheadas de preconceitos e de discriminações que formam relações, poderes desiguais aos indivíduos não heterossexuais. Buscou também refletir sobre a austeridade típica d instituição escolar permitiu a consolidação da ideia de normalização de comportamentos, o que justifica e conduz à homofobia que se faz presente nas rotinas educacionais, ou seja, coloca a heteronormatividade como única e exclusiva forma de expressão afetiva e sexual. A escola como instituição social é um ambiente que segue normas e padrões da sociedade, pois é uma continuidade da mesma. Porém este é o lugar que possibilita a veiculação de contra poderes para socialização dos indivíduos no coletivo social, bem como revisão de conceitos para a desconstrução de estigmas e da homofobia.

Palavras-chave: Escola. Austeridade. Heteronormatividade. Homofobia. Possibilidades.

Introdução

Por mais conquistas e direitos básicos que a comunidade homossexual vem conquistando, seja pela visibilidade que a mídia tem proporcionado a esta comunidade — inclusive não mais de modo caricato ou negativo, através das telenovelas, filmes, documentários, jornais escritos e falados —, seja também pelo protagonismo de alguns militantes nos espaços escolares, ou ainda pela quantidade de materiais que propiciam rupturas aos estigmas e homofobia, na contra mão temos ações e reações extremamente discriminatórias que dia a dia ocorrem na escola, pois esta é integrante de uma sociedade que entende que somente a heteronormatividade é válida e pode se manifestar.

⁹⁹Cursando Mestrado Acadêmico em Educação pela Universidade do Planalto Catarinense – UNIPLAC

¹⁰⁰ Professora Dra. PPGE da Universidade do Planalto Catarinense - UNIPLAC

Por heteronormatividade, entende-se a reprodução de práticas e códigos heterossexuais, sustentada pelo casamento monogâmico, amor romântico, fidelidade conjugal, constituição de família (esquema pai-mãe-filho(a)(s)). Na esteira das implicações da aludida palavra, tem-se o heterossexismo compulsório, sendo que, por esse último termo, entende-se o imperativo inquestionado e inquestionável por parte de todos os membros da sociedade com o intuito de reforçar ou dar legitimidade às práticas heterossexuais (FOSTER, 2001, p. 19).

A escola é uma instituição austera que controla e disciplina os corpos preparando-os para a sociedade. As estratégias e as práticas para normalizar as condutas dentro das escolas são aplicadas de maneira a homogeneizar os indivíduos, deixando suas particularidades e subjetividades em silêncio. Para Foucault, escolas, quartéis, hospitais e prisões são os protótipos de instituições austeras, pois com suas práticas reguladoras e normalizadoras criaram o alicerce necessário à consolidação da disciplinarização como dispositivo de saber e poder. Sendo a escola o mais englobante deles, pois perpassam por os ambientes escolares o um enorme contingente de indivíduos, desde a infância à vida adulta, sempre seguindo normas comuns a todos que preveem o policiamento e controle dos corpos e discursos.

O sistema de educação de uma sociedade é uma forma policial de adequação social dos discursos e de suas modificações possíveis. A educação é a encarregada de distribuir, permitir e proibir discursos. A marca que a educação vai fixando nos discursos é a que surge entre o intrincado jogo das forças do poder e os estratos do poder. Ainda que saber e poder interajam dinamicamente, este último adquire certa prioridade sobre o primeiro. (DÍAZ, 2012, p. 90-91)

São inúmeros os exemplos de discursos que ainda hoje se fazem presentes nas escolas que demonstram que a austeridade está assente na escola: carteiras posicionadas em fileiras, o uso de uniformes escolares, os olhares vigilantes dos profissionais da educação, os obedientes serem considerados melhores que os outros, provas, tarefas, horários e discursos do que é ou não bom e adequado fazem parte das rotinas escolares. Preparando estes jovens para que tenham corpos disciplinados, preparados para atender as exigências dos poderes que cerceiam determinada sociedade, estes corpos disciplinados também são chamados de corpos dóceis. “É dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado” (FOUCAULT, 2014, p 134).

Temos na escola é um dos ambientes favoráveis para oportunizar reflexões de temas polêmicos e geradores de debates, pois nela se encontram todos os equipamentos e pessoas que na teoria estariam ou estão preparados, instrumentalizados para não somente o repasse de conhecimentos de áreas técnicas e específicas, mas pessoas capacitadas a oportunizar

discussões, argumentações sobre os mais variados temas e assuntos que são de alguma forma polêmicos, ao mesmo tempo é como extensão da sociedade um espaço legitimador de preconceitos e com características austeras e planificadora de comportamentos, posturas e padrões. Inclusive sobre as questões da sexualidade e suas manifestações, e as questões voltadas à homofobia e suas consequências, que ultrapassam os muros da escola, envolvem direitos humanos, como sinaliza REIS:

A escola é um ambiente detentor de um potencial de tornar a sociedade mais solidária e justa, através de educação voltada para a cultura da paz e do respeito aos direitos humanos e à diversidade humana, entre muitos outros fatores capazes de produzirem transformação social positiva. Por outro lado, a escola também é um lugar que não raras vezes reproduz valores que estigmatizam quem é diferente do padrão convencionalmente aceito pela sociedade em geral, enraizando e normatizando na concepção de mundo dos estudantes em formação preconceitos que podem levar à rejeição e até à discriminação de quem foge à regra. Mas a escola também não é estanque, isolada ou livre da influência da sociedade ao seu redor. (REIS, 2009, p, 01.)

Então é de fundamental importância e relevância social discutir a homofobia e seus efeitos nos ambientes escolares a fim de problematizar junto com a comunidade escolar estudantes, seus familiares e profissionais da educação — aspectos que fomentem reflexões sobre as diversidades afetivas sexuais, voltadas para uma cultura de paz, tolerância e livre expressão das suas particularidades. Respeitar e priorizar as individualidades se torna de extremo destaque, pois a instituição escola tem como entre tantas outras a garantia do bem estar de todos no seu espaço social, tem também como uma das suas responsabilidades e deveres sociais o de assegurar equidade, harmonia dentro e fora do seu espaço, pois é este o local de transmitir valores e cultura, conforme OLIVEIRA, o espaço pedagógico na escola é:

Considerada uma reunião e indivíduos (alunos, professores e funcionários) com objetivos comuns e em contínua interação, a escola é um grupo social que transmite cultura. A escola pode também ser vista como uma instituição, ou seja, um conjunto de normas e procedimentos altamente valorizados pela sociedade, cujo objetivo principal é a socialização do indivíduo e a transmissão de determinados aspectos da cultura. (OLIVEIRA, 2001, p, 217).

Neste contexto os profissionais da educação devem estar atentos para as ocorrências de discriminação que ocorrem ao seu entorno, e para buscar subsídios que possibilitem tratar de temas peculiares com propriedade e ética. Outra questão fundamental é que, se tudo está em construção/transformação, e que valores e conceitos estabelecidos em tempos passados podem chegar à caducidade, há que se interrogar sobre tais valores, conceitos e também os discursos

que controlam os sujeitos, onde as palavras tem poder de práticas de sujeição de e subjetivação, estabelecendo grupos beneficiados e subjugados.

Aqui a exclusão é de ordem secreta. Um grupo reduzido de sujeitos mantém discursos e determina quem pode partilha-los a até onde, ao mesmo tempo em que se beneficiam propalando um discurso público do qual somente uns poucos sabem suas regras, seus recursos, seus segredos. (DÍAZ, 2012, p, 90)

Não existem fórmulas prontas ou inacabadas que orientem a maneira como um (a) profissional da educação ou familiar deve agir, mas o cotidiano no pedagógico possibilita questionar e rever o que anteriormente era dado, ou seja, pronto e acabado, legitimado por regimes de verdade historicamente construídos e mantidos através de regras, normas impostas. Para tal necessita-se criar e ou fortalecer projetos e ações seja através de debates, palestras e oficinas que tragam a tona caminhos mais leves e informações que propiciem reflexões a temas como gênero, sexualidades e de identidade afetiva sexual, para que se oportunize uma revisão de conceitos e preconceitos ainda presentes nos ambientes escolares, como coloca MOTT;

Falar de educação diferenciada para jovens homossexuais no Brasil pode parecer, para alguns professores e pais mais conservadores, uma espécie de provocação dos próprios homossexuais assumidos, desejosos em fazer proselitismo de sua orientação sexual. Para acalmar os educadores mais temerosos, começo esclarecendo algumas premissas que alicerçam tais proposições, que têm como suporte o princípio de que a livre orientação sexual dos jovens e adolescentes é um direito humano fundamental garantido pela Constituição Federal, pelo Estatuto da Criança e do Adolescente e pelos principais documentos internacionais de Direitos Humanos. (MOTT, 2009, p, 03)

Como vimos à escola como instituição social oportuniza através de propostas e práticas pedagógicas o fortalecimento de debates com a comunidade escolar, mas em principal com os estudantes, para assim problematizar estratégias para sejam veiculadas informações essenciais nas mudanças de paradigmas relativos à heteronormatividade e consequente homofobia. Assegurando novos enunciados que ampliem os horizontes e de vistas e oportunidades para se reveja padrões sobre o patriarcado e a heteronormatividade como única e possível maneira de expressão afetiva sexual, possibilitando melhorias na convivência entre todas as diferenças e aqui com enfoque na diversidade entre as inúmeras manifestações das orientações afetivas sexuais e de gênero e identidade sexual, como se refere SANTOS:

O século XXI deu abertura para novos tipos de relacionamentos expostos, levando em consideração que já existiam antes, porém não eram regulamentados em lei, um bom exemplo, são as uniões homo afetivas que vem tomando espaço na sociedade. As escolas precisam se adequar a estas questões dando subsidio ao aluno para que possa pensar o mundo contemporâneo. Somente assim, a homofobia futuramente poderá ser olhada por todos como algo não repugnante. (SANTOS, 2012, p, 03).

O início da desconstrução do modelo patriarcal que entre outras ações também gera a homofobia pode ser visualizado a cada dia com mais frequência nos ambientes escolares pelo aumento cada vez maior de casais separados, o que proporciona famílias de solteiros, com a presença de apenas um dos pais ao lado dos filhos; que implica numa formação de novos modelos de famílias. São mães, pais, tias, avós criando e educando inúmeras crianças e adolescentes, é modelos familiares cada vez mais comuns e crescentes em reuniões de “pais” e nos portões das escolas, o que implica também em mudanças de atitudes e no repensar propostas pedagógicas e curriculares para que atendam todos com os mesmos princípios e eficácia. Casais homo afetivos também tem ganhado cada vez mais espaço e visibilidade como representantes titulares de novas famílias.

Nossa vida em sociedade tem se mostrado complexa e com relações de poder e saber muito desiguais, são várias as facetas de discriminação que se tornam visíveis todos os dias, umas se apresentam de forma mais aberta outras de forma mais velada, mas estão presentes nos mais variados espaços da sociedade, são preconceitos e discriminações por pele, por religião, lugar onde se vive, classe social a qual pertencem, de gênero e identidade afetiva sexual. Talvez um dos mais enraizados preconceitos devido a esta sociedade patriarcal ainda enraizada na nossa sociedade e subsequentemente na comunidade escolar, é a que se refere às questões relacionadas às diversas orientações sexuais, a homossexualidade, a bissexualidade e mais cruelmente a transsexualidade, onde estes grupos são negligenciados e até desabonados por uma grande parte de estudantes, professores (as) e demais agentes que convivem ou precisam do ambiente escolar, como muito bem pontua LOURO:

A homofobia, o medo voltado contra os/as homossexuais, pode se expressar ainda numa espécie de “terror em relação à perda do gênero”, ou seja, no terror de não ser mais considerado como homem ou uma mulher “reais” ou “autênticos/as”. Por tudo isso, Judith afirma que é crucial manter um aparato teórico que leve em consideração o modo como a sexualidade é regulada através do policiamento e da censura do gênero. (LOURO. 1997, p 28-29).

Não podemos perder de vista que os tons de pele, as manifestações de fé, as classes sociais, as diversas demonstrações afetivas e sexuais, as questões de pertencimento de gênero entre outras que nos fazem diferentes não caminha sozinha e não forma um indivíduo ou sujeito na sua totalidade. Todos são muito mais que etnia, pele, credo ou formas de amar, pois os desejos de vencer, ser feliz, ser aceito, ser respeitado são pertencentes às necessidades humanas. Mas o que temos observado é que muitos dos indivíduos e sujeitos estão sendo julgados e

sublocados conforme as ideias, concepções e ações dos grupos que possuem poder em alguma sociedade ou momento histórico, intencionando assim verdades que perduram tempo, e que precisam ser revistas e modificadas, assim observa LOURO:

No entanto, elas não são a mesma coisa. Sujeitos masculinos ou femininos podem ser heterossexuais, homossexuais, bissexuais (e, ao mesmo tempo, eles também podem ser negros, brancos, ou índios, ricos ou pobres etc). O que importa aqui considerar é que tanto na dinâmica do gênero como na dinâmica da sexualidade as identidades são sempre *construídas*, elas não são dadas ou acabadas num determinado momento. Não é possível fixar um momento seja esse o nascimento, a adolescência, ou a maturidade que possa ser tomado como aquele em que a identidade sexual e/ou a identidade de gênero seja "assentada" ou estabelecida. As identidades estão sempre se constituindo, elas são instáveis e, portanto, passíveis de transformação. (LOURO. 1997, p, 27).

O mundo passa por transformações, a globalização faz parte do cotidiano dos nossos jovens, as mudanças de comportamento são uma constante em suas vidas, as novidades aguçam a curiosidade dos jovens. A escola enquanto instituição formadora nem sempre acompanha tais mudanças e por tanto focar no professorado e estudantes ao mesmo tempo. São inúmeras as referências e modelos que ajudam e fortalecem as concepções de todos e em principal dos jovens que estão em processo de formação a formularem suas concepções e maneiras de ler e ver o mundo a sua volta. Influências dos mais variados espaços e das mais variadas formas fazem parte do cotidiano desta juventude, televisão, redes sociais, espaços religiosos, espaços de lazer, trabalho, escola, amigos e suas famílias, tudo contribui ou não para a elaborarem seus pensares e opiniões. Como vimos anteriormente o espaço escola reúne aporte para que se mostrem outras possibilidades e caminhos, inclusive nas questões de rompimento de preconceitos e da homofobia mais especificamente. Inseridos neste espaço escolar o sujeito pode se encontrar assujeitado devido às imposições e normalizações vigentes, mas na contra partida neste mesmo ambiente pode-se direcionar os sujeitos a perceberem que os mesmos possuem oportunidades de liberdade e de rompimento do assujeitamento, sendo assim a escola é o recinto apropriado para o fomento de novas concepções e rupturas de paradigmas colocados como válidos.

Iniciamos o estudo com pesquisa bibliográfica que nos propiciou o aporte teórico para olhar a realidade de modo mais acadêmico. A partir da bibliografia, escolhemos a genealogia como método de investigação devido à mesma vir ao encontro desta pesquisa, pois esta analisa as formas de poder, as práticas discursivas e não discursivas, ou seja, o dito e o não dito que formam saber e poder, propiciando fazer analogias e dar visibilidade aos invisíveis. E se nestas relações de poder se observa as lutas, a oposição.

A Genealogia é um método que trabalha a partir da diversidade, da dispersão, do acaso, dos começos e dos acidentes: ela não pretende voltar ao tempo para restabelecer a continuidade da história, mas procura, ao contrário, restituir os acontecimentos na sua singularidade. (REVEL. 2005, p. 52)

O caminho percorrido em seguida, será aqui relatado. O pesquisador foi à escola e observou salas de aula e conviveu com a comunidade nos espaços de uso comum por alguns dias. Estes momentos foram essenciais para que a espontaneidade dos estudantes não foi prejudicada ou negligenciada, favorecendo que suas ações fossem a mais próxima possível das suas rotinas diárias.

Também se acompanhou uma turma de terceiro ano do ensino médio por um período de cinco semanas consecutivas todas as quartas e quintas-feiras. Possibilitando um convívio mais próximo com este grupo heterogêneo de jovens. Nestes dois dias as aulas foram as mais variadas, na quarta-feira havia duas aulas de matemática, uma de química, uma de língua portuguesa e educação física, nas quintas-feiras aconteciam duas aulas de história, uma de sociologia, duas de arte. Neste sentido teve-se a oportunidade de estar junto com professores das mais várias faixas etárias e áreas do conhecimento, proporcionando sentir diferentes reações e atitudes por parte dos estudantes.

Para ampliar a coleta de dados foi aplicado um questionário semiestruturado como sistema para coleta de dados a oito estudantes e quatro professores da já referida turma de terceiro ano do ensino médio.

Considerações Finais

Em processo de levantamento dos dados coletados ainda não se possui um resultado ou conclusão final. Mas nas observações e acompanhamento deste terceiro ano do ensino médio sentiu-se a presença sombria da homofobia em diversos momentos, normalmente mascarada de piada ou brincadeira se consolidando através de jogos de poder e subjugo. Demonstrando a necessidade de se criar mecanismos que problematizem o tema heteronormatividade e homofobia no interior da escola, possibilitando aos assujeitados pelas atitudes dos homofóbicas que sofrem e se indignam perceberem que sua emancipação é possível de ser efetivada rompendo com os sistemas de assujeitamento que se materializam devido aos discursos impostos nas relações de saber e poder, o que propicia atitudes de desabono e indignação.

Os resultados desta pesquisa visam descortinar os efeitos da homofobia e favorecer a problematização e posterior reflexão aos estudantes e profissionais da educação para que os mesmos oportunizem reverem seus discursos e atitudes já normalizadas por regimes de verdade construídos historicamente presentes nas escolas. Este é um processo longo e perpassa por formações continuadas e permanentes com professores e profissionais da educação relacionadas à diversidade humana e valores culturais individuais, e por sequente aplicação destes novos saberes e olhares para com os estudantes, e assim o que foi anteriormente legitimado possa ser revisto e desconstruído, facultando aos assujeitados por estas normativas conceber como sujeito de direitos e liberdade de expressão.

Como asseverou Foucault, lá mesmo onde o poder se exerce e é difundido surge a condição de possibilidade dos contra poderes. Tal condição se inicia pelo incentivo à discussão da temática, Percebe-se que tratar da homofobia nos ambientes escolares é uma tarefa fundamental e necessária para que se desconstruam atitudes de estigmas que ainda são muito presentes e esquecidas nos armários pessoais de cada indivíduo ou sujeito, não se pretende revolucionar o espaço físico escolar, mas sim revolucionar mentes que transformem este espaço em um lugar acolhedor e seguro a todos os que lá convivem e assim aos poucos com embasamento traremos para dentro da escola fraternidade, justiça, cidadania e direitos assegurados a todos (as).

Referências

DÍAZ, Esther, **A filosofia de Michel Foucault**. São Paulo: UNESP. 2012

FOUCAULT, Michael. **História da Sexualidade I**. A vontade do saber. Rio de Janeiro: Graal, 1999. Belo Horizonte. Autêntica Editora. 2010.

_____. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro/ São Paulo: Terra & Paz, 2015.

_____. **Vigiar e punir**. Petrópolis: Vozes, 2014.

FOSTER, David W. *Consideraciones sobre el estudio de la heteronormatividad en la literatura latinoamericana*. *Letras: literatura e autoritarismo*, Santa Maria, n 22, jan./jun. 2001.

LOURO, Guacira Lopes, 2010 **Escola e Homofobia**. O corpo educado. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2001.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**; uma perspectiva

pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 2001.

LOURO, Guaciara Lopes. **Gênero, Sexualidade e Educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997.

MOTT, Luiz. **Causa Mortis: Homofobia**. Grupo Gay da Bahia, 2001.

_____, Luiz Roberto de Barros. **O/A jovem homossexual na escola**. Noções básicas de Direitos Humanos para Professores/as da Educação Básica No prelo.2009.

OLIVEIRA, Pêrsio Santos. **Introdução a Sociologia**. São Paulo: ática, 2001.

REVEL, Judith. **Foucault: Conceitos Essenciais**. São Carlos. 2005.

SANTOS, Tomaz Tadeu. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

Sites e revistas eletrônicas consultadas

SANTOS, Vanessa dos. **Homossexualidade no Ambiente Escolar**. Revista Eletrônica LENPES – PIBID de Ciências Sociais – UEL. 2º Ed. 2012

REIS, Toni. http://www.tonireis.com.br/wp-content/uploads/2014/06/Toni_Reis_-_homofobia_e_a_escola_-_artigo.pdf (acesso em 24/08/2016).

GÊNERO NA ESCOLA: PERCEPÇÕES DAS ORIENTADORAS ESCOLARES

Lúcia Aulete Búrigo Souza
Mareli Eliane Graupe

Resumo

Este artigo apresenta um recorte da pesquisa de mestrado que objetivou analisar as percepções d@s orientador@s escolares na implementação das políticas públicas de gênero na rede municipal de Lages-SC. Usamos como referencial teórico autores que discutem sobre gênero, formação continuada d@s professor@s (Louro, Scott, Moreira, Vasconcellos, Candau, Larrosa e Navaes). A parte empírica da pesquisa foi realizada por meio de entrevista focalizada com quatro orientador@s escolares, e uma pesquisa documental sobre os Projetos políticas pedagógicas e planos Anuais das quatro escolas. O estudo nos permitiu identificar as percepções das orientadoras escolares no que tange à escola como parte do contexto social, chamando a atenção para a importância de rompermos padrões e modelos dominantes socialmente e que permitem a propagação das diferenças sob a perspectiva do preconceito, da discriminação.

Palavras-chave: Gênero; Orientadoras escolares; Políticas Públicas Escola.

Introdução

Este artigo possui como objetivo analisar as percepções d@s orientador@s escolares na implementação das políticas públicas de gênero na educação. Podemos dizer que as questões de gênero têm sido contempladas na política educacional a partir da década de 1990. Desse período em diante são intensificados programas e legislações federais com o intuito de orientar e auxiliar @s profissionais da educação no sentido de adotar o compromisso de combate às desigualdades. Assim, mobilizam-se diferentes segmentos da educação na tentativa de diminuir preconceitos e diferenças entre alun@s e demais sujeitos da escola e, principalmente, no buscar mudanças de paradigmas que vêm historicamente sendo construídos em sociedade e resultando em padronizações sociais.

Conforme entende Louro:

Através de um aprendizado eficaz, continuado e sutil, a instituição (escola) imprime um ritmo, uma disposição física, uma postura nos sujeitos. Meninos e meninas, jovens, mulheres e homens aprendem e incorporam gestos, movimentos, habilidades e sentidos, simultaneamente, eles e elas respondem, reagem, acatam e rejeitam (2001, p. 87).

Na escola, @s estudantes aprendem e incorporam o que pode e o que não pode ser expresso em relação à sexualidade e às questões de gênero. Por isso, é importante que a escola trabalhe na perspectiva de contribuir para a redução de preconceitos quanto às questões de gênero e diversidade sexual. Por parte do Estado, estão acontecendo alguns movimentos para

dar suporte @s professor@s relativos às práticas pedagógicas voltadas para a inclusão, reflexão e discussão sobre marcadores sociais a exemplo de gênero, raça, etnia e diversidade sexual.

A coleta e análise de dados seguiu o proposto por Mayring, Triviños e Flick e constituiu-se como estudo qualitativo, com revisão de literatura e pesquisa de campo. A partir do objetivo proposto, a pesquisa empírica foi desenvolvida sob o método de entrevista focalizada, por apresentar a possibilidade de um diálogo que facilita a interação entre duas ou mais pessoas, em uma troca de informações e dá sentido à realidade que abrange os sujeitos (FLICK, 2009).

A entrevista, segundo a literatura, oportuniza uma conversa aberta com os sujeitos pesquisados. Quanto à origem da entrevista focalizada, Flick relaciona que “[...] um dos mais influentes no desenvolvimento deste método foi Robert Merton e Patricia Kendall em 1946 e em 1984, em campos da pesquisa de comunicação” (2009, p. 143). Nesse sentido, a entrevista com roteiro “[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...] além de manter a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações” (TRIVIÑOS, 1987, p. 152).

A entrevista foi realizada em quatro escolas municipais com respectivas orientadoras escolares. As escolas pesquisadas são identificadas por codinomes e as orientadoras participantes da pesquisa foram identificadas por Orientadora “A”; Orientadora “B”; Orientadora “C” e Orientadora “D”.

2. Implementação das Políticas de Gênero: Formação de professor@s.

Vivemos desafiados pela necessidade de uma educação libertadora, na qual @s professor@s precisam considerar que a temática de gênero na escola é de fundamental importância para maiores reflexões e construção de valores sociais diferentes dos centrados no preconceito e padrões que não aceitam a diversidade. Isso diz respeito à relevância da liberdade e igualdade diante dos preconceitos e estereótipos de gêneros encontrados em espaços escolares e fora deles.

Assim, a temática contribui na viabilidade de uma formação de novas gerações sob uma perspectiva multicultural e plural dos sujeitos e da realidade social. Sendo assim, identificamos a necessidade do constante diálogo e prática da temática de gênero nas escolas, nas ações d@s professor@s e famílias, formações d@s profissionais da educação e demais profissionais envolv@d@s em processos de formação de sujeitos.

A questão da formação de professor@s apresenta vieses que precisam ser repensados, conforme se pode observar nas colocações da orientadora “A”

Temos as paradas pedagógicas aonde eu procuro estar na escola. Essas paradas pedagógicas são feitas bimestralmente, onde a gente procura elencar uma pauta reflexiva encima do cotidiano da nossa escola. Então trago, muitas vezes, alguns palestrantes. Percebo que a formação acontece nesses períodos da parada pedagógica. Acontece também na hora atividade. Nós organizamos para que os professores venham em determinados momentos no bimestre para sentarem-se com a orientadora e com a gestora para trabalhar sua questão de sua sala de

aula. Então, trazemos um texto em outro momento.

Nessas palavras, ao referir-se à educação, logo vem o discurso quanto ao processo de formação inicial, continuada, na necessidade de investir na própria formação em razão das tantas mudanças ocorridas em curto espaço de tempo. Contudo, as orientadoras observam fatos que há muito vêm sendo discutidos por estudiosos sobre a educação quanto à formação de professor@s. Em geral, coloca-se que esses momentos são descontínuos e, muitas vezes, equivocados em relação ao que se espera da formação de professor@s críticos para que isso seja também sua prática na sala de aula.

Para a orientadora “A”, “[...] infelizmente as nossas agências formadoras não dão esta didática. Não têm essa disciplina de trabalhar com conflitos né. Ficamos muito na questão da teoria das concepções, mas como trabalhar com conflito não tem”. Isso nos parece crítico no momento em que @s professor@s vêm enfrentando uma série de problemas nas salas de aulas, e que @s alun@s também se encontram em conflito quanto ao que desejam e o que lhes permite a escola. Auxiliar @s professor@s a superar as próprias resistências quanto a temáticas consideradas tabu pode contribuir para a abertura do diálogo em sala de aula e de um caminho para a diminuição da violência, do preconceito, do desrespeito e da homofobia no ambiente escolar.

O problema da formação, no entanto, não se revela somente na formação inicial e continuada. Ela vem antes, faz parte de um processo histórico que necessita mudar. A formação de professor@s em muitas situações continua estacionada na teoria que não leva à prática, não resolve problemas, nem dá @s professor@s elementos que lhes permitam lidar com as dificuldades cotidianas. Essa formação precária vem desde os bancos escolares. E aqui nos deparamos com as duas pontas da formação: a escola de ensino fundamental, início do processo formativo educacional, e a formação de professor@s, última etapa para que um/a profissional seja colocad@ no mundo do trabalho e absorvid@ pelas escolas. Se a formação nas escolas das séries iniciais continua desse modo, isso pode revelar que a formação de professor@s se mantém igual. E entramos em um círculo vicioso, no qual não se assume responsabilidades, porque as mesmas sempre são d@ outr@.

Para a orientadora “C”:

Nesses anos todos de orientação escolar, é que os profissionais da educação estão chegando cada vez mais com a formação pior, a formação é precária, ele vem de uma formação bem deficiente, e aí chega aqui, às vezes a gente não consegue resolver nem os nossos conflitos. E daí, como é que eu vou resolver o conflito de uma situação da escola? Isso me preocupa bastante. Eu penso, o que vai ser da vida dos meus netos, que professores meus netos vão pegar?

A fala dessa orientadora aproxima-se bastante das colocações feitas pela orientadora “A”, o que representa um discurso recorrente, uma percepção comum entre @s profissionais da educação. Os problemas estão à tona, tod@s, ou pelo menos a maioria, identificam, mas não sabem lidar com questões relativas à sexualidade porque têm dificuldades em aceitar que

precisam mudar também.

A professora de ciências disse: “olha eu não vou trabalhar com essas cartilhas encaminhadas pelo MEC (caderneta do estudante), porque eu não estou preparada, e as famílias não vão aceitar para esse tipo de trabalho”. As cartilhas estão guardadas na biblioteca, porque não adianta eu colocar. Como orientadora falar, você tem que trabalhar, se o professor não está preparado. Eu vou criar um outro conflito, uma angústia, porque ela não vai dar uma aula tranquila, preparada e planejada, porque ela não está segura para fazer aquilo. Aí a coisa não vai rolar. Então eu disse: deixe, quando o professor achar que está preparado ele vai trabalhar isso que é conteúdo lá do sétimo ano e que está lá na grade curricular dela, que ela sabe que tem que trabalhar. Então, são dadas rápidas pinceladas, falando mais sobre o aparelho reprodutor, qual é a função e pronto, não é detalhado. Então isso aí é um agravante (ORIENTADORA “A”).

As percepções das orientadoras nos levam a refletir sobre as possíveis argumentações usadas pel@s professor@s para não se engajarem na discussão sobre a temática de gênero e sexualidade na escola. E isso tem relação com a trajetória da formação dess@s profissionais tanto no âmbito pessoal, com valores e crenças adquiridos no convívio familiar e social, quanto no aspecto profissional, reprodutor desses mesmos valores e crenças. Para Nóvoa, “[...] a maneira como cada um de nós ensina está diretamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino” (1992, p. 17). Nesse sentido, @s professor@s não podem ficar especificamente preocupad@s somente com a transmissão de conteúdos, deixando a contribuição da realidade sociocultural velada. Freitag analisa que:

[...] consciente ou inconscientemente, o (a) professor (a) educa segundo seus princípios morais nem sempre explicitados. Esses princípios implícitos no sistema escolar e transmitidos pelo conteúdo social mais amplo muitas vezes não são conscientizados pelo (a) professor (a) e traduzem-se em suas práticas (FREITAG, 1992, p. 219).

Conforme a autora, a ação docente nos apresenta a identidade construída a partir da formação pessoal, individual e profissional de cada sujeito, destacando que na formação profissional são reproduzidos os aprendizados decorrentes da vivência de cada um/a. Contudo, ressalta a necessidade de se mudar esse padrão, e que @s professor@s passem a considerar a importância de aprofundamento no compromisso social e profissional, pois @ o docente é um/a agente da ação transformadora e precisa trabalhar para isso e não na perpetuação de situações que agravam o convívio social.

A orientadora “D” entende essa necessidade e também as próprias dificuldades em assumir sua função de orientar @s professor@s para a discussão sobre a temática de gênero, porque também ela sente essa dificuldade:

Temos que trabalhar relações de gênero, por que se eu não sei nem quem eu sou, como é que eu vou trabalhar esta questão com os outros? Eu primeiro tenho que trabalhar quem eu sou, porque se até nós fizermos um apanhado não sabemos quem a gente é exatamente. Mas claro que primeiro eu teria que estudar este tema, me aprofundar mais. Eu iniciaria um trabalho com os adolescentes para conhecer como o professor poderia trabalhar isso dentro da sala de aula,

No relato da entrevistada, quanto ao modo como iniciar a temática de gênero nas formações d@s professor@s, observamos que há necessidade de aceitação e inclusão das questões de gênero no cotidiano escolar e isso é percebido pel@s profissionais da educação. Identifica-se a importância das paradas pedagógicas para reflexão, discussão e planejamento, de momentos nos quais não se trabalhe unicamente os conteúdos exigidos na grade curricular. Oportuniza-se o desenvolvimento de técnicas e discussões sobre o “eu”, a pessoa que trabalha com sujeitos, convive com sujeitos, se relaciona com sujeitos. Mas entendemos que, embora sejam identificadas essas situações, não há um compromisso, uma compreensão de fato do quanto isso pode contribuir para a diminuição da desigualdade.

Precisamos refletir sobre a prática cotidiana de noss@s professor@s, sobre suas dificuldades e os problemas pessoais que nós mesmos enfrentamos. Um trabalho conjunto de descobertas, de reflexão por parte de tod@s @s envolvid@s com o processo educacional seria um caminho para que essa discussão seja levada também para as salas de aula. Identificar o problema não significa encontrar soluções para o mesmo. E isso tem sido recorrente: há discussão e reflexão, mas na hora da prática retomam-se os antigos métodos, o tradicionalismo do conteúdo, a omissão de temas sobre os quais se tem dificuldade em aceitar, entender, assumir a própria identidade para poder aceitar @ outr@.

Para Larrosa:

Parece indiscutível que a ação pedagógica consiste num “fazer” o real a partir do possível. A ação pedagógica depende de como nossos saberes determinam o possível e de como nossas práticas produzem o real. Assim a educação não seria outra coisa senão a realização do possível. [...] a educação é, em suma, a obra de um pensamento calculador e de uma ação técnica, em que se trata de conseguir um produto real mediante a intervenção calculada num processo concebido como um campo de possibilidades. Uma prática técnica, definitivamente, em que o resultado deve se produzir segundo o que foi previsto antes de iniciar (2001, p. 193).

Conforme o autor, a educação tem sido há muito tempo objeto de atenção de diferentes sociedades. Em um sentido mais amplo, podemos pensar que a educação perpassa por um fazer da realidade para o possível. Percebemos que @s profissionais envolvid@s no processo de ensino e aprendizagem prevalecem na questão da técnica para a produção do ser e reprodução de si para o futuro, ou seja, em espaços escolares encontramos as reproduções do que @s professor@s aprenderam.

Sendo assim, nos deparamos nesses espaços com resistências à metodologias diferentes e práticas envolvendo questões sociais (gênero, sexo, raça, etnia) cotidianas nas escolas. Como poderíamos pensar, então, que @s professor@s podem disseminar, ampliar uma educação sem preconceitos, diferenças, injustiças, se el@ própri@ permanece engessad@ em hierarquias de saberes e de conhecimentos? Para Foucault, “[...] Nada mudará na sociedade se os mecanismos de poder que funcionam fora, abaixo, ao lado dos aparelhos do Estado a um nível muito mais elementar, cotidiano, não forem modificados” (1996, p. 149-150).

Ao levarmos em conta as palavras de Foucault, constatamos, em nossa pesquisa, que @s professor@s procuram articulações, linguagens, conteúdos para substituírem discussões latentes na sala de aula, velando, desse modo, participações e indagações referentes a gênero e orientação sexual. Isso contribui para a manutenção de discursos, comportamentos e saberes convencionais, com concepções teóricas binárias.

Tal como já assinalamos, a escola e @s professor@s necessitam reconstruir significados sociais para dar conta de sua diversidade e de sua inserção em situações diferentes na vida escolar d@s alun@s. A respeito das políticas de formação de professor@s oferecida pela Secretaria de Educação Municipal de Lages, a orientadora “C” faz revelações importantes para essa discussão:

Na formação este ano nós não trabalhamos nada a respeito de gênero e sexualidade, eu acho que a gente nunca trabalhou esse tema específico, e nunca ouvi uma solicitação dos professores. Que eu lembre não. Penso que como deveria não, dentro só da diversidade cultural, escola integral e vários outros temas, mas nós enquanto escola não, eu passo vídeos para os professores em nossas reuniões, mas assim ter textos e jogar o tema como discussão, não.

Também são reveladoras as palavras da orientadora “D” a respeito dos processos formativos veiculados por meio de políticas públicas educacionais e do velamento em que são mantidas temáticas complexas, mas necessárias no cotidiano escolar: “[...] nas paradas pedagógicas ainda não abordamos, é um assunto difícil, é que estamos aguardando para trabalhar, e queremos trazer alguém, já que ganhamos esta oportunidade, provavelmente nós vamos procurar por vocês para isso”. O mesmo posicionamento em relação à ausência de temas complexos está na fala da orientadora “B”:

Olha este ano não foi trabalhado esse tema, foi trocado bastante o professor por causa do concurso que foi feito, então temos vários professores novos. Estou trabalhando com estes novos agora também. Mais com os outros que já eram da escola e que a gente já tinha trabalhado sobre isso... É tudo muito normal. Acontece tudo normalmente e com os outros a gente está fazendo com que isso aconteça, aqui nada é um absurdo, é tudo normal.

O que seria a normalidade expressa nessas palavras? Se o Estado se exime dessa discussão, se os depoimentos anteriores dessas mesmas orientadoras deixam transparecer sua resistência em discutir, orientar, refletir com @s professor@s a temática de gênero, e, mesmo, em aceitar a diferença, a diversidade, a homossexualidade na escola, como podemos pensar que “tudo é muito normal”, natural? O caminho para a mudança de percepção é longo e precisa começar pelo próprio sujeito, mas isso é identificado n@ outr@. É @ outr@ que precisa mudar, não Eu. E assim entendemos o porquê da perpetuação de comportamentos homofóbicos, da violência, da negação, da incompreensão, do preconceito.

Consideramos preponderante que se compreenda e restabeleça a importância das formações, inicial e continuada, direcionadas às questões emergenciais d@s professor@s, priorizando as necessidades cotidianas individuais encontradas nos ambientes educacionais. Assim, talvez se oportunize a ess@s profissionais a busca de respostas para suas ansiedades e lacunas de informações para que então se possa dialogar sobre equidade de gênero.

Segundo Moreira e Candau:

Os preconceitos e as discriminações estão fortemente radicados nas nossas mentalidades e no imaginário coletivo da nossa sociedade. Impregnam nosso dia a dia, nossos comportamentos, nossas atitudes e práticas sociais. Desintegrá-los exige um processo consciente, cuidadoso e sistemático de desnaturalização, sensibilização, reflexão e ação no plano pessoal e coletivo, que trabalhe os âmbitos cognitivo, afetivo, simbólico, cultural e político-social (2003, p. 100).

Essa constatação de Moreira e Candau confirma o que discutimos até aqui quanto à negação das discussões sobre gênero nas escolas. Trata-se de um processo cultural arraigado nas mentes, nas ações, nos comportamentos e na compreensão dos indivíduos que estão à frente do trabalho nas escolas. E a escola, na sociedade ocidental, é compreendida como um dos principais ambientes formativos para a cidadania, mas quando se trata de assuntos tão importantes quanto as temáticas de gênero, tod@s, desde o discurso do Estado veiculado em legislações, programas, formações, até @s orientador@s escolares e @s professor@s, associados à família e aos estereótipos marcados socialmente, se eximem de seu compromisso com a mudança para a construção de uma sociedade mais livre, igual e justa.

Considerações Finais

A análise dos dados aponta que há uma negação da inclusão formal da temática de gênero nos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) e no Plano Anual (PA) das quatro escolas. No entanto, constatamos que a temática está presente no currículo oculto da escola, pois @s professor@s e estudantes levam para as salas de aulas suas representações, ideias e concepções sobre o que é ser homem, mulher e quais são os comportamentos esperados para cada gênero, etc.

Embora isso não gere dados quantitativos, pode situar que essa questão está presente na maioria das escolas, arraigada nas comunidades de entorno e se refletem nas salas de aula. E, se as orientadoras escolares, que por definição de função estão lá para orientar @s professor@s em sua prática pedagógica, não conseguem se livrar do preconceito, dedutivamente entendemos que também, não estão em condições de orientar professor@s e alun@s quanto à importância e necessidade do enfrentamento das violências de gênero no cotidiano escolar.

Enfim, constatamos que de quatro PPPs e PAs analisados, em três destes documentos a temática de gênero aparece de forma indireta, quase velada. As referências a esse tema são situadas no âmbito da diversidade, mas sem a explicitação da palavra gênero, o que pode gerar interpretações das mais diversas e abrir brechas para que a questão de gênero propriamente dita não seja discutida na escola.

Referências

- CANDAU, Vera M. (coord.). **Somos tod@s iguais? Escola discriminação e educação em direitos humanos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Tradução de R. Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1996
- FREITAG, Bárbara. **Itinerários de Antígona: a questão da moralidade**. Campinas: Papirus, 1992.
- LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- LOURO, Guacira Lopes. **O currículo e as diferenças sexuais e de gênero**. In Costa, Marisa Vorraber (Org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- MAYRING, Philipp. **Qualitative Inhaltsanalyse**. Grudlagem und Techniken. Weinheim: Deutscher Studien Verlag. 1983
- MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, p. 156-168, maio/ago. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a11.pdf>>. Acesso em: 12 jun. 2014.
- NÓVOA, Antonio. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, Antonio, (org.). **Vidas de professores**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1992.
- TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa quantitativa em educação**. São Paulo, 1987.

**MARCADORES IDENTITÁRIOS E A DIMENSÃO SOCIAL DO PADRÃO NA
ESCOLA**

Juliana Cassé da Silva

Resumo

O texto a seguir apresenta uma das categorias de análise discutidas no trabalho de conclusão de curso de graduação em psicologia, de minha própria autoria. Intitulado “Relações de Gênero e Sexualidade na Infância: concepções e práticas docentes na educação de crianças”, o artigo se propôs à investigação das concepções de educadoras/educadores sobre alunas/alunos que não se enquadravam às classificações compulsórias fundadas no binômio histórico-social gênero-sexualidade. A pesquisa em questão foi realizada na cidade de Joinville (SC), em uma escola municipal. O material, adaptado a fim de contemplar a discussão sobre corpos – que, em uma dimensão social são entendidos como matrizes de inscrição de normas regulatórias da sexualidade – problematiza também os marcadores identitários culturais (e suas mobilizações) sobre os quais se fundamentam as tentativas recorrentes de identificar, diferenciar e classificar compulsoriamente os sujeitos.

Palavras-chave: marcadores identitários; corpo; sexualidade; educação.

Introdução

Como as representações¹⁰¹ acerca da sexualidade, das identidades e relações de gênero se fazem presentes nas práticas educativas? De que forma aparecem na fala dos educadores/as? Que relações de saber/poder orientam professoras e professores em suas práticas com crianças rompentes?¹⁰² Ou seja, de um modo mais generalizado: como se dá a produção, na instância pedagógica, de sujeitos sociais a partir de um modelo sexual hegemônico? A análise das relações de poder-saber inscritas nas relações nos possibilita identificar as práticas e concepções cujos efeitos forjam sujeitos e, em partes, afluem para a dominação e assujeitamento. Louro (2007, p.14) incentiva-nos a estranhar as delimitações que regulam a sexualidade, ao propor que:

Talvez devêssemos nos perguntar, antes de tudo, como determinada característica passou a ser reconhecida (passou a ser significada) como uma “marca” definidora da identidade; perguntar, também, quais os significados que, nesse momento e nessa cultura, estão sendo atribuídos a tal marca ou a tal aparência.

¹⁰¹ Conforme Andrade (2003), representação é um conceito central nos Estudos Culturais e refere-se a um modo de produção de significado. Para a autora, “estes significados são produzidos através da linguagem (...) e implicam relações de poder”. (p.111).

¹⁰² Este conceito, cunhado por Pereira (2005), refere-se às crianças que, em algum momento, não correspondem aos padrões de feminilidade e masculinidade. A autora afirma que esta designação lhe parece mais apropriada, pois o comportamento dessas crianças “rompe com o que socialmente se espera quanto aos comportamentos de gênero” (p.154).

Os discursos sobre sexualidade engendraram historicamente saberes que prescreveram certas formas de interpretar o corpo e indicaram condutas sexuais aceitas. A proliferação desses discursos é acompanhada da invenção de estratégias de coerção e controle – tendo como território de atuação as redes de poder que perpassam a sociedade em que vivemos. Em suma, em torno do sexo e do indivíduo, organizaram-se saberes, exames e procedimentos que inspecionavam e regulavam as possibilidades de exercício da sexualidade. (FOUCAULT, 2006).

Nesta perspectiva, o texto a seguir intenta problematizar o lugar do corpo e das diferenças nas concepções e análises das práticas educacionais das educadoras/es de uma escola pública estadual em Joinville, Santa Catarina.

O lugar da diferença no corpo marcado

Para as educadoras/educadores entrevistadas\entrevistados, posicionar-se frente à diferença parecia incitar um desconfortável questionamento: que termos seriam mais adequados para descrever as diferenças emergentes no comportamento das crianças que negavam a identidade padrão? Concebe-se a existência de algo que difere, transgride e se opõe à heteronormatividade, mas como balizar a fala de modo que a nomeação e descrição do diferente não apontassem certa trivialidade, opinião de senso comum ou preconceito? Tal cuidado se expressa na fala de um dos professores: Então assim, como eu tenho mais ou menos uns três que tem uma postura, é... Não que é uma postura, como é que eu vou te dizer, eles têm uma postura, gostam muito de é... Como eu vou te falar? Para as crianças eles têm uma postura que não é adequada para os meninos, ta? A dificuldade em nomear a diferença remete à um entrave temporário de expressar as características regulatórias de uma postura, à qual o corpo, obrigatoriamente, deveria submeter-se.

Para Butler (2007, p. 154), as normas regulatórias do “sexo” operam de forma performativa com vistas à materialização de uma diferença sexual que atenda ao imperativo heterossexual. Que possibilidades de existência são permitidas aos sujeitos que, deliberadamente assumem o risco da identificação sexual fora da normativa? Possivelmente, o lugar do limbo, do impronunciável e, por fim, do que se faz incompreensível socialmente. De acordo com Lanz (2015), seja trans ou cisgênera, quanto mais corresponder aos estereótipos de gênero vigentes na sociedade, maiores são as chances de uma pessoa ser admitida socialmente. No caso dos meninos citados, que “gosto” ou postura denunciaria a inadequação? Os relatos dos professores, de forma geral, não oferecem respostas, no entanto, é possível obter pistas por meio das práticas discursivas hegemônicas reiteradas, que circunscrevem os limites da moralidade, coerência e legitimidade (LOURO, 2004, p.82).

Outra professora, ao tentar discorrer sobre a postura de um determinado aluno, também manifesta preocupação relacionada ao signo do qual pretende lançar mão para expressar-se, uma vez que a possibilidade linguística que se apresentava a ela lhe parecia pejorativa, tal como explica: Essa palavra trejeito, é uma palavra que eu estava tentando não usar [...]. Trejeitos é uma coisa assim, no meu consentimento de falar, meio vulgar. A ressalva ao uso do termo lhe

permitiu continuar sua narrativa a respeito de trejeitos sem justificar-se novamente ou problematizar as relações entre o termo empregado e as interpelações de gênero no espaço escolar.

Admite-se que tal concepção não se faça presente apenas em seus pensamentos ou até mesmo que seja um efeito de sua constituição psíquica de sujeito, como também que esta é útil para as delimitações entre aquilo considerado como o “normal” do que é tido como desviante. O significante “trejeito”, estabelecendo uma relação corolária com a diferença, é apreendido como um índice pejorativo, que pode ser atribuído a todos quantos ousam a desafiar os valores culturais que predominam na sociedade. O parâmetro para a delimitação da diferença é a normalidade: é, em relação à “normalidade” que se constitui e se reforça a diferença.

Pereira (2005) concebe a diferença como um produto histórico, de práticas discursivas e que se torna interessante à medida que resiste aos padrões normalizadores. O que faz com que as crianças sejam diferentes não é explicitado, já que a diferença é tida como falta ou deficiência. Poder-se-ia, com efeito, apontar as imperfeições: contudo, a fala deveria ser tributária de formações discursivas fundadas na presumida neutralidade e objetividade das ciências naturais e exatas. Daí derivam as tentativas em associar uma suposta “diferença hormonal”, que se expressaria no comportamento das alunas, a uma identidade de gênero. A crença de que a estrutura fisiológica apontaria não apenas uma diferença na materialidade do corpo, como também, no comportamento – que nestes casos, seria desviante – fundamenta a observação desse educador: Se um ser humano tem harmônios diferentes no corpo, as características dele em certos momentos vai ser também um pouco diferente e ele vai se mostrar um pouco diferente, ta legal? Então, não estou só falando, e também em certas atitudes.

As verdades sobre os modos de viver e exercer a sexualidade estão diretamente relacionadas aos marcadores sociais instalados nos corpos¹⁰³ dos sujeitos. Ao estudar as matizes de gênero na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino fundamental, Pereira (2005, p. 55) assegura ter observado “o quanto o corpo participa dos processos de demarcação identitária e é tomado como suporte, em que são cravadas e reconhecidas as diferenças”. Há uma aposta certa: a de que o corpo, sua estrutura biológica, as substâncias químicas que nele se encontram são capazes de revelar uma verdade sobre o sexo. Assim, conhecimentos anátomo-fisiológicos – instituídos como um domínio de saber – conduzem a fixação de uma identidade de gênero, a partir de um substrato material dos corpos.

No bojo das conjecturas acerca das identidades de gênero atesta-se a maciça contribuição das ciências biológicas na formação e estruturação dos saberes em que se fundamentam as ações dos professores. A identidade é pré-concebida, tendo um caráter essencialmente biológico e cristalizado. Seu “desvelamento” se daria ao longo do processo de maturação evolutiva. Tal constatação pode ser observada neste comentário da professora, que antes havia falado sobre os trejeitos de seus alunos: eu acho que ele já nasce assim, só eles não sabem e mais tarde vai ter que descobrir [...]. A lógica da descoberta aproxima-se a saída do armário, que confere visibilidade ao que, até então estava velado.

¹⁰³ Veiga-Neto (2002, p.36) propõe uma definição para estes marcadores, qualificando-os como identitários: “aqueles símbolos culturais que funcionam para diferenciar, agrupar, classificar, ordenar. (...)”.

Sedgwick (2007), afirma que o armário estabelece um regime de visibilidade calcado na identificação e classificação fixa e excludente das sexualidades, ou seja: a identidade “gay” está em contraposição à identidade “hétero”. A autora também problematiza a questão sobre a ótica do poder ao afirmar que: “a posição daqueles que pensam que sabem algo sobre alguém que pode não sabê-lo é uma posição excitada e de poder – seja que o que pensem que esse alguém não saiba que é homossexual, ou meramente que conheçam o suposto segredo desse alguém.” (SEDGWICK, 2007, p.38). Nesse caso, é possível escolher entre manter o segredo confinado ou compartilhar parte de seu saber-poder, como narra outra educadora: Então, assim, na verdade, a gente não estava dizendo que ele era ou não era. A gente só tava alertando o pai para aquilo que estava acontecendo com a criança.

Afinal, com o que se “pré” ocupa a escola e suas educadoras e educadores? A resposta pode estar na gênese e função de todas as instituições sociais que se prestam a ajustar os corpos à normalidade forjada: “família, escola, mídia, igreja, lei participam desta produção”. (Louro, 2007, p.24). O olhar panóptico deve controlar as crianças, devendo ser exercitado em todas as instâncias que compõe arranjos institucionais. Tem de haver uma cumplicidade entre elas, de modo que se possa organizar, em torno da criança, linhas de penetração infinitas, ou um dispositivo de barragem de fato. (Foucault, 2006, p. 50). No fragmento apresentado, uma educadora mostra como esta ideia de antecipar-se ao dever, pautada em seu saber, figurou em sua experiência. O saber pautado no inatismo da sexualidade permite a intervenção que visa a garantia do atendimento à masculinidade e heterossexualidade do aluno em questão.

Ao expor sua percepção quanto ao lugar da família no processo de produção de sujeito, a professora atenta para a corresponsabilidade na orientação do menino que “estava em conflito”. Silva (2004, p.88) sublinhou que formas não hegemônicas de vivenciar a sexualidade são tidas como um problema e geralmente são “discutidas [...] em reuniões a portas fechadas com os pais ou responsáveis”. Para reforçar uma identidade de gênero, o pai foi chamado à escola e a expectativa era de que ele pudesse auxiliar na correção dos comportamentos desajustados de seu filho. Alertá-lo só se tornou uma alternativa viável por conta de um trabalho de observação e controle das condutas dos alunos.

Neste caso, conforme o relato da professora, o pai não aceitou e tirou a criança da escola, “transferindo o problema mais para frente”. Finalmente, a professora faz uma correlação entre as atitudes do aluno e o momento e lugar em que ele se (re)conhece: seu comportamento resulta de uma possível desorientação, sinalizando que ele não sabia o que ou quem era: Eu acho que aquele menino, ele tava num momento de conflito dele, em não saber quem ele era.

O reconhecimento de uma identidade fixa está intrinsecamente relacionado à obrigatoriedade de encontrar a “verdade” sobre a constituição do eu; mesmo que seja no sofrimento – como relata a professora. O lugar do não saber é também o do conflito e provoca estranhamento.

Neste caso, a observação do comportamento do aluno aliada aos saberes constituídos nas relações é o que permite à professora dizer “a” verdade sobre a vivência da sexualidade. E, quando não se obtém a verdade por intermédio da confissão espontânea, ela é extorquida do corpo e da alma (Foucault, 2006), tal como segue neste trecho, em que a professora expressa sua concepção sobre os alunos rompentes; e como efetiva correlações entre as características e

uma possível identificação de gênero: [...] mas assim, outra coisa que eles são, que é bem nítido assim, eles têm características físicas parece que diferentes, eles têm o desenho do rosto diferente que é diferente, a estrutura do corpo físico é diferente, não que todos eles sejam, entendeu?. Sua fala expressa a contradição entre aquilo que “é”, como necessidade de afirmação de um regime de verdade; e aquilo que pode “ser”, como justaposição à diferença e, ao mesmo tempo como negação à verdade, porque nem todos os corpos se conformam às normas regulatórias pelas quais se materializam as imposições (BUTLER, 2007). Aceita-se então, que o corpo pode escapar à leitura precisa de uma identidade. A inquisição dos corpos não se coaduna com a verdade: sua aparente estrutura bio/fisiológica pode trair os olhares por mais bem treinados que sejam, incluindo os de um professor-observador.

Louro (2007) ao discorrer sobre a expressão da sexualidade, admite que aqueles que ousam expressá-la de modo mais evidente se constituem como um alvo imediato de “redobrada vigilância, ficam ‘marcados’ como figuras que se desviam do esperado” por adotarem posturas que não condizem com o espaço escolar. Um professor, que dimensiona as características comportamentais – atribuindo bons predicados às crianças – acredita que haja um sentimento inerente à subjetividade das crianças que transgridem as fronteiras identitárias e uma necessidade de externá-los de modo peculiar: Elas são mais extrovertidas, elas são mais líderes e são inteligentes também. Eu, da minha parte, não vejo problema nenhum. Eu até penso assim que elas se sentem mesmo diferentes ou eles e... Eles querem mostrar isso, que são diferentes dentro do jeito deles.

A adjetivação positiva, ao contrário de evidenciar uma visão favorável à diferença, pode servir à corroboração de concepções sexistas que apontam o que é ser menino ou menina – um “mais do mesmo” que se expressa pela fala que qualifica o “diferente”. Na imagem (re) produzida, meninas “diferentes” são as que assumem uma posição de liderança, demonstram inteligência e extroversão – características incessantemente atribuídas ao masculino.

Ao definir o conceito de gênero, Scott (1990) aponta a relação entre as diferenças entre os sexos e o exercício do poder. Para a autora, o gênero é “um elemento constitutivo de relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos, e o gênero é um primeiro modo de dar significado às relações de poder” (SCOTT, 1990, p. 5). Embora a fala do professor tenha iniciado a partir da descrição sobre os atributos e comportamentos das meninas, ao mencionar uma suposta exposição, a narrativa volta-se aos meninos – a eles é concedido o lugar de falar ou expressão pública da sexualidade.

Foucault (2006) afirma que o poder opera sobre os corpos, valendo-se do dispositivo da sexualidade¹⁰⁴, de modo a docilizá-los e controlá-los. Assentindo ao postulado foucauldiano, Tal proposição pode ser confirmada na fala de uma professora, em que conta o que um aluno lhe disse: Todo mundo invoca comigo. Eu sou assim e não vou deixar de ser assim porque querem que eu não seja assim... A resistência tenaz, num jogo de afirmações, assinala uma nova

¹⁰⁴ No texto “O que é um dispositivo”, escrito por Deleuze, consta que um dispositivo é, “um conjunto multilinear, composto por linhas de natureza diferente. E, no dispositivo, as linhas não delimitam ou envolvem sistemas homogêneos por sua própria conta, como o objecto, o sujeito, a linguagem, etc., mas seguem direções, traçam processos que estão sempre em desequilíbrio, e que ora se aproximam ora se afastam umas das outras.” (Deleuze, 1996, p.1).

possibilidade de ser no mundo. Uma alternativa transgressora, em um cenário caótico que escapa às normas da permissividade cultural.

Considerações finais

As reflexões apresentadas no decurso do trabalho de intervenção, bem como no diálogo entre as perspectivas críticas em educação e sexualidade possibilitaram a compreensão dos processos por meio dos quais a escola auxilia e se implica em tecer e participar de arranjos que fomentam o sexismo, homofobia e a relações hierárquicas de gênero, atuando como produtora e reprodutora das desigualdades sociais. Ao longo da trajetória de pesquisa, atestou-se a necessidade de problematizar as concepções que naturalizavam as expressões de sexualidade normativas em detrimento de outros modos vivência dessa dimensão – considerados “marginais”.

A percepção da demanda por um trabalho com a equipe pedagógica foi reforçada pela direção da instituição escolar, que solicitou um plano de ação que contemplasse a formação de professores com foco em educação sexual. A sugestão dada, à época, incluía discussões iniciais que fluiriam entre uma dimensão microsocial e política (de constituição subjetiva das/dos docentes, vivências partilhadas pelo grupo em formação, acontecimentos significados coletivamente ao longo do processo de formação dentre outras experiências históricas) para uma dimensão macrossocial e igualmente política – relacionadas às formas de (re)pensar o conhecimento, a educação e as identidades – como estratégia de identificação das práticas que buscam normalizar e regular as possíveis identidades dos sujeitos nas mais diversas instâncias sociais.

Na fala das educadoras/educadores eram recorrentes as tentativas de identificar, explicar e classificar as diferenças percebidas. A constatação, tal como o material obtido, fornece subsídios elementares para a construção de uma proposta de trabalho que entenda a subjetividade e as identidades como processo – não como produto. Uma concepção processual da formação da subjetividade e dos modos de existência pode facilitar não apenas o trânsito de sujeitos escolares que escapam às regulamentações, como também permitir o questionamento “a lógica que justifica a dissimulação, que mantém e fixa as posições de legitimidade e ilegitimidade”. (LOURO, 2000, p.552).

O estudo contribuiu também para a aprofundar uma questão central que emergiu em espaços de escuta anteriormente: “Que conhecimentos são necessários para como lidar com as demandas do corpo e de educação sexual na escola?”. Tal problemática se constituiu com um terreno fértil para discutir as formas de ação, agenciamento¹⁰⁵ e transdisciplinaridade. Os temas também nortearam as ações posteriores de intervenção em psicologia escolar – também realizadas pela pesquisadora e por seu grupo acadêmico na mesma instituição de ensino, como prática de estágio curricular obrigatório.

¹⁰⁵ O conceito de agenciamento com o qual se opera neste material é o de Rose (2001,p51). Para o autor, o conceito remete à “localização e o estabelecimento de conexões entre rotinas, hábitos e técnicas no interior de domínios específicos de ação e valor: bibliotecas e escritórios domésticos, quartos de dormir e casas de banho, tribunais e salas de aula[...]”.

Por fim, faz-se interessante mencionar a aceitação da diferença por parte de algumas educadoras/es, (ainda que pontual e timidamente aparente) uma vez que tal postura pode acenar a permeabilidade de discussões sobre alteridade, autonomia e coexistência das diferenças. Não obstante à observação de que a emergência de outras formas de identificação ocorre em campos conflituosos de disputas de saber-poder, de resistência e agenciamento, reafirma-se a necessidade de construção de um espaço em que as diferenças e expressões de sexualidade dissonantes encontrem seu lugar.

Referências

- ANDRADE, Sandra dos Santos. Mídia Impressa e educação de corpos femininos. In: LOURO, Guacira; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana (orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. Petrópolis: Vozes, 2003.
- BUTLER, Judith. Corpos que pesam – Sobre os limites discursivos do “sexo”. In: LOURO, Guacira Lopes (org.). **O corpo educado – Pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- DELEUZE, Gilles. **O mistério de Ariana**. Tradução e prefácio de Edmundo Cordeiro. Lisboa: Vega – Passagens, 1996. Disponível em <http://www.prppg.ufes.br>.
- FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade: a vontade de saber**. 17ª. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2006.
- _____. **História da sexualidade: O cuidado de si**. 8ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 2005.
- LANZ, Letícia. **O corpo da roupa: a pessoa transgênera entre a conformidade a transgressão e das normas de gênero**. Curitiba: Transgente, 2015.
- LOURO, Guacira Lopes (org.). **O corpo educado – Pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- _____. **Um corpo estranho: ensaios sobre a sexualidade e teoria queer**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- _____. Teoria queer-uma política pós-identitária para a educação. **Red Revista Estudos Feministas**, 2000.
- PEREIRA, Marta Regina Alves. **Nas malhas da diferença: nuances de gênero na educação de crianças**. Uberlândia: EDUFU, 2005.
- ROSE, N. Como se deve fazer a história do eu? **Educação e Realidade**, vol. 26, nº1, Porto Alegre, jan./jul. 2001, p. 33-57.
- SCOTT, Joan W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**, vol. 16, nº 2, Porto Alegre, jul./dez. 1990, p.5.
- SEDGWICK, Eve Kosofsky. A epistemologia do armário. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 28, p.19-54, jan./jun, 2007.
- SILVA, Rosimere de Aquino. O ponto fora da curva. In: MEYER, Dagmar Estermann; SOARES, Rosângela de Fátima Rodrigues (orgs.). **Corpo, Gênero e Sexualidade**. Porto Alegre: Mediação, 2004.
- VEIGA-NETO, Alfredo. As idades do corpo: (material) idades, (divers)idades, (corporal)idades, (ident)idades... In: GARCIA, Regina Leite (org.). **O corpo que fala dentro e**

**I CONGRESSO INTERNACIONAL "PENSO ONDE SOU": CONHECIMENTOS
PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA**

fora da Escola. Rio de Janeiro: DP&A, 2009.

PESSOAS TRANS E SUA RELAÇÃO COM A FAMÍLIA

Joelci Cristina Melo Vargas

Resumo

Este artigo possui como objetivo conhecer quais são os desafios que as pessoas trans enfrentam na relação familiar durante o processo de transexualização. O referencial teórico envolve autoras/es como Ávila; Bento; Baracho; Butler; Graupe; Leite; Louro; Salih e outras/os. É relevante pesquisar sobre este tema visando conhecer a realidade, incluindo estatísticas relativas a violência contra as pessoas trans. Trata-se de uma investigação qualitativa e será realizada entrevista focalizada com pessoas trans e suas famílias. O resultado esperado é a promoção de novas discussões sobre o tema, para que se avance na questão dos direitos das pessoas trans. O tema em debate é sensível e de difícil discussão considerando-se uma sociedade com valores patriarcais, sexistas e heterossexistas. Não obstante, esta é uma realidade e como tal deve ser compreendida a fim de garantir os direitos inerentes a pessoa trans integrante da sociedade, tal como todas as demais, sendo, portanto, um sujeito de direitos.

Palavras-chave: Pessoa trans. Família. Processo de Transexualização. Direitos.

Introdução

Neste artigo abordaremos primeiramente sobre transexualidade, gênero e pessoas trans e sua relação com a família. O tema transexualidade é uma questão que carece de discussão sobre como a família encara o processo de transexualização de seu filho/a buscando superar o preconceito presente na sociedade atual.

Transexualidade é uma condição na qual o indivíduo possui uma identidade de gênero diferente da que ele/nasceu, ou seja, quer ser aceito, mas no gênero oposto ao seu (se é mulher quer viver como homem e se é homem quer viver como mulher). Isso pode gerar certo desconforto até que a pessoa consiga localizar o seu lugar na sociedade, geralmente isso acontece somente quando ele/ela consegue assumir sua identidade transexual. Isso pode gerar certo desconforto até que a pessoa consiga garantir o seu lugar na sociedade, geralmente isso acontece somente quando ele/ela consegue assumir sua identidade transexual.

A contribuição do trabalho de Berenice Bento é incontestável no âmbito desta discussão. No processo de desconstrução do transexual universal, a autora desenvolve uma rica reflexão sobre gênero e sexualidade.

[...] O processo de desconstrução do transexual universal empreendido pela autora me remete ao próprio processo de problematização da categoria “mulher”, empreendido por várias teóricas feministas. Muitas de nós concluímos que “ser mulher” não era o bastante para se falar de uma identidade feminina. [...] De fato, à transexualidade é uma experiência que está localizada no gênero. As cirurgias de transgenitalização e as outras mudanças que acompanham o processo transexualizador nada revelam sobre a orientação sexual do sujeito. A

reivindicação dos/as transexuais é, sobretudo, o reconhecimento como membro do gênero com o qual se identifica, o qual estaria em discordância com suas genitálias (BENTO, 2006, p. 15)

Em geral se define transexual como uma pessoa que já realizou ou que pretende realizar a cirurgia de mudança de sexo, e/ou uma pessoa que apenas se idêntica com o gênero oposto e que vivencia este determinado gênero.

O gênero deve ser considerado como performativo, por não ser uma afirmação ou negação, mas sim uma construção que ocorre através da repetição de atos correspondentes às normas sociais e culturais. Sendo assim, é um modo de subjetivação dos sujeitos, pois, “o eu” nem precede, nem se segue ao processo de atribuição de gênero, mas surge, apenas, no interior e como matriz das próprias relações de gênero. A partir de identidades construídas em contraposições entre elas, surge o favorecimento das desigualdades construídas socialmente, criando oposição ao do sexo quem não é o seu (BUTLER, 2013, p. 153).

A compreensão do conceito de gênero possibilita identificar os valores atribuídos a homens e mulheres, bem como as regras de comportamento decorrentes desses valores. Com isso, fica mais evidente a interferência desses valores e regras no funcionamento das instituições sociais, como a escola, a influência de todas essas questões na nossa vida cotidiana, a possibilidade de se ter maior clareza dos processos a que estão submetidas às relações individuais e coletivas entre homens e mulheres.

Graupe, ao definir gênero, o considera como “[...] um conjunto de expressões sobre aquilo que se pensa do masculino e do feminino” (2009, p.7). Destaca que por meio de símbolos e características reforçadas pela sociedade são elaboradas as definições para cada sexo, e isso ocorre desde o nascimento até a morte dos sujeitos. Desse modo faz-se a história, ou seja, são estabelecidos comportamentos direcionados para cada sexo em todos os momentos da vida humana. De acordo com a autora, essa iminência entre sexo e gênero torna-se útil no panorâmico das lutas contra a lógica biológica, que reforça as desigualdades entre os sexos e as distinções de cada um, e acaba por separar fazeres e saberes de homens e mulheres.

Louro define que gênero “[...] não pretende significar o mesmo que sexo, ou seja, enquanto sexo se refere à identidade biológica de uma pessoa, gênero está ligado à sua construção social como sujeito feminino ou masculino” (1997, p.75).

A compreensão sobre a temática da identidade faz-se necessária e a categoria gênero é constituinte das identidades dos sujeitos, que são “[...] plurais, múltiplas; identidades que se transformam que não são fixas ou permanentes, que podem, até mesmo, ser contraditórias” (LOURO, 1997, p. 24).

É relevante a compreensão da questão identidade e dentro desta a categoria gênero. As identidades se apresentam plurais e múltiplas, não sendo fixas, considerando que os indivíduos podem se transformar.

Conforme Graupe, “[...] o sujeito da sociedade moderna tinha uma identidade (de classe, raça, sexualidade, nacionalidade, gênero) bem definida e localizada no mundo social” (2009, p.64). No entanto, afirma que a identidade de gênero pode ser mudada em qualquer período da vida e os sujeitos são sempre passíveis de transformações.

Os sujeitos estão continuamente em processo de transformação e ao se transformar podem mudar sua categoria gênero, se assim desejarem. Os sujeitos não são estáticos na sociedade em que estão inseridos, assim, sua identidade não é fixa.

As questões de gênero vêm sendo discutidas desde os tempos dos movimentos liberacionistas feministas, influenciados pela filósofa francesa Simone de Beauvoir, cujos estudos tomaram força na década de 70, como forma de buscar soluções para a problemática da desigualdade de gênero. Referidos estudos culminaram com a Teoria Queer desenvolvida no final dos anos 80 por uma série de pesquisadores e ativistas bastante diversificados, especialmente nos Estados Unidos, estabelecida “para a compreensão da forma como a sexualidade é estruturada a ordem social contemporânea”, ganhando “notoriedade como contraponto crítico aos estudos sociológicos sobre minorias sexuais e à política identitária dos movimentos sociais” (OLIVEIRA, 2014, p. 6).

Esses estudos da Teoria Queer foram protagonizados por Judith Butler, impulsionando a discussão a respeito da despatologização da condição das minorias sexuais, promovendo a desvinculação/dissociação entre “Gênero”, referente a construção das identidades masculina e feminina; “Sexo”, no aspecto biológico/genético; e “sexualidade”, como o modo como o indivíduo interage com o seu corpo para o seu uso contextualizado no prazer e/ou no afeto. “A obra de Butler tem se preocupado, com a análise e consequente desestabilização da categoria “o sujeito” (um processo que ela chama de “uma genealogia das ontologias de gênero”) o que faz com que ela seja vista por muitos como a teórica queer por excelência” (SALIH, 2015, p. 18).

No Brasil, os estudos da Teoria Queer tiveram como pioneira a professora Guacira Lopes Louro, da UFRGS, articulando a questão para o campo da educação, além de importantes pesquisadoras como Larissa Pelúcio e Berenice Bento. Estas teóricas vem desde a década de 90 pesquisaram a respeito das identidades que escampam dos padrões sociais, tal como é o caso da homossexualidade que foge da heteronormatividade; e da transexualidade que foge do binarismo de gênero (masculino e feminino) que impõe papéis, expressões e comportamentos atrelados ao sexo biológico do sujeito (OLIVEIRA, 2014).

Contextualizando a transexualidade

A socióloga [Berenice Bento](#), seguida de uma série de estudiosos, representa hoje uma das pesquisadoras brasileiras mais engajadas nos estudos da transexualidade, ao mergulhar por três anos em pesquisa de campo no Brasil e na Espanha, investigando a realidade vivida pelas transexuais que chegavam aos hospitais para se submeterem à cirurgia de transgenitalização. Em pesquisa de campo em nível de doutorado, na Universidade de Brasília (UNB), Bento investigou com profundidade a realidade vivida e sentida por essas pessoas que tinham os ambulatórios dos hospitais como um perverso ritual de passagem. “As transexuais no Brasil

para se submeterem ao processo transexualizador necessitam passar por um estágio de 2 a 3 anos, submetendo-se à avaliação de uma equipe multidisciplinar para autorizar a cirurgia”. (OLIVEIRA, 2014, p. 17)

Berenice Bento contesta o discurso médico patologizante e constata que os protocolos construídos nessa equivocada ambiência binária que normatiza gênero, não são capazes de investigar de forma segura a real necessidade da pessoa para se submeter à cirurgia de transgenitalização. Na realidade as transexuais se veem obrigadas a assimilar o discurso médico patologizante, como a única forma de conquistarem a plenitude de sua identidade que será avaliada por questionários e testes psicológicos, desenhados de acordo com as normas de gênero socialmente produzidas ao longo de anos de influência da dominação masculina. (BENTO, 2008)

É certo que a cirurgia de transgenitalização (mudança de sexo) determina uma mudança radical que, não sendo adequada a determinado indivíduo, poderá trazer riscos comprometedores da saúde psicológica dessa pessoa. No entanto, isso também acontece com outras cirurgias, a exemplo de cirurgias plásticas e bariátrica que, em alguns casos poderá demandar acompanhamento psicológico, não para autorizar, mas apenas para dar o suporte necessário para que o indivíduo possa fazer sua escolha em um nível seguro de autoconhecimento (BENTO, 2008).

O transexual se sente uma mulher [...] e se sente atraído por outros homens. Isso faz dele um homossexual se seu sexo for diagnosticado de acordo com seu corpo. No entanto, ele se autodiagnostica segundo seu sexo psicológico feminino. Ele sente atração por um homem como heterossexual, ou seja, normal” (BENJAMIN, 2001, p.30 citado por BENTO, 2006, p. 151).

É importante pensar que a necessidade de adequações anatômicas do órgão sexual são muitas vezes, provocadas pelo ambiente social transfóbico que empurra muitas transexuais a se adequarem aos rígidos padrões de gênero estabelecidos socialmente numa relação de poder, fruto da histórica tradição que delegou ao universo feminino papéis restritos ao mundo privado. Esse é, pois, o ambiente de onde a medicina está inserida, que tenta a fórceps fazer o enquadramento entre composição biológica à identidade de gênero, insistindo em dizer que, aquele que não se conforma com o seu corpo, padece de uma anomalia que precisa ser corrigida por um processo cirúrgico, quando na realidade essa necessidade deveria ser proveniente de uma manifestação de vontade livre dessa imposição social altamente violenta e opressora.

Não é a capacidade procriativa, muito menos o pênis ou a vagina que determinam, respectivamente, a masculinidade e a feminilidade.

[...] a avaliação é complexa e o assunto palpitante, afinal de contas trata-se de uma minoria sexual. Além disso, a marginalidade enfrentada por essa minoria empurra seus integrantes para a invisibilidade, destinando a essas pessoas restritos espaços à margem da sociedade que, por consequência levam o senso comum a equivocadamente confirmar a

hipótese da anormalidade/transtorno classificada pela medicina.
(OLIVEIRA, 2014, p.5)

O discurso médico estabeleceu, no século XIX, uma correlação entre travestismo feminino e “inversão sexual” (Esther Newton, 2008), que perdura na literatura médica e no senso comum até o presente. Este discurso associa homossexualidade feminina com “masculinização”, com especial ênfase na questão vestimentária, ligada às convenções de roupa associadas rigidamente a cada sexo (e também marcadas por outras classificações sociais, como ocupação social). Isto se opera na segunda metade do século XIX e traduz a vontade científica de estabelecer mais firmemente uma norma, associada à heterossexualidade, e assim catalogar, isto é, nomear, classificar (e estigmatizar) os desvios vinculados tanto às práticas sexuais com pessoas do mesmo sexo, quanto às transgressões dos códigos de reconhecimento social, em particular a vestimentária.

Em 1987, a transexualidade, chamada de transexualismo, foi incluída no Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders – DSM III (Manual Diagnóstico e estatístico das Desordens Mentais), (Castel, 2001) para os indivíduos com “disforia de gênero” que demonstrassem durante, pelo menos, dois anos, um interesse contínuo em transformar o sexo do seu corpo e o status do seu gênero social (ÁVILA; GROSSI, 2012)

Em 1994, o DSM-IV trocou o termo Transexualismo por Desordem da Identidade de Gênero, que também pode ser encontrado no CID-10 (Classificação Internacional de Doenças) (ATHAYDE, 2001) e na sua última versão, em 2001, o DSM trocou “Desordem” por “Transtorno de Identidade de Gênero” (ÁVILA; GROSSI, 2012)

Os discursos biomédicos sobre transexualidade têm o poder de fazer com que as pessoas trans assumam o modelo biomédico que as patologiza, tanto no plano físico, no caso de indivíduos que desejam se submeter à cirurgia redesignação sexual, como no plano mental, que as diagnostica como pessoas afetadas por um transtorno de identidade de gênero, e as faz se submeter ao aparato médico regulador, uma vez que, atualmente, na maioria dos países, continua sendo necessário passar pela cirurgia de redesignação sexual para a obtenção do reconhecimento legal e social de sua identidade de gênero (ÁVILA; GROSSI, 2012, p.34).

Jorge Leite Júnior (2011) realiza uma pesquisa da invenção das categorias "travesti" e "transexual" no discurso científico, mas também na literatura e na filosofia, desnudando a maneira como essas categorias foram criadas e transformadas ao longo dos séculos, da Antiguidade à Contemporaneidade. Afirma que "as matrizes conceituais que fecundaram o solo em cima do qual hoje nós plantamos e colhemos novas ideias" (2011, p. 25) é fruto da produção e transformação discursiva sobre os corpos, com "origem" na Antiguidade, quando a figura do hermafrodita aparece indissociável da ideia do andrógino - junções do masculino e do feminino no mesmo corpo.

As definições sobre corpos e identidades sexuais, assim como os limites entre masculinidade e feminilidade na verdade nunca existiram, eles são diversos entre as diferentes instâncias de uma mesma sociedade numa mesma época.

O nascimento da transexualidade" se dá na lógica da sociedade de controle, conforme pensada pelo filósofo Gilles Deleuze. Diferente da "sociedade disciplinar" (final do século XVIII e início do XX) pensada por Foucault, a sociedade de controle não mais busca a compartimentação das sexualidades e isolamento dos desviantes, mas promove a compulsória participação e "inclusão" social, mais próxima da organização do conceito de transexualismo (para a medicina) e transexualidade para a militância política (LEITE, 2011, p. 119).

Sobre o termo 'transexual' no Brasil", Leite aponta brevemente o "descompasso entre as rígidas classificações oficiais e a fluidez das identificações cotidianas" no Brasil (p. 198). Faz um breve exercício de transposição das teorias e classificações dos códigos e manuais estrangeiros para problematizar a peculiaridade brasileira, concluindo que o sujeito (re)conhecido historicamente como travesti no Brasil - aquela pessoa que adota o gênero feminino, realiza intervenções cirúrgicas, usa cotidianamente roupas e adereços associados ao mundo feminino, mas que, a priori, não deseja realizar a cirurgia de transgenitalização - é chamado em países estrangeiros de transexual secundário. Enquanto aquele definido como travesti (travestismo fetichista e fetichismo transvético, de CID e DSM, respectivamente) se aproximaria da experiência das pessoas crossdressers (ou CD) ou, ainda, montadas/os - sujeitos que eventualmente usam roupas associadas ao sexo oposto.

Transexualidade e a Família

O apoio da família é essencial em qualquer situação, mas, na hora de assumir a transexualidade, se sentir acolhido pelas pessoas mais próximas é muito importante. Se dentro de casa a pessoa não recebe apoio, o sentimento de rejeição vai crescer cada dia mais. As reações podem ser várias. Se já é difícil passar pelo processo de assumir um gênero diferente daquele que as pessoas esperam, imagina fazer isso travando uma batalha contra a própria família.

Entretanto, as famílias normalmente têm dificuldade de perceber o que está acontecendo e confunde a identidade de gênero com homossexualidade, outro preconceito que precisa ser combatido. Quando há apoio e compreensão da família, a pessoa trans se sente menos insegura e se empodera para lidar com as atitudes discriminatórias. É compreensível que ocorra um choque inicial para a família. Nessa hora, os familiares ficam assustados e rejeitam a transexualidade. Também, é importante que a família adote

O uso do nome social, ou seja, do nome pelo qual a pessoa trans gosta de ser chamada, também é importante. Tem a função de amenizar a solidão que a pessoa, geralmente sente durante o processo de aceitação.

Durante o processo de transexualização, provavelmente a família também passará por momentos difíceis em relação à aceitação da pessoa trans e, necessitará de ajuda psicológica, e outras. Entretanto, na hora de procurar ajuda, é muito importante que o especialista entenda sobre identidades transexuais, para que o caso não seja tratado como uma doença.

Procedimentos Metodológicos

Busca-se desenvolver uma pesquisa de cunho qualitativo, tendo como base a pesquisa de campo, com entrevistas com 04 pessoas trans mulher e dois membros de cada. Totalizando 12 entrevistados. Para Minayo (2003), quando se fala em pesquisa qualitativa está-se tratando de coleta de dados sem considerar quantidade e sim as contribuições desse material para as discussões que se pretende desenvolver.

A discussão implica na construção de um referencial teórico que permita estabelecer diálogos entre teoria e os discursos proferidos pelos sujeitos. Para Gil (1991), o levantamento de um referencial bibliográfico é ponto de partida para se poder discutir e analisar um determinado objeto de pesquisa.

A partir dos objetivos propostos nesta pesquisa, este estudo fundamenta-se no método entrevista focalizada, por apresentar a possibilidade de um diálogo que facilita a interação entre duas ou mais pessoas, e uma troca de informações e dá sentido à realidade que abrange os sujeitos (FLICK, 2009).

O método de análise de conteúdo apresenta procedimentos particulares através da construção de categorias pontuais que propõem o entendimento do objeto pesquisado sobre o referencial teórico. Os dados serão analisados de acordo com o método de análise de conteúdo qualitativo segundo Mayring.

considerações parciais

O resultado esperado é a promoção de novas discussões sobre o tema, para que se avance no campo dos direitos das pessoas trans. As questões relacionadas à identidade de gênero mudaram significativamente com o passar do tempo.

O tema em debate é sensível e de difícil discussão considerando-se uma sociedade com valores patriarcais, sexistas e heterossexistas. Não obstante, esta é uma realidade e como tal deve ser compreendida a fim de garantir os direitos inerentes a pessoa trans integrante da sociedade, tal como todas as demais, sendo, portanto, um sujeito de direitos.

Referências

ÁVILA, Simone; GROSSI, Miriam Pillar. **Transexualidade e movimento transgênero na perspectiva da diáspora queer. Disponível em <http://nigs.ufsc.br/files/2012>**. Acesso em 28 de out. 2015.

BENTO, Berenice. **O que é transexualidade**. SP: Brasiliense, 2008.

BENTO, Berenice. **A reinvenção do corpo:sexualidade e gênero na experiência transexual**.

Rio de Janeiro: Garamond, 2006.

BARACHO, Maira. **Transexualidade não é transtorno.** Disponível em http://www.diariodepernambuco.com.br/app/noticia/vida-urbana/2015/04/09/interna_vidaurbana,570586/transexualidade-nao-e-transtorno-se-ha-uma-doenca-e-da-nossa-sociedade-diz-psicologa.shtml. Acesso em 28 de out. 2015.

BUTLER, Judith. Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade. Tradução Renato Aguiar. 5 Ed – Rio de Janeiro. Civilização Brasileira, 2013.

CAZARRÉ, Marieta. Com 600 mortes em seis anos, Brasil é o que mais mata travestis e transexuais. 2015. Disponível em <http://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2015-11/com-600-mortes-em-seis-anos-brasil-e-o-que-mais-mata-travestis-e>. Acesso em 05 de jun. 2016.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa.** Tradução de Joice Elias Costa. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GRAUPE, Mareli Eliane. **Gênero e Magistério: Discursos e práticas sociais.** Brasília: Usina de Letras, 2009.

LEITE Júnior, J. **Nossos corpos também mudam - a invenção das categorias "travesti" e "transexual" no discurso científico.** São Paulo, Annablume, 2011.

LOPES, José Reinaldo de Lima. **O direito ao reconhecimento para gays e lésbicas.** Sur, **Revista Internacional de Direitos Humanos.** SP. V. 2. N. 2, 2005. Disponível em <http://flaviotartuce.jusbrasil.com.br/artigos/144342466/transexualidade-ou-transexualismo>. Acesso em 28 de out. 2015.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

LUZ, Nanci Stainck da; CARVALHO. Marília Gomes de. Construindo a igualdade na diversidade: gênero e sexualidade na escola. Curitiba: UTFPR, 2009.

OLIVEIRA, Frederico. **(Transexualidade ou "Transexualismo"? A construção da cidadania trans.** 2014. disponível em <http://flaviotartuce.jusbrasil.com.br/artigos/144342466/transexualidade-ou-transexualismo>. Acesso em 28 de out. 2015.

SALIH, Sara. **Judith Butler e a Teoria Queer.** Tradução e notas Guacira Lopes Louro. 1ª.ed.; 3. Reimp.- Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

GT 7: Educação Ambiental, Sustentabilidades e Ambientalização Curricular

**AMBIENTALIZAÇÃO NA UNIVERSIDADE DA REGIÃO DE JOINVILLE -
UNIVILLE: DIAGNÓSTICO INICIAL NA ÁREA DAS CIÊNCIAS EXATAS,
ARQUITETURA, DESIGN E ENGENHARIAS**

Nelma Baldin
Gabriel Horn Iwaya

Resumo

Este artigo apresenta um panorama geral de como se encontra a situação das temáticas ambientais considerando os departamentos vinculados à Área de Ciências Exatas, Arquitetura, Design e Engenharias da Universidade da Região de Joinville - Univille. O trabalho teve como objetivo a elaboração de um diagnóstico inicial da situação da Área alvo da pesquisa. Este trabalho orienta-se dentro de uma abordagem de pesquisa mista “qualitativa-quantitativa”. Sua metodologia segue os preceitos de uma pesquisa participante e contou com três fases distintas: a) coleta e análise documental dos projetos pedagógicos dos cursos; b) aplicação de questionários online com o corpo docente; c) aplicação de entrevista semiestruturada com os chefes dos departamentos. A análise de dados foi realizada conforme previsto em Bardin (2008). Conclui-se que os departamentos vinculados à Área investigada e a Univille têm diante de si um importante desafio a ser resolvido com relação ao cumprimento das determinações legais e do seu papel ético-político, elaborando uma política universitária condizente com as exigências impostas pela crise ambiental global.

Palavras-chave: Ambientalização curricular, Educação Ambiental, Sustentabilidade Socioambiental.

Introdução

A ambientalização curricular nas instituições de ensino superior (IES) pressupõe um conjunto de esforços com o objetivo de promover a incorporação da temática ambiental e da sustentabilidade socioambiental nas atividades de ensino, pesquisa e extensão das universidades (SÁENZ, 2014). Assim, espera-se que as IES assumam o compromisso, para além de suas atividades fins (ensino/pesquisa/extensão), de servirem como modelo de boas práticas no cotidiano, atentas à elaboração de um plano de gestão ambiental institucional e de uma política universitária sustentável (LEITE, 2014).

Neste sentido, “a universidade deve exercer exemplo em sustentabilidade nos âmbitos social, econômico e ambiental” (BRANDÃO et al, 2014, p. 62), voltando-se à criação de espaços de participação democrática aos sujeitos que compõe essa realidade e buscando definir estratégias que respondam aos desafios contemporâneos. Há que considerar os objetivos e os valores, os quais são vinculados às questões de justiça, solidariedade, equidade e respeito à diversidade (CARVALHO & SILVA, 2014).

Entretanto, os investimentos e a centralidade dessas questões ainda permanecem no campo da retórica, sem apresentar a materialização urgente que esta argumentação exige e muito menos empreender uma necessária mudança cultural (SORRENTINO & BIASOLI, 2014). Ou seja, o espaço institucional não demonstra uma real intenção de se tornar “compatível com a urgência e a magnitude das mudanças supostamente necessárias para dar conta da crise ambiental em curso” (RUSCHEISKY et al, 2014, p. 97).

Embora existam as justificativas éticas e políticas que corroboram a necessária incorporação da temática ambiental e da sustentabilidade socioambiental no âmbito universitário, há de se considerar também os aspectos legais que determinam a sua relevância e obrigatoriedade.

Destaca-se em primeiro lugar a Lei Nº 9.795 de 27 de abril de 1999, que institui a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) e que prevê em seu Art. 2º: “a educação ambiental é um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não-formal”, sendo incumbência das instituições educativas promover integração da Educação Ambiental (EA) aos programas que desenvolve (Art. 3º), de forma contínua e permanente (Art. 10).

No mesmo sentido, a Resolução Nº 2, de 15 de junho de 2012 também orienta a implementação das determinações definidas pela Constituição Federal e pela Lei nº 9.795/99, estabelecendo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (DCNEA), cabendo às IES procederem com o seu processo de ambientalização curricular, de gestão e de seu espaço com o objetivo de tornarem-se Espaços Educadores Sustentáveis. Ainda, por último, fica definido na Lei nº 13.005/2014 que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE), em seu art. 2º “X – a promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental”.

Assim sendo, é dentro desta premissa que este trabalho foi proposto, com o objetivo de apresentar os resultados decorrentes de um diagnóstico inicial da situação em que se encontram os cursos contidos especificamente na Área de Ciências Exatas, Arquitetura, Design e Engenharias, considerando a problemática da ambientalização. Na Universidade da região de Joinville (a Univille), esta área, por sua vez, é constituída pelos cursos de Arquitetura e Urbanismo, Engenharia Ambiental e Sanitária, Engenharia de Software, Engenharia de Sistemas, Engenharia Química, Engenharia Civil, Engenharia de Produção e Mecânica e Design.

Desdobramentos metodológicos

Este estudo está orientado dentro de uma abordagem de pesquisa mista “qualitativa-quantitativa” (MINAYO & SANCHES, 1983). Sua metodologia segue os preceitos de uma pesquisa participante (THIOLLENT, 2008) e contou com três fases distintas: a) de coleta e análise documental dos projetos pedagógicos dos cursos (PPCs); b) de aplicação de questionários online com o corpo docente; c) de aplicação de entrevista semiestruturada com os chefes dos departamentos. A análise de dados obtidos foi realizada conforme previsto por

I CONGRESSO INTERNACIONAL "PENSO ONDE SOU": CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA

Bardin (2008), em duas etapas: com eleição de três categorias a priori - quais sejam, Sustentabilidade Socioambiental (SS); Educação Ambiental (EA); Meio Ambiente (MA) - e com o reconhecimento e formação das categorias a posteriori.

O questionário utilizado foi elaborado a partir de uma adaptação do modelo proposto por Leme e Pavesi (2012) que tomam como base as questões do “Teste da Sustentabilidade” disponível na Plataforma "Informação, sensibilização e avaliação da sustentabilidade na Universidade" criada com a parceria da Universidade de São Paulo (USP) e a Universidade Autónoma de Madrid (UAM). Quanto ao roteiro de entrevista (semiestruturada), este se consistiu de uma adaptação do questionário online com o intuito de investigar o envolvimento dos chefes dos departamentos quanto às questões socioambientais na Instituição.

Resultados e Discussão

No que diz respeito aos indícios de ambientalização, esses estão presentes de modo similar por entre os PPCs dos cursos, conformando uma espécie de estrutura padrão entre os documentos (Quadro 01). Ficou evidente com a leitura desses PPCs que na Univille essa documentação segue uma organização bastante alinhada aos princípios e valores Institucionais.

Quadro 1: Categorias ‘a posteriori’ decorrentes da análise encontradas nos PPCs

Categorias	Conteúdos
Missão dos cursos	Atreladas à missão da Univille que se propõe a: promover formação humanística e profissional de referência para a sociedade atuando em ensino, pesquisa e extensão e contribuir para o desenvolvimento sustentável.
Concepção filosófica dos cursos	Estabelece na concepção filosófica do curso que é necessário que o aluno compreenda a natureza complexa do meio ambiente natural e dos espaços já transformados pelo homem, resultante da interação dos aspectos biológicos, físicos, sociais, econômicos e culturais.
Política Institucional dos cursos	Afirma o compromisso com a sustentabilidade socioambiental e disseminação da concepção de ser humano contextualizado ambientalmente, desenvolvendo a consciência ética que tem por base a sustentabilidade nas ações sociais previstas pelo curso.
Políticas de Desenvolvimento Científico, Tecnológico e de Inovação (PDCTI)	Está alinhada às políticas nacionais, de modo a atender ao perfil desenhado pela política industrial para o Brasil, na medida em que especializa recursos humanos e infraestrutura para a pesquisa em áreas consideradas portadoras de futuro, como biotecnologia, bioenergia/biomassa, nanotecnologia, além de novos materiais e tecnologias para a saúde e meio ambiente.
Cuidados com os laboratórios	Existe uma preocupação em realizar o gerenciamento racional dos recursos físicos e humanos dos laboratórios, visando manter a qualidade dos serviços e a sua sustentabilidade.
Resolução nº 1 de 30/05/2012	Trata da abordagem dos temas transversais com relação aos Direitos Humanos, [...] especificamente também fundamentada no princípio “VII. sustentabilidade socioambiental”.
Lei nº 9.795 de 24/07/1999	Trata da abordagem dos temas transversais com relação à educação ambiental, de acordo com os princípios enunciados no artigo 4.º da mesma Lei.

Nota-se que tais categorias iniciais aparentemente conformam uma imagem política e

pedagógica bastante positiva da Instituição demonstrando um profundo compromisso com as problemáticas contemporâneas e relativas à crise ambiental. Pode-se considerar que tais ideais estabelecem certa relação com o conjunto de indicadores propostos pelo Modelo da Rede ACES (JUNYENT; GELI; ARBAT, 2003) que norteiam as características de um currículo ambientalizado e respondem satisfatoriamente aos aspectos legais.

Pela análise dos PPCs de todos os departamentos encontrou-se 31 disciplinas (aproximadamente 9,5%), dentre um total de 327 disciplinas, as quais podem ser consideradas ambientalmente orientadas, seguindo-se o critério proposto Carvalho et al. (2011). O curso que mais apresentou disciplinas ambientalmente orientadas foi o de Engenharia Ambiental e Sanitária, que soma praticamente um terço do total das disciplinas encontradas (Quadro 2). Tal característica também foi percebida em estudo similar realizado por Geromini (2010 apud OMETTO, 2014, p. 173) ao analisar os cursos e currículos da Escola de Engenharia de São Carlos da Universidade de São Paulo EESC/USP, “sendo o curso de Engenharia Ambiental o único a apresentar um conteúdo mais denso na área”.

Quadro 2: Disciplinas Ambientalmente Orientadas (DAO)

Curso	Disciplinas	Período	Total de DAO	Total de Disciplinas
Eng. Ambiental e Sanitária	Ecologia Geral e Aplicada	1º	10	47
	Introdução à Engenharia Ambiental e Sanitária	1º		
	Recursos Naturais	3º		
	Climatologia e Meteorologia	3º		
	Avaliação de Impactos e Riscos Ambientais	4º		
	Ética, Profissão e Cidadania	4º		
	Gestão e tratamento de resíduos sólidos	4º		
	Controle de Poluição Atmosférica	5º		
	Processos Industriais	5º		
	Planejamento e Gestão Ambiental	5º		
Eng. Química	Química Experimental I	1º	6	40
	Introdução à Engenharia Química	1º		
	Química Experimental II	2º		
	Laboratório de Engenharia Química	4º		
	Ética, Profissão e Cidadania	4º		
	Gestão e Tratamento de Resíduos Industriais	5º		
Eng. Mecânica	Projetos Sustentáveis em Eng. Mecânica	2º	4	40
	Sociedade, Ciência e Tecnologia	3º		
	Ética Profissão e Cidadania	4º		
	Gestão de Resíduos	5º		
Arquitetura e Urbanismo	História da Arte e Estética Aplicada	1º	3	29
	Estudos Socioeconômicos e Ambientais	2º		

**I CONGRESSO INTERNACIONAL "PENSO ONDE SOU": CONHECIMENTOS
PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA**

	Ética Profissão e Cidadania	5°		
Design	Introdução à Design	1°	2	26
	Design, Ética e Sustentabilidade	4°		
Eng. de Produção	Ética, Profissão e Cidadania	4°	2	44
	Gestão Ambiental	4°		
Eng. Civil	Ciências do Ambiente	2°	2	41
	Ética, Profissão e Cidadania	4°		
Eng. de Software	Meio Ambiente, Sociedade e Tecnologia	2°	1	30
Eng. de Sistemas	Meio Ambiente, Sociedade e Tecnologia	2°	1	30
TOTAL:			31	327

Entre os oito cursos que compõe a Área estudada, a disciplina de “Ética, Profissão e Cidadania” é a disciplina ambientalmente orientada que aparece com maior frequência na grade curricular dos cursos (75%), encontrando alternativa correspondente no Curso do Design (“Design, Ética e Sustentabilidade”). Somente os cursos de Engenharia de Software/Sistemas não apresentaram uma disciplina de Ética com características evidentes de ambientalização, mantendo em seus currículos uma única alternativa de disciplina ambientalmente orientada: “Meio Ambiente, Sociedade e Tecnologia”.

O espaço privilegiado de ambientalização encontrado dentro das grades curriculares é o da disciplina de Ética, considerando os cursos estudados. Não obstante, há uma queda qualitativa visível entre a perspectiva sustentável e humanista anunciada no “imaginário” dos PPCs e o estabelecido nas grades curriculares dos cursos. Na matriz curricular as disciplinas ambientalmente orientadas ocupam pequenos espaços e estão presentes de forma descontinuada.

Como bem coloca Ruscheinsky (2014, p.115), “como sempre acontece, temos o currículo imaginado, o planejado e o realizado e nem sempre o realizado se aproxima do imaginado”. Este panorama curricular configura-se como um impedimento para que o processo de ambientalização curricular se desenvolva. Contudo, consideramos que todas as disciplinas de graduação têm condições de virem a ser ambientalmente orientadas, sendo necessário que esse empreendimento se concretize.

Não obstante, tal linha de raciocínio aponta para certa dificuldade da Univille, enquanto Instituição social e comunitária, na realização de sua organização curricular conforme as recomendações das Diretrizes Curriculares Nacionais e as exigências do MEC. Tal situação também é apontada em estudo similar realizado por Guerra e Figueiredo (2014) que concluíram que este é um obstáculo/desafio no processo de construção da ambientalização na Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI.

Quanto ao questionário online, este foi encaminhado ao corpo docente do comitê-alvo, constituído por 141 professores e 04 secretárias. O retorno foi considerado baixo, contanto com apenas 18 respostas (12,41%). Os docentes do curso de Engenharia Ambiental e Sanitária apresentaram a maior participação no total de questionários respondidos (44,44%). Já com relação às entrevistas realizadas com os chefes de departamento, não houve recusas.

Nas respostas dos questionários e entrevistas, as definições atribuídas ao conceito da “Educação Ambiental” (EA) e sua importância para a sociedade aparecem como preocupações relacionadas às questões restritas ao meio ambiente e à gestão dos recursos e resíduos, privilegiando uma perspectiva antropocêntrica e utilitarista. No geral, os participantes compreendem a EA como uma prática voltada à conservação, preservação e manutenção do meio ambiente, em busca de um equilíbrio ecológico que garanta a sustentabilidade do planeta. Dificilmente se encontra nas respostas um posicionamento de visão de EA crítica e/ou emancipadora (LOUREIRO, 2007).

Mais de 60% dos professores entrevistados afirmaram realizar a inclusão das temáticas ambientais nas disciplinas que lecionam. Agora, se for possível concluir que a EA realmente esteja presente nas práticas docentes, então fica evidente também que esta concepção atribuída à EA se apresenta de modo pouco crítico, não cumprindo dessa forma sua meta em potencial de ser uma Educação voltada às novas formas de convivência e disseminação de novos valores e objetivos, atrelados, esses, a concepções de “justiça social, equidade, solidariedade, [...] respeito as diversidade” (CARVALHO & SILVA, 2014, p.133), ao “respeito à vida, à responsabilidade socioambiental e ao exercício da cidadania planetária” (GUERRA & FIGUEIREDO, 2014, p. 158). Na realidade, a EA aparece fortemente vinculada a uma crença otimista de que a degradação ambiental e a preocupação com a sustentabilidade socioambiental possa ser equacionada através de inovações tecnológicas.

Não restam dúvidas de que também as questões ambientais não podem se limitar a ocupar lugares estanques e pré-determinados, disciplinarmente. Do contrário, devem permear os conjuntos de conhecimentos de modo interdisciplinar e com uma abordagem transversal. Entende-se aqui que o modelo do diagrama circular da Rede ACES (JUNYENT; GELI; ARBAT, 2003) para constituição de um currículo ambientalizado ainda se restringe aos discursos presentes nos PPCs, mas não se efetiva realmente na matriz curricular ou tão pouco nos discursos e práticas da Instituição.

Dáí se deduz que o processo de ambientalização também depende de uma necessária atualização dos conhecimentos e valores ambientais dos docentes e chefes de departamento para que a própria Instituição cumpra efetivamente com seu papel de Universidade Comunitária e implante de modo definitivo as recomendações propostas nas DCNEA e no que tange as exigências do MEC para a integração da EA de modo transversal, contínuo e permanente no currículo dos cursos.

Percebe-se também que há uma dissonância entre a imagem percebida e a prática efetiva da Instituição estudada no que diz respeito às questões de EA, SS e MA. Enquanto 72% dos docentes que responderam o questionário afirmaram que a Instituição estimula a inclusão da EA nos cursos de graduação, 100% dos chefes dos departamentos dos cursos afirmaram que a Instituição transmite uma imagem vinculada às questões voltadas a sustentabilidade socioambiental. Contudo, 88,9% dos docentes afirmam não terem recebido qualquer capacitação para trabalhar com essas questões e seis dos sete chefes de departamentos desconhecem, não lembram ou responderam negativamente a este item.

Ainda assim, com relação à percepção dos participantes, a Univille estimula iniciativas ambientalmente orientadas, principalmente por meio dos seus projetos de pesquisa e extensão e com a inclusão das temáticas transversais nas práticas disciplinares.

Vale ressaltar que tais ações estão de modo geral em acordo com a atuação das IES no contexto latino-americano que, em sua maioria, têm apresentado esforços científicos e tecnológicos voltados a projetos de pesquisa que têm por objeto de estudo os problemas ambientais concretos (SÁENZ, 2014). Contudo, tais ações aparecem na percepção dos participantes como iniciativas “esporádicas”, “unilaterais”, “isoladas” e/ou “desarticuladas”.

Para tanto, como também demonstrou Cooper et al (2014, p. 94): “Um dos grandes desafios é que a instituição como um todo compreenda a sua real responsabilidade frente às questões ambientais” e de que tais iniciativas não se tornem políticas marginais, como “vagalumes” oscilantes ou “andorinhas solitárias” dentro da Instituição, conforme lamentam Sorrentino e Biasoli (2014, p. 39).

Considerações Finais

Diante de tal conjuntura, compreendemos que esse diagnóstico inicial do processo de ambientalização curricular na Univille apresenta-se, à primeira vista, com um saldo ainda não positivo, apontando para várias deficiências ainda a serem consideradas a fim de que a Instituição se apresente verdadeiramente como um Espaço Educador Sustentável. Mas, cabe também destacar que é através do reconhecimento dessas dificuldades que se abrem as oportunidades para as reflexões e revisão das práticas e entendimentos. O objetivo maior é o de que tais considerações sirvam como combustível para a ampliação e consolidação de uma política institucional de ambientalização e sustentabilidade, comprometida com o enfrentamento da crise ambiental e com a construção de sociedades sustentáveis.

Entende-se também que é de fundamental importância o compartilhamento dessas informações com as outras IES, pois tais resultados subsidiam as próximas pesquisas e “possibilitam multiplicar o número de universidades de excelência no compromisso efetivo com políticas de ambientalização e sustentabilidade” (GUERRA & FIGUEIREDO, 2014, p. 157).

Referências

- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2008.
- BRANDÃO, M. S.; MALHEIROS, T. F.; LEME, P. C. S. Indicadores de sustentabilidade para a gestão ambiental universitária: o caso da Escola de Engenharia de São Carlos da Universidade de São Paulo. In: RUSCHEINSKY, A.; GUERRA, A. F. S.; FIGUEIREDO, M. L.; LEME P. C. S.; RANIERI, V. E. L.; DELITTI, W. B. C. **Ambientalização nas instituições de educação superior no Brasil**. São Carlos: EESC/USP, p. 62-82, 2014.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação – CNE. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Ambiental**. Brasília: MEC/CNE, 2012.
- _____. Plano Nacional de Educação (PNE). **Plano Nacional de Educação 2014-2024**

[recurso eletrônico]: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

_____. Lei n. 9795, de 27 de abril de 1999. **Política Nacional de Educação Ambiental**. Brasília, 1999.

CARVALHO, I. C.; AMARO, I.; FRANKENBERG, C. L. C. Ambientalização curricular e pesquisas ambientalmente orientadas na PUCRS: um levantamento preliminar. LEME, PCS; PAVESI, A.; ALBA, D.; G., MJD.(Org.). **Visões e experiências ibero-americanas de sustentabilidade nas universidades**. v. 1, p. 137-143, 2011.

CARVALHO, I. C. M.; SILVA, R. S. Ambientalização do ensino superior e experiência da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. In: RUSCHEINSKY, A.; GUERRA, A. F. S.; FIGUEIREDO, M. L.; LEME P. C. S.; RANIERI, V. E. L.; DELITTI, W. B. C. **Ambientalização nas instituições de educação superior no Brasil**. São Carlos: EESC/USP, p. 125-144, 2014.

HEIDEMANN, A. **Ambientação curricular no Instituto Federal de Santa Catarina: sustentabilidade socioambiental para o desenvolvimento da ciência, tecnologia e inovação**. Tese (Doutorado em Saúde e Meio Ambiente), Joinville: Univille, 2015 (em andamento).

JUNYENT, M.; GELI, A. M.; ARBAT, E. Características de la ambientalización curricular: Modelo ACES. Ambientalización Curricular de los estudios superiores. In: JUNYENT, M.; GELI A. M.; ARBAT, E. (Orgs.). **Ambientalización Curricular de los Estudios Superiores. Proceso de Caracterización de la Ambientalización Curricular de los Estudios Superiores**. Girona, Espanha: Universitat de Girona /Red ACES, v. 02, 2003.

LEME, P. C. S., PAVESI, A. A plataforma da sustentabilidade como base para a construção coletiva de comunidades universitárias solidárias e sustentáveis. In LEME, et al. (Org.). **Visões e experiências ibero-americanas de sustentabilidade nas universidades**. Madri: Gráfica Alhambra, v. 1, p. 198-204, 2011.

LEITE E. B.; SOUZA, T. M. F.; FREITAS, J. M. F.; ANDRADE M. A.; PEREIRA, L. A. PUC Minas Sustentável: plano de sustentabilidade ambiental. In: RUSCHEINSKY, A.; GUERRA, A. F. S.; FIGUEIREDO, M. L.; LEME P. C. S.; RANIERI, V. E. L.; DELITTI, W. B. C. **Ambientalização nas instituições de educação superior no Brasil**. São Carlos: EESC/USP, p. 47-62, 2014.

MINAYO, M.C.S.; SANCHES, O. **Quantitativo-Qualitativo: oposição ou complementaridade**. Cadernos de Saúde Pública. Rio de Janeiro, v.9, n.3, pp.239-262, 1983.

OMETTO, A. R.; PUGLIERI, F. N.; SAAVEDRA, Y. M. B.; AZANHA A.; MUSETTI, M. A. Diagnóstico inicial e proposta de ambientalização curricular no curso de graduação de Engenharia de Produção da Escola de Engenharia de São Carlos da Universidade de São Paulo. In: RUSCHEINSKY, A.; GUERRA, A. F. S.; FIGUEIREDO, M. L.; LEME P. C. S.; RANIERI, V. E. L.; DELITTI, W. B. C. **Ambientalização nas instituições de educação superior no Brasil**. São Carlos: EESC/USP, p. 165-184, 2014.

RUSCHEINSKY, A. Périplo pela incorporação da dimensão socioambiental: incertezas, desafios e tensões em trajetórias universitárias. In: RUSCHEINSKY, A.; GUERRA, A. F. S.; FIGUEIREDO, M. L.; LEME P. C. S.; RANSORRENTIIERI, V. E. L.; DELITTI, W. B. C.

Ambientalização nas instituições de educação superior no Brasil. São Carlos: EESC/USP, p. 99-124, 2014.

SÁENZ, O. Panorama de la sustentabilidade en las universidades de América Latina y el Caribe. In: RUSCHEINSKY, A.; GUERRA, A. F. S.; FIGUEIREDO, M. L.; LEME P. C. S.; RANIERI, V. E. L.; DELITTI, W. B. C. **Ambientalização nas instituições de educação superior no Brasil.** São Carlos: EESC/USP, p. 23-38, 2014.

SORRENTINO, M.; BIASOLI, S. Ambientalização Das Instituições De Educação Superior: a educação ambiental contribuindo para a construção de sociedades sustentáveis. In: RUSCHEINSKY, A.; GUERRA, A. F. S.; FIGUEIREDO, M. L.; LEME P. C. S.; RANIERI, V. E. L.; DELITTI, W. B. C. **Ambientalização nas instituições de educação superior no Brasil.** São Carlos: EESC/USP, p. 39-46, 2014.

THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-ação.** São Paulo: Cortez, 2008.

UNIVILLE. **Relatório de atividades 2015.** Joinville: UNIVILLE, 2015.

AGROTÓXICOS: TERMINOLOGIA E CONTROVÉRSIA

Simone Vassem de Oliveira
Larissa Morello
Kelly Scherer de Oliveira
Lenita Agostinetti
Bruna Fernanda da Silva
Ana Emília Siegloch

Resumo

A pesquisa trata sobre a terminologia dos agrotóxicos e dos produtos fitossanitários envolvendo as suas controvérsias e implicações jurídicas e sociais. Há de se questionar sobre as possíveis mudanças desse termo e os riscos que podem oferecer à saúde humana e ambiental. A Câmara dos Deputados atualmente apresenta dezesseis projetos de Leis com a intenção de modificar a Lei dos Agrotóxicos, inclusive sua terminologia. A metodologia utilizada foi o método dedutivo com pesquisa bibliográfica sobre o tema agrotóxicos, utilizando-se de leis, livros, artigos científicos e documentos em sites oficiais. Modificar a terminologia de agrotóxicos para produtos fitossanitários pode gerar um retrocesso jurídico e social dificultando a compreensão da população dos riscos eminentes do contato desses produtos.

Palavras-chave: produtos fitossanitários, controvérsia, legislação; saúde ambiental ; saúde humana.

Introdução

É de suma importância tratar sobre a terminologia agrotóxico e suas controvérsias devido às implicações da aplicação e interação desses produtos no ambiente, na saúde dos trabalhadores rurais e consumidores. Há conflitos de interesses que envolvem a sua terminologia e que podem prejudicar ou dificultar o entendimento da população.

Há quem os denomine de praguicidas, defensivos agrícolas, agrotóxicos, produtos fitossanitários, venenos, biocidas, pesticidas, entretanto, para a legislação federal atual, o termo agrotóxico foi acolhido, pois oferece a quem manuseia a impressão de risco, substância tóxica, algo que venha a prejudicar sua saúde e/ou o ambiente.

Essa medida foi tomada para contribuir com a segurança do agricultor que nem sempre obtêm as orientações adequadas para evitar os riscos associados ao contato com os agrotóxicos e a população em geral que conhece o termo e se apropriou de suas implicações.

No entanto, vários projetos de Lei tramitam na Câmara dos Deputados com a intenção de modificar a Lei dos Agrotóxicos, incluindo sua terminologia. A aprovação desses projetos caracterizaria um retrocesso na evolução da percepção das pessoas quanto à toxicidade desses produtos. Deste modo o objetivo desta pesquisa é o de realizar uma revisão de literatura sobre a terminologia agrotóxico e discutir as controvérsias associadas ao termo.

Esta é uma pesquisa dedutiva realizada através de revisão bibliográfica sobre o termo “agrotóxico”. Para o desenvolvimento foram investigados livros de doutrinadores renomados na temática, as leis e decretos relacionados aos agrotóxicos, documentos e sites oficiais como do Senado Federal e Câmara dos Deputados, além de artigos científicos publicados entre os anos de 2003 a 2016.

Desenvolvimento

A terminologia utilizada para representar os produtos químicos aplicados na agricultura para o controle de pragas apresenta uma multiplicidade de interesses e áreas que cercam essas substâncias (MORAGAS E SCHNEIDER, 2003). A polêmica entorno da terminologia está associada aos interesses ou a formação de quem o designa. Expressões como remédios, defensivos, pesticidas, praguicidas, biocidas, veneno, agrotóxicos estão diretamente relacionados à sua utilidade.

Profissionais que atuam na indústria química utilizam a expressão defensivo, enquanto outros profissionais buscam deixar claro a nocividade do uso de tais produtos priorizando termos como venenos e agrotóxicos (PERES, MOREIRA E DUBOIS, 2003).

As multinacionais produtoras de agrotóxicos reforçaram de forma consistente o marketing desses produtos, modificando a imagem negativa associada ao termo agrotóxico transmitindo a ideia de que tais produtos equivalem a remédios para as plantas, ou seja, defensivos agrícolas, podendo ser utilizados pelos produtores rurais sem grandes preocupações quanto à aplicação, dosagem e período de carência (BRITO 2012). Essa imagem tem sido disseminada com foco humanitário para produção dos alimentos e o combate a fome do mundo.

Por outro lado juristas consideram um verdadeiro eufemismo a utilização de termos como defensivos agrícolas sendo o seu uso criticável, pois oferece maiores riscos a biosfera (VAZ, 2006). Eis que a sua utilização é empregada nas lavouras, florestas nativas, ambientes hídricos e urbanos, pecuária e em campanhas sanitárias para combater vetores de certas doenças (PERES, 2003).

A legislação brasileira vigente compreende a nocividade da aplicação desses produtos assumindo legalmente o termo agrotóxico na Lei Federal 7.802/89, regulamentada pelo Decreto n.º 4.074, de 2002, a qual:

Dispõe sobre a pesquisa, a experimentação, a produção, a embalagem e rotulagem, o transporte, o armazenamento, a comercialização, a propaganda comercial, a utilização, a importação, a exportação, o destino final dos resíduos e embalagens, o registro, a classificação, o controle, a inspeção e a fiscalização de agrotóxicos, seus componentes e afins, e dá outras providências.

A lei 7.802/89 em seu artigo 2º, inciso I, alíneas a e b, traz o conceito de agrotóxico e afins e estipula que são considerados:

I - agrotóxicos e afins: a) os produtos e os agentes de processos físicos, químicos ou biológicos, destinados ao uso nos setores de produção, no armazenamento e beneficiamento de produtos agrícolas, nas pastagens, na proteção de florestas, nativas ou implantadas, e de outros ecossistemas e também de ambientes urbanos, hídricos e industriais, cuja finalidade seja alterar a composição da flora ou da fauna, a fim de preservá-las da ação danosa de seres vivos considerados nocivos; b) substâncias e produtos, empregados como desfolhantes, dessecantes, estimuladores e inibidores de crescimento; II - componentes: os princípios ativos, os produtos técnicos, suas matérias-primas, os ingredientes inertes e aditivos usados na fabricação de agrotóxicos e afins. (BRASIL, Lei 7.802, 1989, art.2)

Apesar do termo agrotóxico ter sido acolhido pela sociedade e popularizado desde a implantação da Lei federal 7.802/89, atualmente há projetos de lei que buscam modificar essa terminologia legal.

O projeto de Lei do Senado Federal de autoria do Senador Álvaro Dias visava substituir a expressão agrotóxicos e termos correlatos por produtos fitossanitários sob justificativa de adequação as normas vigentes no Mercosul facilitando acordos comerciais entre os países vizinhos. Tal proposta foi aprovada com unanimidade, sendo posteriormente arquivado sob pedido do próprio autor do projeto em março de 2016, uma vez, que o mesmo compreendeu os riscos da modificação do termo (AGÊNCIA SENADO, 2016).

Em 2015 é encaminhado à Câmara dos Deputados o Projeto de Lei 3.200/2015 de autoria do Deputado Covatti Filho, a qual visa modificar o termo agrotóxico por produtos fitossanitários e produtos de controle ambiental, pois compreende que a Lei atual 7.802/89 encontra-se em desacordo com os interesses comerciais como o “Acordo sobre a Aplicação de Medidas Sanitárias e Fitossanitárias”, internalizado no Brasil pelo Decreto 1.355/94 (HAJE, 2016), uma vez que segundo o autor do projeto de lei:

Fabricantes informam das dificuldades de instalação de novas fábricas ou de obtenção de registros de seus produtos; produtores rurais reclamam da ausência ou da demora na disponibilização de novos produtos que controlem doenças e pragas; consumidores clamam por alimentos mais seguros; médicos alertam para aspectos da saúde humana e toxicológicos; ambientalistas apontam para a necessidade de desenvolvimento de processos mais sustentáveis. (HAJE, 2016)

A justificativa da modificação da terminologia tem finalidade comercial, industrial e não oferece segurança aqueles que utilizam desses produtos, contudo é inegável que se deve aprimorar a legislação de acordo com os anseios da sociedade visando a melhoria da qualidade de vida, da saúde da população e do ambiente (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2016).

Atualmente há Projetos de Lei (PL) na Câmara dos Deputados referente à alteração da Lei 7.802/89 estando estes apensados ao PL 6.299/2002 conforme mostrado na Tabela I.

I CONGRESSO INTERNACIONAL "PENSO ONDE SOU": CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA

No site da Câmara de Deputados o último despacho datado em 22 de junho de 2016 designou a formação de uma Comissão Especial que fará o parecer ao Projeto 6.299/02 e demais apensados. Tal “Comissão Especial” é destinada “a proferir parecer ao Projeto de Lei n. 6.299, de 2002, do Senado Federal, que “altera os arts, 3º e 9º da Lei 7.802, de 11 de julho de 1989, [...] e apensados (PL629902). (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2016) A comissão criada terá como função a liberação dos novos produtos de forma ágil e imediata sem que ocorram estudos com relação aos efeitos provocados na saúde e no meio ambiente garantindo a segurança dos mesmos.

**TABELA I - PROJETOS RELACIONADOS A AGROTÓXICOS NA CÂMARA DOS
DEPUTADOS PARA ALTERAÇÃO DA LEI 7802/89**

PL 6299/2002 Projeto de Lei	Autor: Senado Federal - BLAIRO MAGGI - SPART /MT . Ementa: Altera os arts 3º e 9º da Lei nº 7.802, de 11 de julho de 1989, que dispõe sobre a pesquisa, a experimentação, a produção, a embalagem e rotulagem, o transporte, o armazenamento, a comercialização, a propaganda comercial, a utilização, a importação, a exportação, o destino final dos resíduos e embalagens, o registro, a classificação, o controle, a inspeção e a fiscalização de agrotóxicos, seus componentes e afins, e dá outras providências. Explicação da Ementa: Dispõe que o registro préviado agrotóxico será o do princípio ativo ; dá competência à União para legislar sobre destruição de embalagem do defensivo agrícola .
PL 2495/2000 Projeto de Lei	Autor: Fernando Coruja - PDT /SC Ementa: Altera dispositivos da Lei nº 7.802, de 11 de julho de 1989, que dispõe sobre o registro de produtos fitossanitários genéricos, e dá outras providências. Explicação da Ementa: Define o produto fitossanitário genérico como sendo o agrotóxico que comprove não conter substância contaminante prejudicial à saúde ou ao meio ambiente
PL 3125/2000 Projeto de Lei	Autor: Luis Carlos Heinze - PPB /RS. Ementa: Altera dispositivos da Lei nº 7.802, de 11 de julho de 1989, que dispõe sobre a pesquisa, a experimentação, a produção, a embalagem e rotulagem, o transporte, o armazenamento, a comercialização, a propaganda comercial, a utilização, a importação, a exportação, o destino final dos resíduos e embalagens, o registro, a classificação, o controle, a inspeção de agrotóxicos e afins, e dá outras providências. Explicação da Ementa: Define produto similar, princípio ativo, produto novo e exclui a expressão "componentes" do texto da lei; estabelece que o processo de registro será feito no Ministério responsável pelo setor do respectivo produto agrotóxico.
PL 5884/2005 Projeto de Lei	Autor: Lino Rossi - PP /MT - Ementa: Altera a Lei nº 7.802, de 11 de julho de 1989. Explicação da Ementa: Definindo o produto equivalente na composição de agrotóxicos, estabelecendo o registro especial temporário com prazo de vigência de cento e oitenta dias.
PL 6189/2005 Projeto de Lei	Autor: Kátia Abreu - PFL /TO - Ementa: Altera a Lei nº 7.802, de 11 de julho de 1989, que dispõe sobre a pesquisa, a experimentação, a produção, a embalagem e rotulagem, o transporte, o armazenamento, a comercialização, a propaganda comercial, a utilização, a importação, a exportação, o destino final dos resíduos e embalagens, o registro, a classificação, o controle, a inspeção e a fiscalização de agrotóxicos, seus componentes e afins. Explicação da Ementa: Estabelecendo procedimentos para simplificação do processo de registro de agrotóxico equivalente ou genérico ; suspendendo a exigência do Registro Especial Temporário.
PL 4933/2016	Autor: Professor VictórioGalli - PSC /MT Ementa: Altera a Lei nº. 7.802, de 11 de

**I CONGRESSO INTERNACIONAL "PENSO ONDE SOU": CONHECIMENTOS
PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA**

Projeto de Lei	junho de 1989, que dispõe sobre a pesquisa, a experimentação, a produção, a embalagem e rotulagem, o transporte, o armazenamento, a comercialização, a propaganda comercial, a utilização, a importação, a exportação, o destino final dos resíduos e embalagens, o registro, a classificação, o controle, a inspeção e a fiscalização de agrotóxicos, seus componentes e afins, e dá outras providências para acelerar o prazo de registro de agrotóxicos, seus componentes e afins pelo único órgão federal - Ministério da Agricultura- Explicação da Ementa: Estabelecendo procedimentos para simplificação do processo de registro de agrotóxico equivalente ou genérico ; suspendendo a exigência do Registro Especial Temporário.
PL 3649/2015 Projeto de Lei	Autor: Luis Carlos Heinze - PP /RS - Ementa: Acrescenta dispositivos à Lei nº 7.802, de 11 de julho de 1989, para introduzir conceitos relativos a produto novo, produto equivalente e avaliação de risco, e estabelecer procedimentos relativos à avaliação de risco, classificação e registro de produtos.
PL 5852/2001 Projeto de Lei	Autor: Rubens Bueno - PPS /PR - Ementa: Altera a Lei nº 7.802, de 11 de julho de 1989, que dispõe sobre o controle, a inspeção e a fiscalização de agrotóxicos, estabelecendo a denominação genérica comum para os produtos que disciplina.
PL 1567/2011 Projeto de Lei	Autor: Senado Federal - Heráclito Fortes - DEM /PI - Ementa: Altera a Lei nº 7.802, de 11 de julho de 1989, para dispor sobre o agrotóxico genérico.
PL 1779/2011 Projeto de Lei	Autor: Senado Federal - Kátia Abreu - DEM /TO - Ementa: Acrescenta art. 3º- A à Lei nº 7.802, de 11 de julho de 1989, que dispõe sobre a pesquisa, a experimentação, a produção, a embalagem e rotulagem, o transporte, o armazenamento, a comercialização, a propaganda comercial, a utilização, a importação, a exportação, o destino final dos resíduos e embalagens, o registro, a classificação, o controle, a inspeção e a fiscalização de agrotóxicos, seus componentes e afins, e dá outras providências”, para dispor sobre o prazo para início da produção e comercialização de agrotóxico após a emissão do registro.
PL 3063/2011 Projeto de Lei	Autor: Comissão de Seguridade Social e Família - Ementa: Altera a Lei nº 7.802, de 11 de julho de 1989, para criar novos requisitos para o registro de agrotóxicos
PL 1687/2015 Projeto de Lei	Autor: Senado Federal - Ana Rita - PT /ES- Ementa: Altera a Lei nº 7.802, de 11 de julho de 1989, para instituir a Política Nacional de Apoio aos Agrotóxicos e Afins de Baixa Periculosidade.
PL 49/2015 Projeto de Lei	Autor: Carmen Zanotto - PPS /SC - Ementa: Altera a Lei nº 7.802, de 11 de julho de 1989, que dispõe sobre agrotóxicos, fazendo incluir nos rótulos dos produtos imagens realistas sobre prejuízos à saúde causados pelos pesticidas sobre a saúde humana.
PL 371/2015 Projeto de Lei	Autor: Jorge Solla - PT /BA- Ementa: Altera a Lei nº 7.802, de 11 de julho de 1989, que dispõe sobre agrotóxicos, fazendo incluir nos rótulos dos produtos imagens realistas sobre prejuízos à saúde causados pelos pesticidas sobre a saúde humana.
PL 461/2015 Projeto de Lei	Autor: Padre João - PT /MG- Ementa: Altera a Lei nº 7.802, de 11 de julho de 1989, que dispõe sobre agrotóxicos, fazendo incluir nos rótulos dos produtos imagens realistas sobre prejuízos à saúde humana causados pelos pesticidas.
PL 3200/2015 Projeto de Lei	Autor: Covatti Filho - PP /RS- Ementa: Dispõe sobre a Política Nacional de Defensivos Fitossanitários e de Produtos de Controle Ambiental, seus Componentes e Afins , bem como sobre a pesquisa, a experimentação, a produção, a embalagem e rotulagem, o transporte, o armazenamento, a comercialização, a propaganda comercial, a utilização, a importação, a exportação, o destino final dos resíduos e embalagens, o registro, a classificação, o controle, a inspeção e a fiscalização de defensivos fitossanitários e de produtos de controle ambiental, seus componentes e afins, e dá outras providências. Explicação da Ementa: Revoga as Leis nº 7.802, de 1989 e 9.974, de 2000.

*Dados obtidos do site da Câmara de Deputados

*Tabela desenvolvida pelos autores em 26/09/2016.

Diante das 16 propostas supracitadas observa-se que há preocupação emergente dos Deputados brasileiros em modificar a legislação vigente sobre os agrotóxicos, desde a mudança de sua terminologia, a modificações representativas quanto ao seu registro e sua fiscalização.

Dos projetos apresentados na Tabela I, apenas três buscam ampliar a percepção do risco em relação ao seu uso, trazendo a rotulagem como alternativa viável para alertar quanto aos perigos à saúde humana e ambiental. Os demais parecem ser de caráter comercial, facilitando o acesso dos novos produtos aos registros.

A modificação do termo agrotóxico por produtos fitossanitários pode provocar distorções quanto ao uso de substâncias utilizadas na cultura orgânica e não orgânica, induzindo uma falsa imagem dos produtos, além disso, a mudança do termo elimina a necessidade do registro de herbicidas como 2, 4, D, o paraquat e o glifosato que são os agrotóxicos mais consumidos no Brasil e associados a diversas doenças, como cânceres (ROMANO 2016).

Assim, as alterações na Lei dos Agrotóxicos podem oferecer aumento de risco a população brasileira à exposição destes químicos e a maior vulnerabilidade da saúde humana, animal e ambiental.

Considerações Finais

Diante do exposto é inegável a existência de uma polarização frente à terminologia atual dos agrotóxicos. Há uma corrente que busca modificar o termo agrotóxico para produtos fitossanitários com a justificativa de que tal expressão seria mais adaptada aos acordos comerciais entre os países vizinhos. Entretanto, ao modificar o termo para produtos fitossanitários fere-se a transparência e a obrigatoriedade da informação sobre a nocividade de tais produtos.

Já a modificação do termo para defensivo agrícola traz uma denominação mascarada e de caráter positivo ou como um agente que ira “defender” as plantações (PERES, 2003).

Assim, o termo agrotóxico, atualmente utilizado pela legislação brasileira, representa-o, como produto tóxico alertando a população quanto aos riscos que oferece quando utilizado de forma inadequada.

Deste modo a alteração da terminologia agrotóxicos para produtos fitossanitários pode gerar um retrocesso jurídico e social, e negar a compreensão por parte da população dos riscos associados a estes produtos, interferindo diretamente no direito do cidadão de se precaver ou se prevenir contra tais riscos.

Referências

HAJE, Lara. Projeto regulamenta uso de defensivos agrícolas e substitui atual Lei de Agrotóxicos. **Câmara Notícia**. Data da publicação: 29/04/2016. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/camaranoticias/noticias/MEIO-AMBIENTE/507918-PR>>

OJETO-REGULAMENTA-USO-DE-DEFENSIVOS-AGRICOLAS-E-SUBSTITUI-
ATUAL-LEI-DE-AGROTOXICOS.html>. Acesso em: 12/09/2016.

AGÊNCIA SENADO. Representação do Parlasul aprova substituição de palavra 'agrotóxico' por termo usado no Mercosul. Data da publicação: 22/03/2016. Disponível em: <<http://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2016/03/22/representacao-do-parlasul-aprova-substituicao-de-palavra-agrotoxico-por-termo-usado-no-mercosul>>. Acesso em 12/09/2016.

BRASIL. Lei n. 7.802/89, de 11 de julho de 1989. Dispõe sobre a pesquisa, a experimentação, a produção, a embalagem e rotulagem, o transporte, o armazenamento, a comercialização, a propaganda comercial, a utilização, a importação, a exportação, o destino final dos resíduos e embalagens, o registro, a classificação, o controle, a inspeção e a fiscalização de agrotóxicos, seus componentes e afins, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 12 jul. 1989. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7802.htm >.

Acesso em: 10 de maio de 2016.

BRASIL, Decreto n.º 4.074, 04 de janeiro de 2002. Regulamenta a Lei nº 7.802, de 11 de julho de 1989, que dispõe sobre a pesquisa, a experimentação, a produção, a embalagem e rotulagem, o transporte, o armazenamento, a comercialização, a propaganda comercial, a utilização, a importação, a exportação, o destino final dos resíduos e embalagens, o registro, a classificação, o controle, a inspeção e a fiscalização de agrotóxicos, seus componentes e afins, e dá outras providências. **Diário Oficial, Brasília, DF**, Seção 1, p. 1. 08 jan. 2001

BRITO, Francisco Emanuel Matos. Agrotóxicos, companhia indesejável aos alimentos e perigosa à nossa saúde. **O Olho da História**. julho. 2012. Disponível em: <<http://oolhodahistoria.org/n18/artigos/franciscobrito.pdf>>. Acesso em: 12/09/2016.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Projetos Leis e outras proposições**. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_arvore_tramitacoes?idProposicao=46249> Acesso em: 26/09/2016.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Projeto regulamenta uso de defensivos agrícolas e substitui atual Lei de Agrotóxicos**. Disponível em:

<http://www2.camara.leg.br/camaranoticias/noticias/MEIO-AMBIENTE/507918-PROJETO-REGULAMENTA-USO-DE-DEFENSIVOS-AGRICOLAS-E-SUBSTITUI-ATUAL-LEI-DE-AGROTOXICOS.html>> Acesso em: 30/09/2016.

MORAGAS, Washington Mendonça; SCHNEIDER, Marilena de Oliveira. Biocidas: suas propriedades e seu histórico no Brasil. **Caminhos de geografia - revista online**. Uberlândia, v.3, n. 10, p. 26-40. 2003. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/caminhosdegeografia/article/viewFile/15315/8614>> Acesso em: 16 de maio de 2016.

OLIVEIRA-SILVA; Jeferson José; ALVES, Sérgio Rabello; ROSA, Henrique Vicente Della. Avaliação da Exposição Humana a Agrotóxicos. In PERES, Frederico; MOREIRA; Josino Costa. (ORG) **É veneno ou remédio? Agrotóxico, saúde e ambiente**. Rio de Janeiro: FIO CRUZ, 2003, p.121- 136 . Disponível em:

<https://books.google.com.br/books?hl=en&lr=&id=UtkXAwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA2&dq=info:OvgiPP2_CikJ:scholar.google.com&ots=V6BdLqj1_l&sig=7vlmbDVuqO6adLZlXgrQGdYP3Ig&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false> Acesso em: 10 de maio de 2016.

PERES, Frederico; MOREIRA, Josino Costa; DUBOIS, Gaetan Serge. **AGROTÓXICOS, SAÚDE E AMBIENTE**: uma introdução ao tema Livro Veneno ou remédio, Rio de Janeiro: FIO CRUZ, p. 21-101. 2003. Disponível em:

http://portal.fiocruz.br/sites/portal.fiocruz.br/files/documentos/cap_01_veneno_ou_remedio.pdf. Acesso em: 12/09/2016.

ROMANO, Rogério Tadeu. Os agrotóxicos e os produtos fitossanitários. **JUSNAVIGANDI**. Julho/2016. Disponível em: <<https://jus.com.br/artigos/50472/os-agrotoxicos-e-os-produtos-fitossanitarios>>. Acesso em: 27/09/2016.

VAZ, Paulo Afonso Brum. **O Direito Ambiental e os Agrotóxicos: responsabilidade civil, penal e administrativa**. Porto Alegre: Livraria do Advogado. 2006

**ÍNDICIOS DE AMBIENTALIZAÇÃO CURRICULAR EM UM CURSO DE
LICENCIATURA EM MATEMÁTICA**

Schayla Letyelle Costa Pissetti

Lucia Ceccato de Lima

Marina Patrício de Arruda

Resumo

Este artigo tem como objetivo revisar a produção acadêmica sobre a questão da Ambientalização Curricular, com destaque à sua relevância do tema na perspectiva educacional, social e ambiental. Apoiadas no pensamento complexo Edgar Morin, contrário à fragmentação do conhecimento, apresentamos uma pesquisa que buscou investigar possíveis indícios de Ambientalização Curricular nos documentos curriculares do curso de Licenciatura em Matemática de uma Universidade comunitária do Estado de Santa Catarina. A metodologia de análise dos indícios de ambientalização curricular pautou-se nos indicadores de um curso de graduação ambientalizado e a análise documental mista foi executada no software MAXQDA12. O resultado da análise dos documentos nos fez concluir que muitas discussões sobre os currículos e práticas ofertados aos cursos de licenciatura deverão vir, pois é preciso investir na perspectiva de levar a Educação Ambiental para os Cursos de graduação. Nesse sentido, articulações já estão sendo realizadas para que a instituição possa adotar a ambientalização como um investimento inovador para o século XXI.

Palavras-chave: Educação Matemática. Ensino Superior. Ambientalização Curricular. Conhecimento pertinente.

Introdução

O presente artigo tem como objetivo revisar autores e artigos sobre a questão da Ambientalização Curricular, com destaque à relevância do tema na perspectiva educacional, social e ambiental. Várias pesquisas sobre ambientalização curricular estão sendo realizadas em Universidades comprometidas com a sustentabilidade social e reflexão sobre a realidade do século XXI. Ambientalização curricular pode ser entendida como um processo de inovação capaz de realizar mudanças no currículo por meio de práticas e conteúdos socioambientais (KITZMANN; ASMUS, 2012). Nesse sentido, nos apoiamos no pensamento complexo Edgar Morin, contrário à fragmentação do conhecimento, para uma pesquisa em andamento cuja temática baseou-se na investigação de possíveis indícios de Ambientalização Curricular nos documentos curriculares do curso de Licenciatura em Matemática de uma Universidade comunitária do Estado de Santa Catarina. Partimos do pressuposto que todas as licenciaturas, formadoras de educadores, devem promover a transversalidade, relacionada às questões ambientais, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental¹⁰⁶

¹⁰⁶ Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (DCNEA) – Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (BRASIL, 2012).

(BRASIL, 2012) estabelecem.

Em seus escritos, Enrique Leff (2002) discute que a crise ambiental na qual nos encontramos é fruto da falta de conhecimento e conseqüentemente da falta de discernimento e conscientização do nosso papel enquanto cidadãos responsáveis e comprometidos com o ambiente onde vivemos.

A crise ambiental é a primeira crise do mundo real produzida pelo desconhecimento do conhecimento; da concepção do mundo e do domínio da natureza [...]. Os problemas ambientais são fundamentalmente problemas de conhecimento [...]. A crise ambiental constitui um chamado à reconstrução social do mundo: apreender a complexidade ambiental (LEFF, 2002, p. 207-218).

Ainda de acordo com o Leff (2002), a crise ambiental é um problema que nos possibilita refletir e discutir sobre os problemas ambientais. Dessa forma, sua proposta baseia-se na construção de um novo protótipo de perfil cidadão, reflexivo e comprometido com suas responsabilidades e capaz de transformar e ser transformado.

Guerra e Figueiredo (2014) expõem ainda que, gradativamente, a questão dos problemas ambientais está deixando de ser algo corriqueiro e passando a ser vista como um problema real e fundamentado, que possibilita refletir:

Pouco a pouco, a visão ingênua acerca dos problemas ambientais cede espaço a uma reflexão mais profunda, fundamentada e alicerçada em pressupostos teórico-epistemológicos, que viabilizem o alcance de valores sociais voltados à construção de uma sociedade de direitos, socialmente justa e sustentável. (GUERRA; FIGUEIREDO, 2014, p. 110).

Conforme a ideia exposta acima, a construção de uma racionalidade socioambiental possibilita ainda que cada ser exerça seu papel de cidadão, efetivo na construção de um corpo social digno. É justamente a concepção dessa racionalidade que norteia a problemática do presente artigo: Como e onde é possível construir essa consciência ambiental, que alicerçará as gerações futuras?

Penteado (2000) aponta a escola como o local adequado para a transformação do pensamento embasado em conhecimento e voltado à preservação ambiental, e destaca o papel do ambiente escolar enquanto espaço formador de cidadãos:

Onde promover a conjugação destes dois aspectos: compreensão das questões ambientais enquanto questões sócio-políticas, por intermédio da análise das Ciências Sociais e a formação de uma consciência ambiental? A escola é, sem sombra de dúvida, o local ideal para se promover este processo. As disciplinas escolares são os recursos didáticos através dos quais os conhecimentos científicos de que a sociedade já dispõe são colocados ao alcance dos alunos. As aulas são

o espaço ideal de trabalho com os conhecimentos e onde se desencadeiam experiências e vivências formadoras de consciências mais vigorosas porque alimentadas no saber (PENTEADO, 2000, p. 16).

A ideia de Penteado (2000) converge com o conceito de Ambientalização Curricular, ou seja, “[...] a inserção de conhecimentos, de critérios e de valores sociais, éticos, estéticos e ambientais nos estudos e currículos, no sentido de educar para a sustentabilidade socioambiental.” (GUERRA; FIGUEIREDO, 2014, p. 111).

A ambientalização curricular também é vista como integradora de dimensões e de setores por permitir a construção de um compromisso institucional sob a forma de uma política ambiental. Para Guerra e Figueiredo (2014),

[...] a ambientalização da universidade, como vem sendo abordada e defendida na literatura, é um processo contínuo e dinâmico, tratado na transversalidade em três dimensões: dimensão abrangendo o currículo (disciplinas e projetos político-pedagógicos, concebidos na perspectiva do pensamento complexo, da inter e da transdisciplinaridade); dimensão da pesquisa, extensão e da gestão ambiental do campus - definida por um compromisso institucional centrado em uma política ambiental -, que integre os diversos setores e atores da comunidade universitária (gestores administrativos, docentes, pesquisadores, discentes, funcionários); dimensão da participação cidadã em espaços e processos participativos e democráticos. (GUERRA; FIGUEIREDO, 2014, p. 149).

Políticas públicas de ambientalização curricular

“Ambientalizar o currículo não é uma ideia nova, mas transformadora, pois significa instaurar, no sistema educativo, uma série de mudanças [...]” (GUERRA; FIGUEIREDO, 2014, p. 111). Os autores Guerra e Figueiredo (2014) trazem a questão transformadora que o processo de Ambientalização Curricular pode vir a agregar no sistema educacional, oportunizando melhorias que podem ir além dos muros escolares e estender-se à comunidade como um todo.

Corroborando com a nova perspectiva ambiental, temos a legislação brasileira, que ao longo dos anos tem apresentado grandes evoluções no quesito ambientalista, englobando assim outros setores: social, político e econômico.

No de 1988, O Artigo 225 da Constituição da República Federativa do Brasil, Título VII, Capítulo VI, que trata sobre questões ambientais, assegura que:

Todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao poder público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações. (BRASIL, 1988)

Em 1999 foi sancionada a Lei 9795/99, que dispõe sobre a Educação Ambiental e institui a Política Nacional de Educação Ambiental. O Art. 2º da referida Lei menciona que “A educação ambiental é um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não-formal”. Esta lei ainda define a Educação Ambiental como um conjunto de processos que permitem que cada ser construa valores, conhecimentos, habilidades e competências voltadas para a preservação ambiental e a sustentabilidade.

Em 2012, o Ministério da Educação encaminhou ao Conselho Nacional de Educação uma proposta para o estabelecimento de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (DCNEA), aprovado no mesmo ano, cujo objetivo é explicitado na sequência:

Este Parecer, inicialmente, situa a Educação Ambiental em seus marcos referenciais: legal, internacionais e conceitual, caracterizando o seu papel, sua natureza, seus objetivos, bem como o compromisso do Brasil com as questões socioambientais. Evidencia, ainda, o importante papel dos movimentos sociais em provocar a aproximação da comunidade com as questões socioambientais. Estabelece para a implantação das Diretrizes um quadro com o contexto atual da Educação Ambiental, seguido de abordagem da Educação Ambiental na Educação Básica e na Superior e na organização curricular, enfatizando-se o papel dos sistemas de ensino e o regime de colaboração na implantação dessas Diretrizes. (BRASIL, 2012)

E a mais recente entre as leis que aqui são apresentadas, o Plano Nacional de Educação – PNE¹⁰⁷, sancionado em 2014, prevê a promoção da sustentabilidade socioambiental. Essa implementação da sustentabilidade socioambiental nos currículos escolares, nos mais distintos níveis de ensino, emerge como uma proveitosa oportunidade para proporcionar a introdução de conhecimentos pertinentes à Educação Ambiental.

As propostas e leis apresentadas acima confluem com a propositura da Ambientalização Curricular. Apesar de não abordarem exatamente esse termo, a ideia é a mesma: introduzir a consciência socioambiental no cotidiano escolar e universitário, a fim de promover mudanças significativas que sejam capazes de encorajar cidadãos conscientes de sua relação e responsabilidade com o ecossistema.

Para Carvalho e Toniol (2010), o processo de Ambientalização pode definido da seguinte maneira:

Entendemos por ambientalização o processo de internalização da questão ambiental nas esferas sociais bem como na formação moral dos indivíduos. Este processo pode ser identificado tanto na emergência de questões e práticas ambientais como um fenômeno novo quanto na reconfiguração de práticas e lutas tradicionais que se transformam ao

¹⁰⁷ O Plano Nacional de Educação (PNE) é uma lei que tramitou no Congresso Nacional durante quatro anos, foi aprovada em 26 de junho de 2014 e estabelece 20 metas para serem cumpridas até 2024, diretrizes, metas e estratégias para a política educacional. Fonte: <http://pne.mec.gov.br/>

incorporar aspectos ambientais. (CARVALHO; TONIOL, 2010, p. 2)

Os autores abordados acima destacam o papel do processo de Ambientalização curricular que se configura além dos aspectos ambientais, pois emerge também como parte do processo de formação moral e social dos indivíduos. Neste sistema, os fatores sociais, culturais e éticos entrecruzam-se às questões ecológicas de forma indissociável.

Guerra e Figueiredo (2014) pontuam a abrangência do processo de Ambientalização curricular, que vai além da própria sala de aula e abrange os demais setores das universidades:

[...] a ambientalização da universidade, como vem sendo abordada e defendida na literatura, é um processo contínuo e dinâmico, tratado na transversalidade em três dimensões: dimensão abrangendo o currículo (disciplinas e projetos político-pedagógicos, concebidos na perspectiva do pensamento complexo, da inter e da transdisciplinaridade); dimensão da pesquisa, extensão e da gestão ambiental do campus - definida por um compromisso institucional centrado em uma política ambiental -, que integre os diversos setores e atores da comunidade universitária (gestores administrativos, docentes, pesquisadores, discentes, funcionários); dimensão da participação cidadã em espaços e processos participativos e democráticos. (GUERRA; FIGUEIREDO, 2014, p. 149).

O processo de Ambientalização Curricular perpassa os corredores acadêmicos e estende-se à comunidade como um todo, sendo capaz de gerar uma rede de disseminadores dessa nova abordagem.

Ambientalização como um conhecimento pertinente à pesquisa

A Teoria da Complexidade de Morin (2005) fundamenta essa discussão por aborda a ruptura das barreiras entre disciplinas e conteúdos, buscando conexões e relações que formam a totalidade.

O complexo requer um pensamento que capte relações, inter-relações, implicações mútuas, fenômenos multidimensionais, realidades que são simultaneamente solidárias e conflitivas (como a própria democracia que é o sistema que se nutre de antagonismos e, que, simultaneamente os regula), que respeite a diversidade, ao mesmo tempo que a unidade, um pensamento organizador que conceba a relação recíproca entre todas as partes. (MORIN, 2005, p. 23)

Morin (2005) propõe uma visão diferenciada do tradicional modelo cartesiano comumente utilizado em processos educativos, defendendo a educação não-linear, capaz de estabelecer comunicação entre os mais diversos contextos, valorizando a diversidade e a transversalidade.

O cenário vivido por uma sociedade em crise sistêmica, que necessita de um novo paradigma para tratar o ambiente em que vive indica a necessidade de um conhecimento pertinente e transformador. Nesse sentido, as instituições de ensino não podem ignorar a necessidade de compreensão da complexidade do mundo e das ações humanas. A universidade como instituição educativa é chamada à produção do conhecimento pertinente ao mundo de hoje. O pensamento simplificador orientado pelo paradigma cartesiano não consegue perceber a complexidade, nem a interdependência das coisas e a necessária construção de conhecimentos por meio da contextualização. Segundo Morin (2001, p. 566): “[...] se quisermos um conhecimento pertinente, precisamos reunir, contextualizar, globalizar nossas informações e nossos saberes, buscar, portanto, um conhecimento complexo”.

O conhecimento pertinente firma-se como indispensável para o enfrentamento dos grandes desafios do tempo que vivemos, e ensinar a pertinência é articular partes ao todo, perceber a necessidade de se refletir sobre práticas ambientais que por séculos reconfiguraram de práticas humanas no trato ao meio ambiente. É nesse sentido que a ambientalização curricular pode se constituir num conhecimento inovador para o nosso século.

Nesta pesquisa, procuramos articular o curso de Licenciatura Plena em Matemática às questões ambientais, destacando o fato de que os acadêmicos serão educadores e possíveis disseminadores das ideias que movimentam os currículos escolares.

Análise dos documentos institucionais curriculares do curso de licenciatura em Matemática

Para a análise dos indícios de ambientalização curricular, foram utilizados os indicadores de um curso de graduação ambientalizado, segundo a Rede ACES¹⁰⁸ (Ambientalização Curricular do Ensino Superior).

A análise documental mista foi executada no software MAXQDA12, de onde se extraiu dados e resultados qualitativos e quantitativos. O software em questão possibilita a análise de dados qualitativos e métodos mistos de investigação, possibilitando elencar níveis e categorias, e direcionar partes pertinentes à cada uma delas para que fosse possível chegar ao resultado aqui apresentado.

Sobre o perfil profissional do egresso, elencamos as seguintes informações:

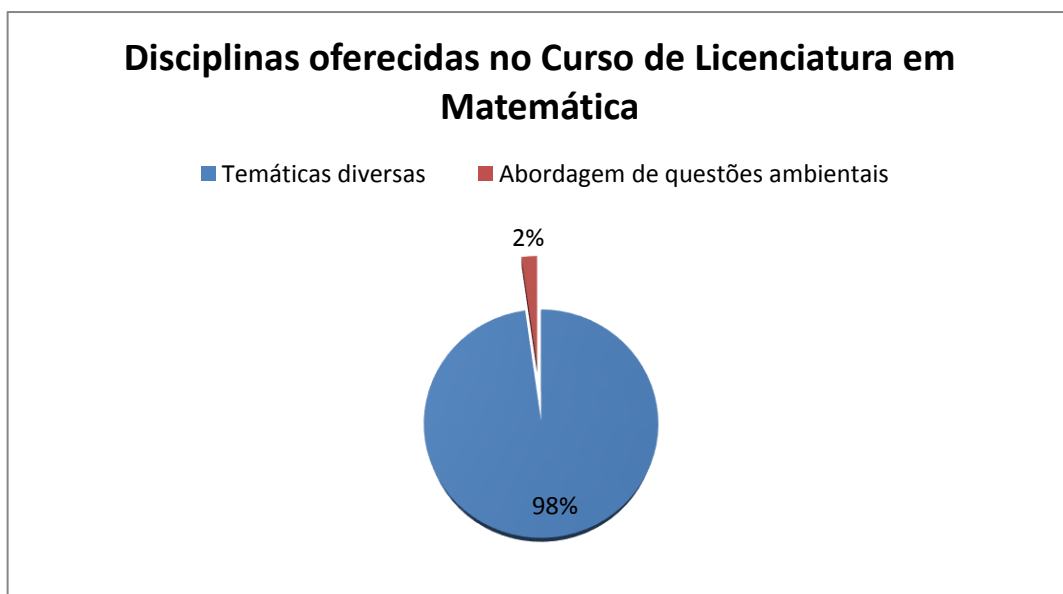
Os profissionais formados no Curso de Licenciatura em Matemática devem ter uma visão abrangente do papel social do educador, capacidade de comunicar-se matematicamente e de compreender a Matemática numa visão histórica, crítica e democrática. Domínio da área do conhecimento e estar aberto à formação continuada, com aplicações de novas tecnologias; relacionar-se no coletivo como cidadão e profissional e ser ético. Deve ter a capacidade de se inserir em diversas realidades com sensibilidade para interpretar as ações dos

¹⁰⁸ A Rede Aces é formada por 11 Universidades. Surgiu a partir de um projeto de estudos e diagnósticos sobre ambientalização curricular proposto no ano 2000. A Rede desenvolveu uma série de encontros e publicações acadêmicas que discutem aspectos da ambientalização curricular do Ensino Superior.

educandos, para o exercício de sua cidadania¹⁰⁹.

O perfil profissional do licenciado em Matemática sugere um educador completo, preocupado com as questões éticas, de cidadania e situado na realidade onde se encontra, corroborando com o pensamento complexo de Morin (2005).

O curso de Licenciatura Plena em Matemática usado como referência nesta pesquisa oferece 45 disciplinas, no decorrer dos 8 semestres necessários para a obtenção do título de licenciado em Matemática. Na análise do Projeto Pedagógico do Curso de Matemática, verificou-se que apenas 1 dessas disciplinas aborda a temática ambiental: Políticas Públicas na Educação Básica.



A disciplina Políticas Públicas na Educação Básica totaliza 72 horas semestrais. Verificou-se que para as questões relacionadas à temática ambiental, entre outros tópicos relacionados às Políticas Públicas, prevê-se 16 horas. Ou seja, apenas em torno de 22% da carga horária desta única disciplina aborda questões relacionadas à sustentabilidade, mas não somente elas, pois engloba outros itens relacionados às Políticas Públicas.

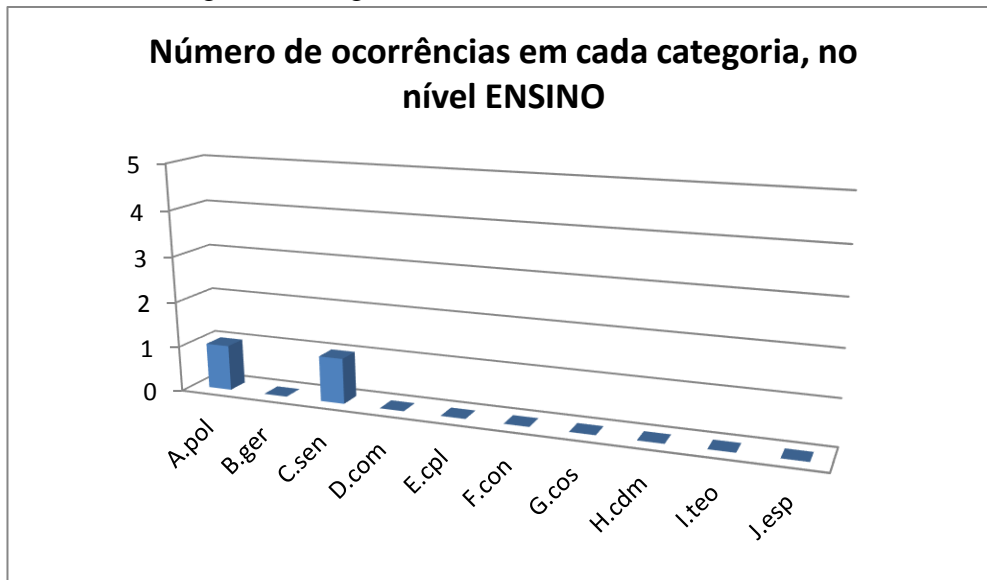
Foram analisados os documentos institucionais propondo quatro níveis: gestão, pesquisa, extensão e ensino. Em cada nível, propusemos 10 categorias (embasadas nos indicadores de sustentabilidade da rede ACES) elaborados pelo pesquisadores do Projeto 'Ambientalização e sustentabilidade na educação superior: subsídios às políticas institucionais em Santa Catarina' que destacavam:

- A. Política de Ambientalização, Sustentabilidade e Meio Ambiente e responsabilidade Socioambiental;
- B. Gerenciamento/monitoramento de bens e serviços naturais;
- C. Sensibilização, participação democrática e comunicação;

¹⁰⁹ As informações sobre o curso foram extraídas do site da Universidade em questão. Os dados foram acessados no decorrer dos meses de agosto e setembro de 2016. Os documentos curriculares (PCN's), analisados no software MAXQDA12, foram fornecidos pela própria instituição.

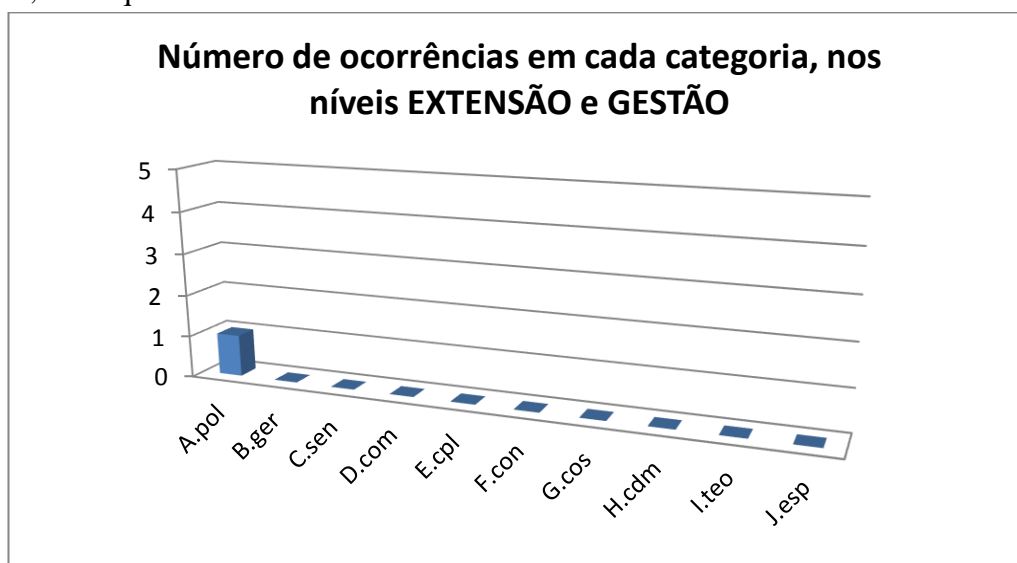
- D. Compromisso para a transformação das relações sociedade-natureza;
- E. Complexidade: diálogo em torno da ecologia de saberes, trabalho em redes;
- F. Contextualização local, global, local-global, global-local;
- G. Consideração dos sujeitos na construção dos saberes e fazeres;
- H. Consideração das relações com a comunidade e o entorno;
- I. Coerência e reconstrução entre teoria e prática;
- J. Construção de espaços permanentes de reflexão, formação e atualização.

No nível Ensino houve apenas duas ocorrências, uma na categoria A e outra na categoria C, conforme ilustra o gráfico a seguir:



No nível Pesquisa não encontramos nenhuma ocorrência que indicasse algum indício de ambientalização curricular.

Nos níveis Extensão e Gestão, verificou-se o mesmo número de ocorrências, na mesma categoria: uma ocorrência na categoria A. Utilizamos o mesmo gráfico para ilustrar os dois níveis, visto que os dados são idênticos.



Notamos que apenas duas categorias são efetivamente abordadas nestes documentos: a categoria A, referente a política de ambientalização, sustentabilidade e responsabilidade socioambiental, e a categoria C, que aborda a sensibilização, participação democrática e comunicação.

Sobre a análise qualitativa e quantitativa dos dados, concluímos que não se trata de um curso ambientalizado. Segundo o perfil proposto pela rede ACES, os documentos precisam abranger um número mínimo de quatro categorias para que o curso seja considerado efetivamente um curso ambientalizado.

(IN) Conclusões

Mesmo tendo investigado os documentos institucionais com análise criteriosa, ainda restam muitos questionamentos. Que perfil de egresso a universidade está formando?

As questões ambientais não se limitam ao tema específico, mas englobam também as questões éticas, estéticas, de cidadania e responsabilidade. Guerra, Figueiredo e Schmidt (2012), dialogam sobre a necessidade e a importância deste tipo de abordagem, bem como suas projeções: É preciso avançar em busca da superação do obstáculo da fragmentação. Para tanto se torna necessário investir na formação das pessoas que integram nossas universidades.

O resultado da análise dos documentos nos fez concluir que muitas discussões sobre os currículos e práticas ofertados aos cursos de licenciatura deverão vir. É preciso investir na perspectiva de levar a Educação Ambiental para os Cursos de graduação, e articulações estão sendo realizadas para que a instituição possa adotar a ambientalização como um investimento inovador para o século XXI.

A Universidade já integra a pesquisa ‘Ambientalização e sustentabilidade na educação superior: subsídios às políticas institucionais em Santa Catarina’, aprovado em chamada pública FAPESC, nº 01/2014, cujo objetivo geral é contribuir com as Políticas de ambientalização e sustentabilidade na Educação Superior em Santa Catarina, identificando indícios, elaborando subsídios e estratégias aplicáveis ao ensino, pesquisa, extensão e gestão ambiental nas Instituições de Educação Superior.

Torna-se importante salientar que o processo de ambientalização curricular não se resume à gestão ambiental ou à responsabilidade social de gestores e coordenadores. Trata-se de uma mudança de atitude. A ambientalização curricular somente se efetivará com o compromisso de toda a comunidade universitária.

Referências

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

Disponível em:

http://www.senado.gov.br/atividade/const/con1988/CON1988_05.10.1988/art_225_.asp

Acesso em 25/08/2016.

BRASIL. Lei 9.795, de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a

Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 27 de abril de 1999.

Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9795.htm

Acesso em 25/08/2016.

BRASIL. Lei 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 25 de junho de 2014.

Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm

Acesso em 25/08/2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação – CNE. Resolução n.2, de 15 de junho de 2012. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. Brasília: 2012.

CARVALHO, I. C. M; TONIOL, R. **Ambientalização, cultura e educação**: diálogos, traduções e inteligibilidades possíveis desde um estudo antropológico da educação ambiental. Mesa redonda na ANPED Sul, Londrina, 2010.

FIGUEIREDO, Mara Lucia (Coordenadora Geral). **Ambientalização e Sustentabilidade na Educação Superior: Subsídios às Políticas Institucionais em Santa Catarina. 2015** (Projeto de Pesquisa Interinstitucional em andamento - Financiamento FAPESC)

GUERRA, Antonio Fernando Silveira; FIGUEIREDO, Mara Lúcia. **Ambientalização curricular na Educação Superior**: desafios e perspectivas. In Educar em Revista. Curitiba, Brasil, Edição Especial n. 3/2014. Editora UFPR, 2014.

GUERRA, Antonio Fernando Silveira; FIGUEIREDO, Mara Lúcia; SCHMIDT, Elisabeth Brandão. **Ambientalização curricular em cursos de licenciatura e na educação básica**: a pesquisa e a formação inicial e continuada. In: GUERRA, Antonio Fernando Silveira; FIGUEIREDO, Mara Lúcia; SAENZ, Orlando (Coords.). II Jornada Ibero-americana da ARIUSA. Itajaí: Editora da Univali, 2012.

GUERRA, A. F. S; FIGUEIREDO, M. L. **Caminhos e desafios para a ambientalização curricular nas Universidades**: panorama, reflexões e caminhos da tessitura do Programa UNIVALI Sustentável. In: RUSCHEINSKY, A. et al. Ambientalização nas instituições de educação superior no Brasil: caminhos trilhados, desafios e possibilidades. USP, 2014.

KITZMANN, D; ASMUS, M. L. Ambientalização sistêmica – do currículo ao socioambiente. Currículo sem Fronteiras, v. 12, n. 1, p. 269-290, jan./abr. 2012.

LEFF, Enrique. **Epistemologia ambiental**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MORIN, Edgar. **Educação e complexidade os sete saberes e outros ensaios**. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. A religação dos saberes: o desafio do século XXI. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

PENTEADO, H. D. **Meio Ambiente e Formação de professores**. São Paulo: Cortez, 1994.

**PERCEPÇÃO DE ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL DE TRÊS
ESCOLAS DE LAGES SOBRE SOLOS, ÁGUA E MEIO AMBIENTE**

Letícia Sequinato
Gustavo Eduardo Pereira
Stefanie Pelizzaro Araujo

Resumo

As atividades descritas neste item são parte de ações permanentes que ocorrem desde a implantação do Programa de Extensão Solo na Escola/UEDESC. Foram escolhidas turmas de ensino fundamental de três escolas no município de Lages. Após a realização das 192 entrevistas os dados foram analisados individualmente na forma de gráficos. Com a aplicação dos questionários nas três escolas foi possível alcançar os objetivos e compreender melhor a visão e percepção do conhecimento dos alunos sobre solo, água e meio ambiente.

Palavras-chave: Ambientalização curricular, Educação em solos, educação ambiental.

Introdução

O solo, na escala antropológica, é considerado como recurso natural não renovável, quando comparada a taxa de formação com a taxa de perda anual. Segundo estimativas da ONU, mais de 33% dos solos do planeta já se encontram altamente degradados, seja por razões físicas, químicas ou biológicas. No entanto a significância e importância do solo como parte do ambiente é frequentemente despercebida e subestimada (FONTES e MUGGLER, 1999).

Há uma grande lacuna no ensino de solos nos níveis fundamental e médio. O conteúdo “solo” existente nos materiais didáticos, normalmente, está em desacordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e, frequentemente encontra-se desatualizado, incorreto ou fora da realidade brasileira (Brasil, 2001). Este conteúdo é ministrado de forma estanque, apenas levantando aspectos morfológicos do solo, sem relacionar com a utilidade prática ou cotidiana desta informação, resultando em desinteresse tanto do aluno quanto do professor.

Barros (2005) ressalta a necessidade de estudos relacionados a ações com objetivo de conscientizar as pessoas de que o solo é parte essencial do meio ambiente. Assim pesquisas nesta área tornam-se cada vez mais necessários frente à situação de degradação encontrada atualmente.

O presente estudo pretende colaborar para um melhor entendimento do solo por parte dos alunos do ensino fundamental, destacando sua importância para os organismos de forma geral, visando reduzir o ritmo de degradação deste importante recurso natural.

Material E Métodos

As atividades descritas neste item são parte de ações permanentes que ocorrem desde a implantação do Programa de Extensão Solo na Escola, no primeiro semestre de 2015, sob a coordenação da professora Dra Leticia Sequinato. Os espaços utilizados são no Departamento de Solos e Recursos Naturais do Centro de Ciências Agroveterinárias da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC/CAV).

Elaboração de questionários

Foi elaborado um questionário sobre a conservação do solo e da água, com a finalidade de analisar qual a visão e o conhecimento dos alunos sobre solo e água e mais restritamente sobre o meio ambiente. Optou-se por utilizar expressões não técnicas nas perguntas e nas alternativas para facilitar a interpretação dos alunos, visto a faixa etária dos mesmos.

Aplicação dos questionários

Inicialmente foram escolhidas três escolas no município de Lages: duas estaduais e uma municipal, as turmas escolhidas foram de ensino fundamental. Para aplicação dos questionários foi obtido um ofício no qual explicava o objetivo do projeto e constava a autorização da direção da escola. Abaixo segue a relação com o nome e a localização das escolas avaliadas:

- 1) Escola de Educação Básica Jorge Augusto Neves Vieira, situada no bairro Pisani em Lages, SC.
- 2) Escola Municipal de Ensino Básico Professor Osni de Medeiros Régis, localiza-se no bairro Tributo em Lages, SC.
- 3) Escola de Educação Básica General José Pinto Sombra, localizada no bairro Guarujá em Lages, SC.

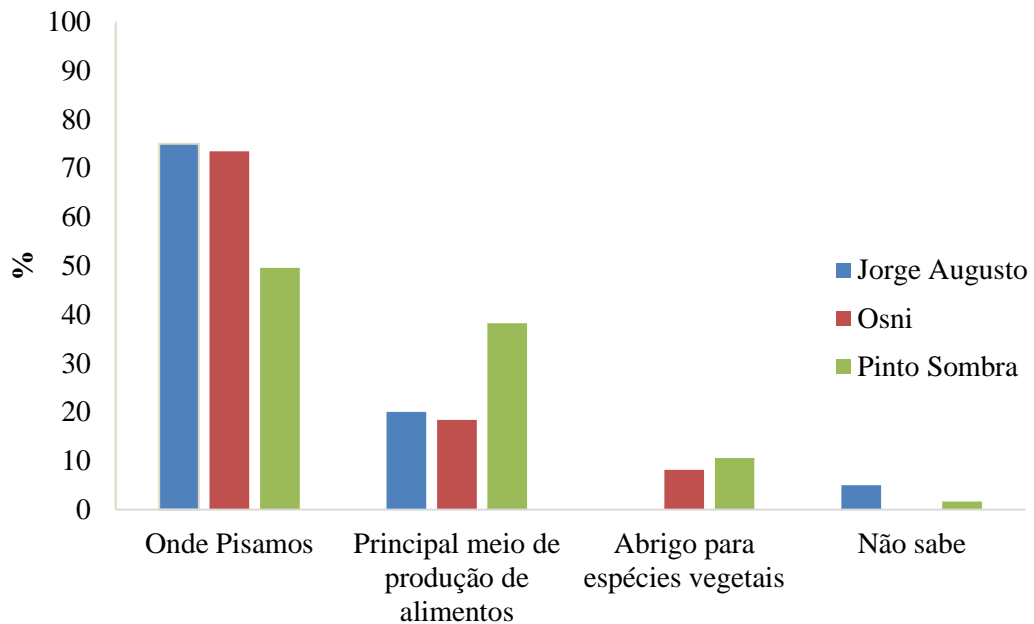
Resultados e Discussões

Após a realização das entrevistas os dados foram computados e analisados individualmente na forma de gráficos. Abaixo seguem os resultados dos 192 questionários aplicados:

Questão 1-

Na questão número 1 a escola Jorge Augusto, teve a maior percentagem de respostas na alternativa A o que equivale a 75% da questão. Em relação à escola Osni, a percentagem foi um pouco menor, alcançando um índice de 72%. A escola Pinto Sombra teve percentagem de resposta de 48%.

Gráfico 1. O que é solo?

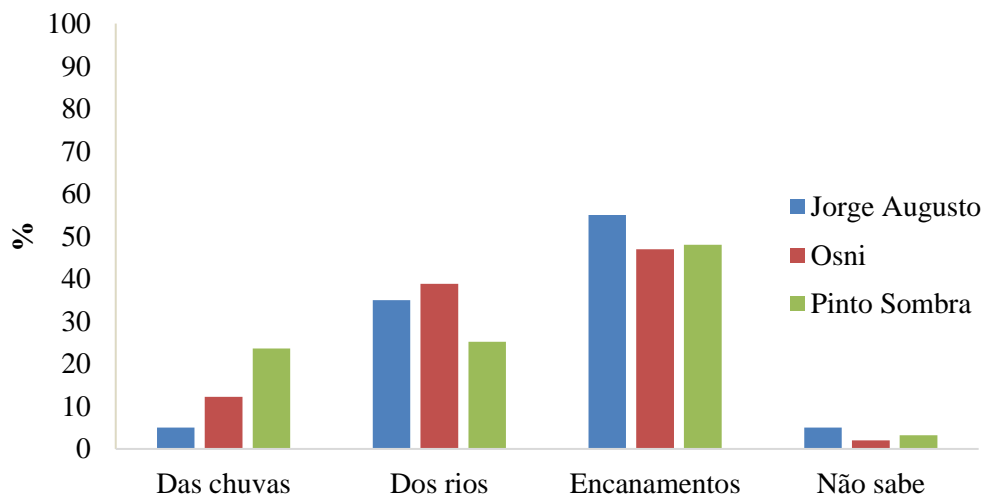


Com esses resultados percebemos que o conhecimento sobre solo é deficiente, sendo que a maioria dos alunos define o solo como somente aquilo que pisamos. As três escolas entrevistadas localizam-se na zona urbana, estes resultados poderiam ser totalmente diferentes se fossem realizados em escolas localizadas na zona rural, onde a relação com o solo fica mais evidente visto que a forma de produção de alimentos.

Questão 2-

Nesta questão o maior índice de porcentagem encontra-se na alternativa C, onde a escola Jorge Augusto teve um percentual de 52%. A escola Osni obteve um percentual de 45% e a Pinto Sombra em média 46% das respostas.

Gráfico 2. A água que chega todos os dias na sua casa vem de onde:

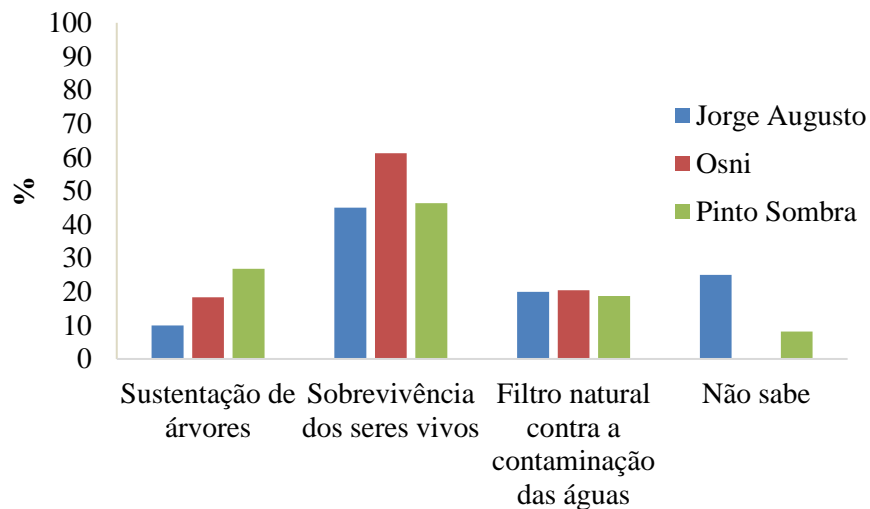


A visão dos alunos concentra-se na realidade de abastecimento de suas casas ou na escola aonde a água vem da torneira. A ideia de que a água é proveniente das chuvas, que caem nos rios e estas são captadas, tratadas e distribuídas até chegar às residências, foi observada em menos de 40% das entrevistas

Questão 3-

Na questão 3 observamos que o maior número de respostas está na alternativa B, onde observa-se que na escola Osni o percentual foi de 60%. Na escola Jorge Augusto om percentual foi de 45% enquanto na escola Pinto Sombra este percentual foi de 41%.

Gráfico 3- O solo serve para:

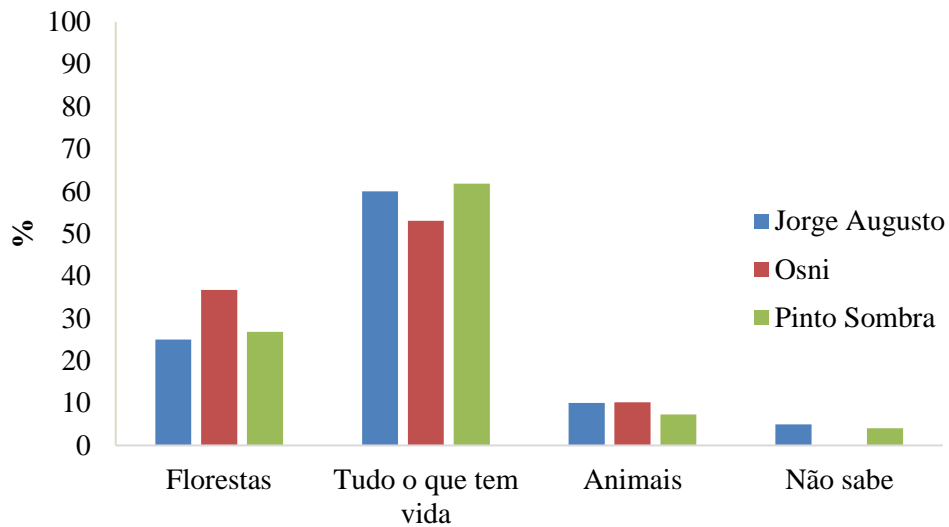


Além de ser o meio de sobrevivência dos seres vivos, o solo possui a função de sustentar o crescimento radicular de árvores além de ser um filtro natural. Cabe destacar que a alternativa D teve um percentual de aproximadamente 30%. Este fato é preocupante para profissionais da área de ciência do solo, pois o solo é essencial para a vida humana e esse resultado passa-nos a percepção que muita gente não dá valor a este recurso.

Questão 4-

A maioria dos alunos assinalou a alternativa B. A escola Pinto Sombra apresentou a maior percentagem da questão com 61% de alunos que assinalaram esta opção. A escola Jorge Augusto apresentou um percentual de 60% nesta questão enquanto a escola Osni com índice de 50%.

Gráfico 4. Podemos definir o meio ambiente como:

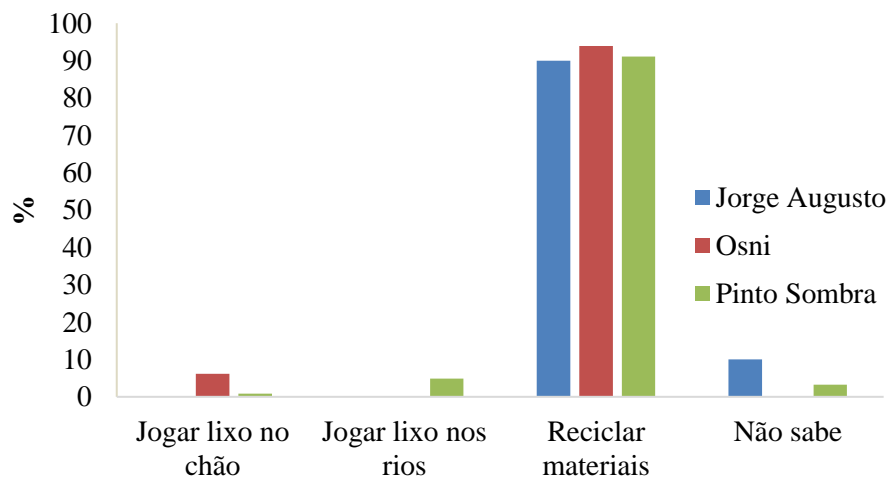


O meio ambiente é caracterizado por tudo que tem vida, mas florestas são um conjunto de espécies, os animais fazem parte da fauna e conseqüentemente do meio ambiente também.

Questão 5-

Observa-se que o grande percentual está na opção C. As três escolas em questão obtiveram um índice de aproximadamente 90%. Neste caso as três escolas assinalaram a opção que ajuda de forma mais efetiva para preservação do meio ambiente.

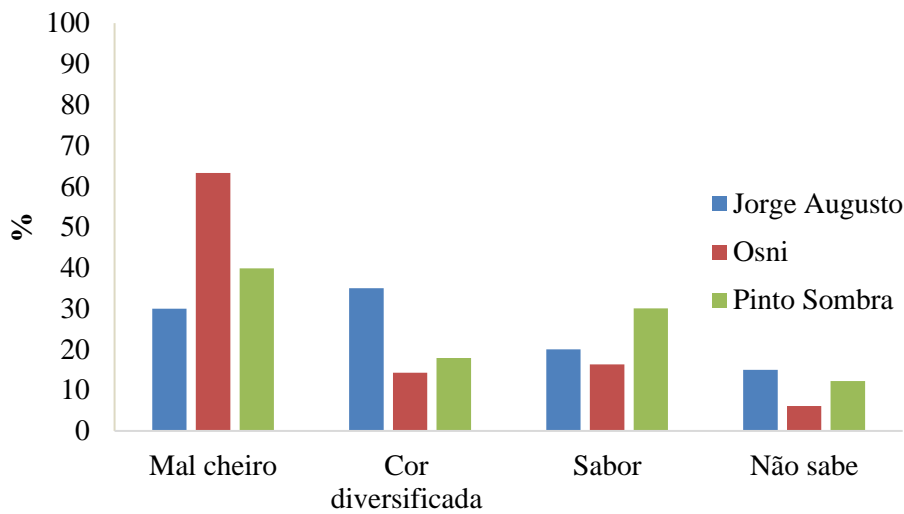
Gráfico 5. Para ajudar na preservação do meio ambiente é correto fazer:



Questão 6-

As escolas Jorge Augusto e Pinto sombra apresentam um equilíbrio na alternativa A., porém a escola Osni com um percentual de 20% acima das demais escolas.

Gráfico 6. Tudo que lançamos no solo, na natureza, de uma forma ou de outra influência na água em que consumimos, como:

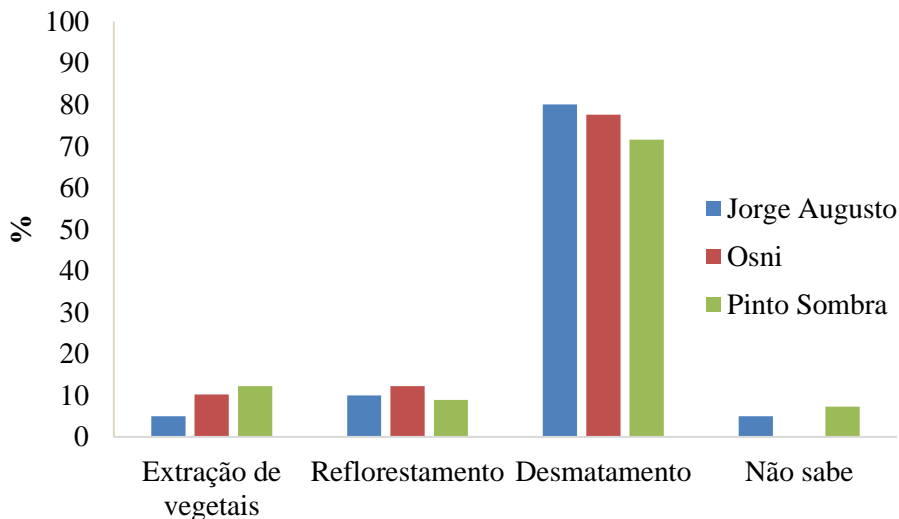


Sabemos que se não houver tratamento da água, as três opções abaixo podem ocorrer. A maneira de evitar que isso aconteça seria uma conscientização dos cidadãos para redução da poluição de corpos hídricos por meios de políticas públicas sustentáveis.

Questão 7-

Nota-se que houve uma similaridade entre as respostas das três escolas na alternativa C, com um percentual geral de 80%. Para as demais questões o percentual não ultrapassou 10%, em média.

Gráfico 7. O que não ajuda na conservação do solo:

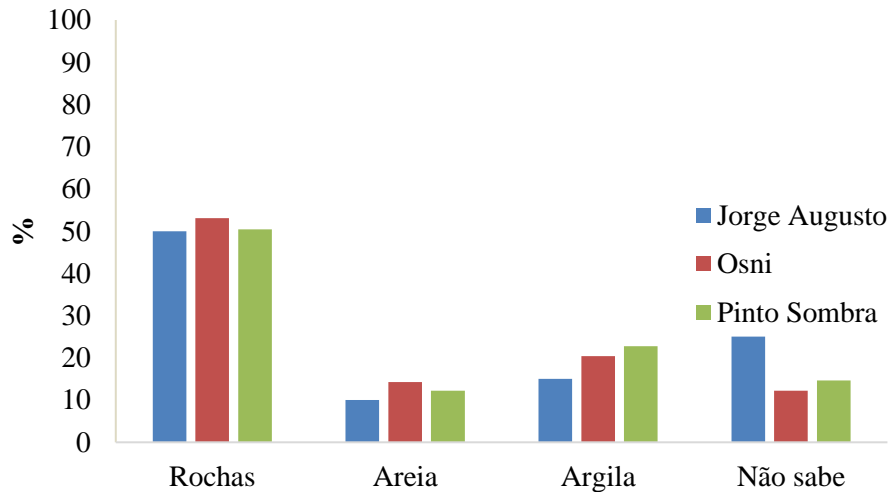


Todas as situações expostas, de uma forma indireta ou direta, acabam degradando de alguma forma o solo. Ao fazer a extração de vegetais do solo consequentemente estará desmatando, ou seja, o solo aumentando a suscetibilidade natural do solo à erosão. O reflorestamento visa repovoar áreas que tiveram a vegetação removida por ações naturais ou humanas.

Questão 8-

As três escolas apresentam percentuais próximos, todos em torno de 50% na opção A. Entretanto a alternativa C é preocupante visto que a argila é um mineral e se forma também pela decomposição das rochas.

Gráfico 8. De onde vem o solo:

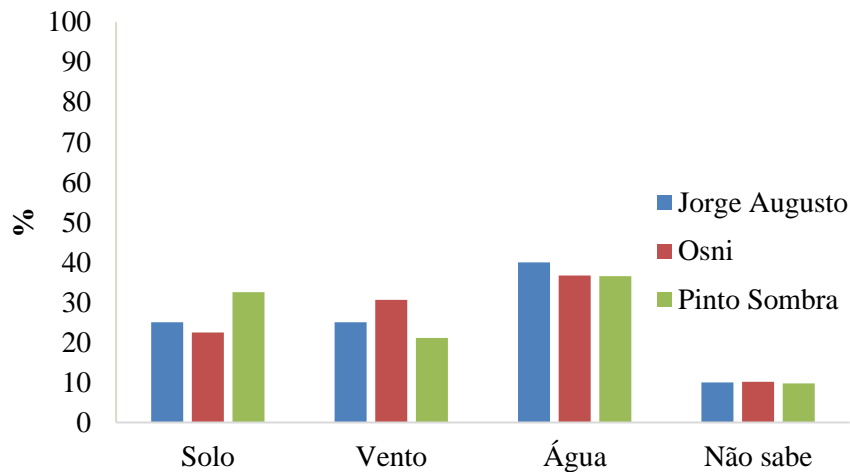


Esta questão apresentou uma porcentagem alta das três escolas na opção D. Isto evidencia que alguns alunos não têm nem o conhecimento básico sobre este recurso e sua essencialidade para sobrevivência humana.

Questão 9-

Nesta questão todas as opções têm o mesmo peso de importância, ou seja, não tem “meio certo” ou “meio errado”. Todas as alternativas com praticamente o mesmo percentual. A opção D, com estimativa de 10% das três escolas chama a atenção. Ressaltamos que alunos de ensino fundamental não tem conhecimento sobre a essencialidade destes recursos naturais.

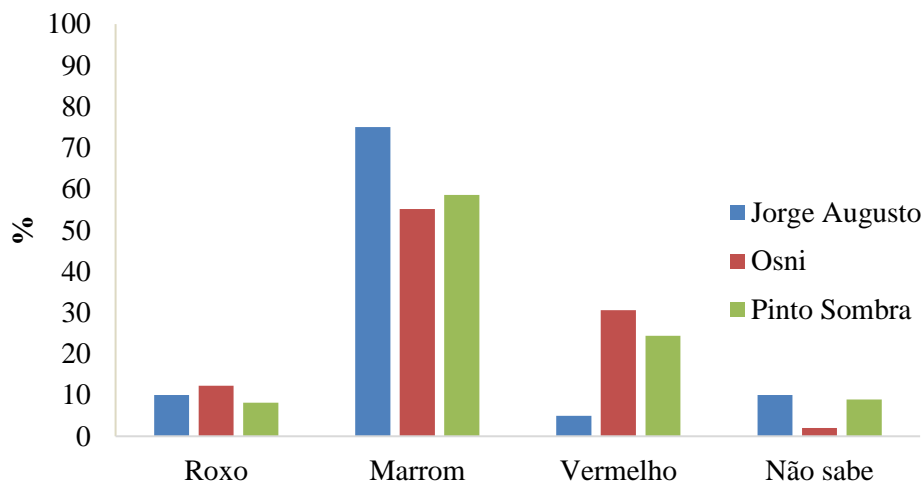
Gráfico 9. Definimos como recursos naturais:



Questão 10-

Percebe-se que o maior percentual desta questão se concentra na alternativa B, com aproximadamente 78% representado pela escola Jorge Augusto.

Gráfico 10. Podemos encontrar solos com variadas cores, essas cores são:

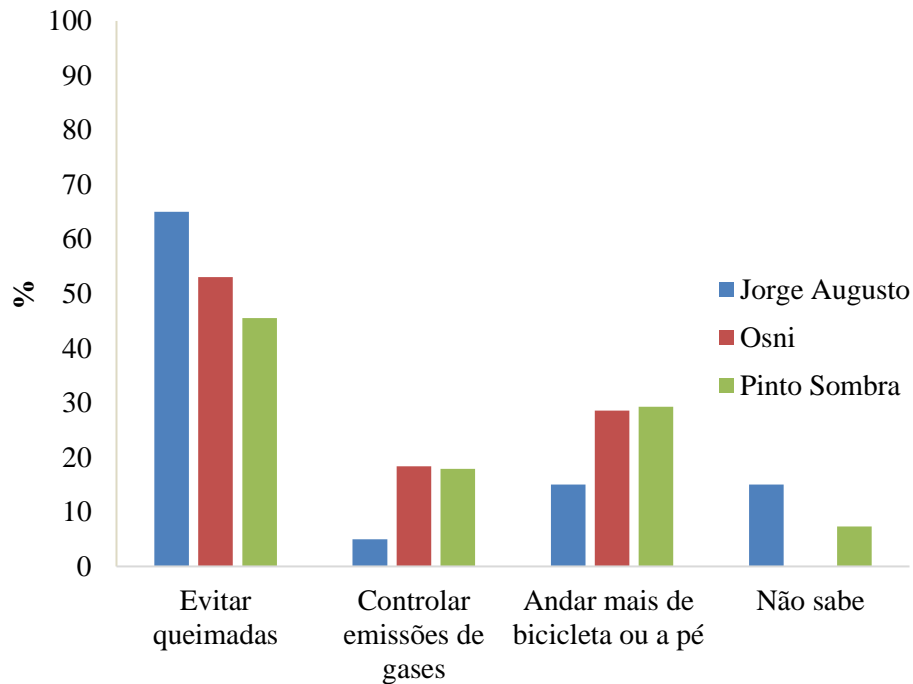


Pode-se explicar a grande estimativa dessa questão à região em que vivemos, pois o solo predominante é argiloso com grande acúmulo de matéria orgânica.

Questão 11-

A maior percentagem para esta questão está na opção A, com aproximadamente 65% das escolhas. Todas as três opções reduzem a poluição atmosférica em maior ou menor grau, conforme a situação em questão.

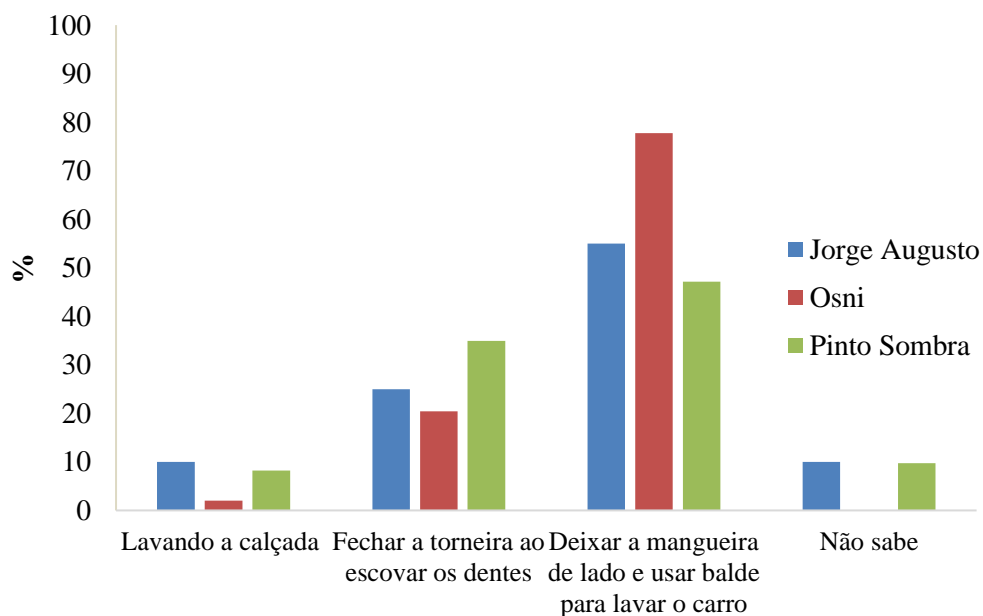
Gráfico 11. Qual a melhor maneira de diminuir a poluição do ar:



Questão 12-

As opções corretas são a B e C, porém o percentual maior de escolha encontra-se na alternativa C com estimativa de 80% da escola Osni, seguido pela escola Jorge Augusto com mais de 50%. Na escola Pinto Sombra aproximadamente 45% dos alunos assinalaram esta opção.

Gráfico 12. Sabemos que a água no nosso planeta está acabando, como podemos economiza-la:

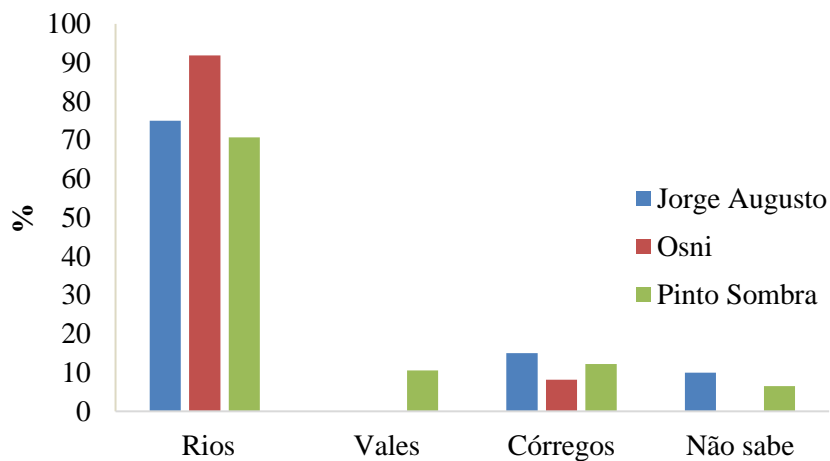


A água potável em nosso planeta está acabando, porém, a maior parte da população não tem conhecimento sobre esse assunto. Se não souberem o que está acontecendo com este recurso, vão continuar desperdiçando sem consciência, por esse fato, tem que existir uma forma de conscientizar as pessoas e garantir que possamos desfrutar por mais anos este recurso natural.

Questão 13-

Nesta questão a alternativa A apresenta o maior percentual, com 90% de escolha de alunos da escola Osni. Nas escolas Jorge Augusto e Pinto Sombra este percentual foi de aproximadamente 70%. A opção C também é correta e foi assinalada em menos de 20% das entrevistas em todas as escolas avaliadas.

Gráfico 13. Onde podemos encontrar água na natureza:

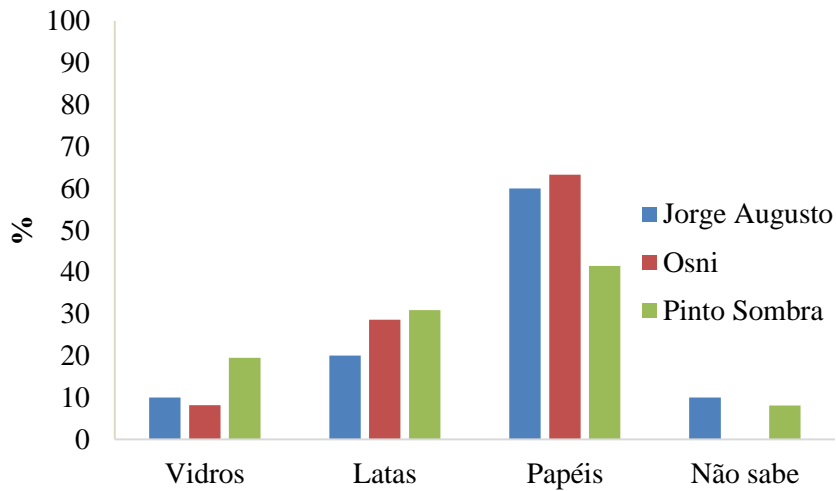


Podemos encontrar água na natureza de diversas formas, tais como: neve, granizo, nuvens, geada, entre outros. A forma mais comum de encontrar água é nos rios, que em larga escala nos continentes além de serem principal fonte de energia, através de usinas hidrelétricas.

Questão 14-

Ressalta-se nesta questão que todos os materiais podem ser reciclados. Entretanto o material em questão na alternativa C pode ser o mais comum para os alunos desta faixa etária.

Gráfico 14. Quais são os materiais que podemos reciclar:

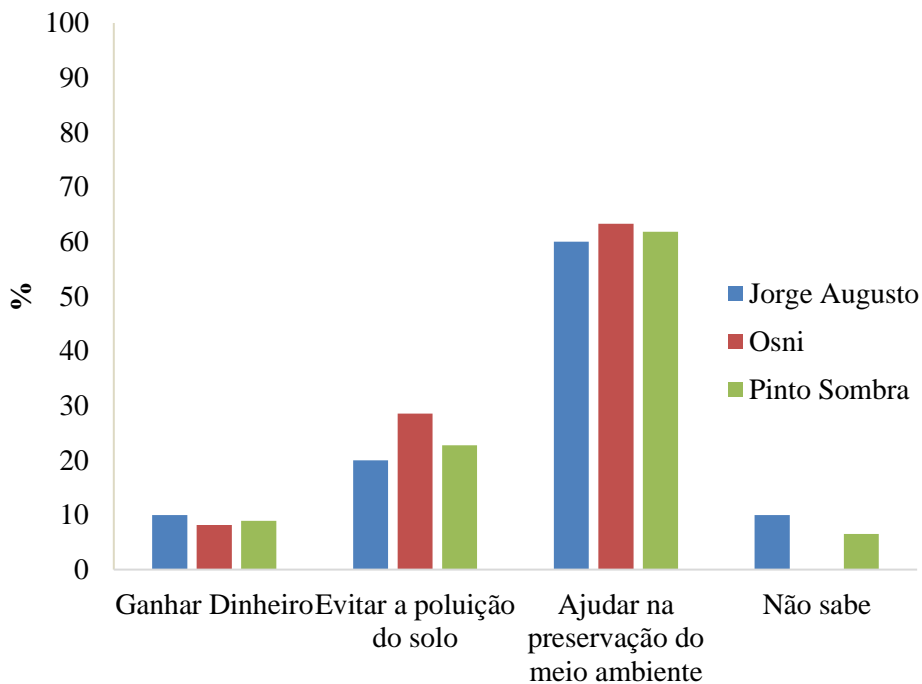


Podemos definir a reciclagem como uma atividade essencial para a saúde humana e do planeta. Podemos abordar que a reciclagem é importante também para reaproveitar objetos usados e para confecção dos mesmos.

Questão 15-

A reciclagem é um ato muito importante para manter o meio ambiente sadio. A maioria dos alunos questionados acham isso também. A alternativa C tem equilíbrio das três escolas com média de 60 a 65%.

Gráfico 15. Quais as vantagens da reciclagem:



Considerações Finais

Com a aplicação dos questionários nas três escolas foi possível alcançar os objetivos e compreender melhor a visão e percepção do conhecimento dos alunos sobre solo, água e meio ambiente.

Houve um grande aproveitamento e aprimoramento do conhecimento sobre recursos naturais como solo e água da maioria dos alunos nas três escolas avaliadas.

Observou-se um conhecimento insuficiente de uma pequena parte dos estudantes sobre os recursos naturais, muitas vezes nem sabendo o que isso significa. Isso demonstra o pouco valor que se dá para estes recursos naturais em sala de aula, evidenciando a necessidade de atualização ou reformulação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) além dos materiais didáticos sobre estes recursos naturais.

Referências

BARROS, M.A.M. Recursos multissensoriais no ensino superior. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIA DO SOLO, 30., 2005, Recife. **Anais...** Recife: Sociedade Brasileira de Ciência do Solo, 2005.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: meio ambiente e saúde**. 3. ed Brasília: Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental, 2001. 146 p.

FONTES, L.E.F., MUGGLER, C.C. **Educação não formal em solos e o meio ambiente: desafios na virada do milênio**. In: CONGRESO LATINOAMERICANO DE LA CIENCIA DEL SUELO, 14, 1999, Pucón (Chile). Resúmenes. Temuco: Universidad de la Frontera, 1999. p. 833.

**EDUCAÇÃO AMBIENTAL: CONTRIBUIÇÕES DO PROJETO SOLO NA
ESCOLA/UDESC**

Gustavo Eduardo Pereira
Josie Moraes Mota
Ricardo Clair Basso

Resumo

O solo é um importante componente dos ambientes naturais ou antrópicos. Frequentemente a degradação do solo pode ser associada ao desconhecimento que a maior parte da população tem das suas características, importância e funções. As atividades descritas neste trabalho são referentes a uma parte do Programa de Extensão Solo na Escola/UDESC, o qual tem como objetivo promover a conscientização das pessoas sobre o solo e sua importância.

Palavras-chave: Ambientalização curricular, Educação em solos, educação ambiental;

Introdução

O boletim informativo publicado recentemente pela SOCIEDADE BRASILEIRA DE CIÊNCIA DO SOLO (2014) traz como título “Experiências com Educação em Solos no Brasil” com o objetivo de contemplar experiências que já existem, incentivando universidades em todo país. Nesta publicação consta a relação das instituições que tem a iniciativa de divulgação da ciência do solo no Brasil, conforme tabela abaixo:

Tabela 1 – Iniciativas de divulgação da ciência do solo no Brasil (Fonte: Boletim Informativo da Sociedade Brasileira de Ciência do Solo, 2014)

Nome	Instituição	Município
Projeto Solo na Escola/UFPR	UFPR/SCA/DSEA	Curitiba (PR)
Programa de Educação em Solos e Meio Ambiente Museu de Ciências da Terra Alexis Dorofeeff	UFV	Viçosa (MG)
Projeto Solo na Escola/ESALQ	USP/ESALQ	Piracicaba (SP)
Projeto Solo na Escola/USP	USP	São Paulo (SP)
Museu de Solos do Rio Grande do Sul	UFSM	Santa Maria (RS)
Projeto Solo na Escola/UFMG	UFMG	Sumé (PB)
Projeto Colóide	UNESP	Ourinhos (SP)
Projeto Trilhando pelos Solos	UNESP	Presidente Prudente (SP)
O Solo na Escola Fundamental: Vamos por a Mão na Massa	UFGD	Dourados (MS)
Projeto Nossos Solos, Nossa Vida	UFT	Porto Nacional (TO)
Museu de Solos do Sudoeste da Bahia	UESB	Vitória da Conquista (BA)
Museu de Solos do Estado de Roraima	UFRR	Boa Vista (RR)
Museu de Solos do Baixo Paraíba do Sul	UENF	Campos dos

I CONGRESSO INTERNACIONAL "PENSO ONDE SOU": CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA

Museu de Solos do Rio Grande do Norte	UFERSA	Goytacazes (RJ)
Museu de Solos do Centro de Ciências Agrárias	UFPB	Mossoró (RN)
Projeto Solos e Meio Ambiente	UFG	Areia (PB)
Projeto Experimentoca de Solos	UFF	Jataí (GO)
Projeto Ensinando sobre o Solo	UFRN	Niterói (RJ)
Museu de Solos da Amazônia	UFRA	Apodi (RN)
Atividades de Solo na Educação Ambiental	UFPI	Belém (PA)
Projeto Soils & Art	UNIVASF	Bom Jesus (PI)
Projeto de Educação Ambiental com foco em Solos	UNIOESTE	Juazeiro (BA)
		Marechal Cândido
		Rondon (PR)
Espaço Solo e Água	UFPeI-RHIMA	Pelotas (RS)
Grupo de Educação em Solos	USP-Geografia	São Paulo (SP)
Centro de Referência, Informação e Exposição	UFRPE	Recife (PE)
Permanente de Solos de Pernambuco		
Programa Embrapa Escola	Embrapa Solos	Rio de Janeiro (RJ)
Programa Solo na Escola/UFPA	UFPA	Altamira (PA)
Projeto Solos de Referência do Ceará	UFC	Fortaleza (CE)
Laboratório de Pedologia e Processos Erosivos de	UVA	Sobral (CE)
Estudos Geográficos		
Projeto Massapê	UFRPE	Recife (PE)
Material didático sobre biodiversidade do solo	UFLA	Lavras (MG)

A maior quantidade de instituições que divulgam a ciência do solo no Brasil está na região sudeste, com quantidade representativa de instituições na região nordeste. É possível observar na tabela acima que até então não havia nenhuma instituição de ensino do Estado de Santa Catarina. Em 2015, com auxílio do Programa Solo na Escola/UFPR, iniciaram-se as atividades do Programa de Extensão Solo na Escola/UDESC adequando as ações do projeto às realidades locais e regionais.

Um dos objetivos do Programa de Extensão consiste em promover nos estudantes (de ensino fundamental, médio, de escolas técnicas, de IES e pós-graduação), professores, extensionistas e comunidade em geral, a conscientização de que o solo é um componente do ambiente natural que deve ser adequadamente reconhecido e preservado tendo em vista sua importância para a manutenção do ecossistema terrestre e sobrevivência dos organismos que dele dependem.

A questão ambiental vem sendo alvo de inúmeras discussões e ganhando cada vez mais atenção em diferentes contextos sociais, assumindo crescente importância principalmente nas instâncias política e acadêmica (CRIBB, 2010) Estudos ressaltam que uma das formas para o professor despertar o interesse e a conscientização dos alunos consiste na inserção do tema solos na escola utilizando métodos diferenciados dos atuais (BOAS; MOREIRA, 2012).

A falta de conscientização nas pessoas da importância do solo para o meio ambiente acelera os processos de degradação deste recurso, muitas vezes causada por contaminação, erosão, deslizamentos, assoreamentos de cursos d'água (MUGGLER et al., 2006). A contaminação do solo em áreas rurais está associada ao uso indiscriminado de agrotóxicos e manejos insustentáveis do solo, tais como monoculturas, desmatamentos, queimadas e extrativismo.

Por outro lado, a poluição nas áreas urbanas traz consigo outros problemas de contaminação, não menos importantes que os anteriores. A falta de tratamento de resíduos, acúmulo de materiais sobre a superfície em aterros sanitários e a contaminação por substâncias químicas, como derivados do petróleo, são os principais responsáveis por parte dos problemas ambientais que necessitam atenção de autoridades públicas e da sociedade (FRASSON; KUMPFER, 2010). CRIBB (2010) afirma que a Educação Ambiental contribui significativamente no processo de conscientização das pessoas, levando a mudanças de hábitos e na sua relação com o ambiente.

O presente estudo traz maiores detalhes sobre o Programa de Extensão Solo na Escola/UDESC, o qual incentiva a visita dos estudantes de ensino fundamental e médio ao Museu de Solos, com explanação dos variados tipos de solos que ocorrem no estado de Santa Catarina e realização de experimentos didáticos que buscam promover nesses alunos a conscientização do papel do solo na preservação do meio ambiente e da água.

Metodologia

As atividades descritas neste item são permanentes e ocorrem desde a implantação do Programa de Extensão, ocorrida no primeiro semestre de 2015, sob a coordenação da professora Dra. Letícia Sequinato. Os espaços didáticos utilizados fazem parte do Departamento de Solos e Recursos Naturais do Centro de Ciências Agroveterinárias da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC/CAV).

Museu didático de solos

O Programa Solo na Escola visa acumular recursos didáticos que possam servir como atividade do Museu Didático de Solos. Este museu pretende ser dinâmico, procurando fazer com que os visitantes (professores e alunos de escolas de nível fundamental e médio) participem do mesmo, e não simplesmente observem. Para isto são trocadas experiências com outros projetos de extensão existentes em outras instituições de ensino que trabalham metodologias semelhantes.

O Museu Didático de solos atualmente conta com uma coleção de 11 perfis representativos das principais classes de solos do Estado de Santa Catarina, os quais são usados como instrumento para demonstração. Estes materiais vêm sendo utilizado como instrumento didático para disciplinas de graduação da UDESC/CAV. Além deste aspecto, há a participação dos alunos de graduação no projeto, que através do efeito multiplicativo, também transmitem suas experiências aos demais colegas de curso.

Divulgação nas redes sociais

Atualmente a Internet pode ser considerada um poderoso instrumento de divulgação científica e tecnológica, sendo amplamente utilizada por estudantes no mundo inteiro, que buscam informações, especialmente para complementação de estudos, trabalhos escolares,

feiras de ciência, etc.

O Programa de Extensão Solo na Escola UDESC possui uma página de divulgação, nas redes sociais, onde é possível acompanhar as atividades que são desenvolvidas. Na homepage são disponibilizados os instrumentos produzidos no projeto, de modo que estudantes e professores possam ter acesso a esta informação, tanto no Brasil quanto em outros países de língua portuguesa, que também se encontram em zonas tropicais.

Experimentos didáticos

Os experimentos desenvolvidos objetivam apresentar os assuntos estudados de forma prática, como erosão do solo, infiltração de água, crescimento radicular, ar do solo e cor do solo (colorteca).

Resultados

Na tabela abaixo é possível observar maiores detalhes sobre as instituições visitantes ao museu de solos, assim como o número total de visitantes. Ressalta-se a abrangência do projeto Solo na Escola a nível estadual, atendendo municípios de outras cidades como Camboriú, com quantidade representativa de visitantes. Até o presente momento o museu de solos conta com 415 visitantes, de dois municípios e sete instituições. O predomínio de visitantes do município de Lages esta associado à facilidade de acesso, visto que muitas instituições não possuem recursos humanos e/ou financeiros para transporte.

Tabela 2 – Número de visitantes ao museu de solos, de acordo com a instituição, no segundo semestre de 2015.

Instituição	Município	Número de visitantes
Colégio Sigma	Lages, SC	14
Colégio Sigma	Lages, SC	15
Colégio Sigma	Lages, SC	15
IFSC	Camboriú, SC	31
Colégio Sigma	Lages, SC	12
Alegria da Criança	Lages, SC	12
IFSC	Camboriú, SC	50
Alegria da Criança	Lages, SC	11
Colégio Sigma	Lages, SC	14
Escola Professor Trajano	Lages, SC	23
Escola Vidal Ramos	Lages, SC	05
Colégio Sigma	Lages, SC	20
Alegria da Criança	Lages, SC	09
Educandário Santa Isabel	Lages, SC	27
Integração AABB Comunidade	Lages, SC	47
Integração AABB Comunidade	Lages, SC	61
IFSC	Camboriú, SC	49
Total de visitantes		415

Divulgação nas redes sociais

Atualmente a página conta com 880 seguidores, sendo que os municípios com maiores números de fãs da página podem ser vistos na tabela 3. Vale destacar a ampla abrangência obtida pela página a nível nacional, com seguidores em praticamente todas as regiões do Brasil.

Tabela 3 – Número de fãs da página, de acordo com o município e Estado.

Município	Número de fãs da página
Lages, SC	228
Curitiba, PR	40
Concórdia, SC	35
Rio de Janeiro, RJ	21
Altamira, PA	20
Florianópolis, SC	18
Santa Maria, RS	14
São Paulo, SP	14
Porto Alegre, RS	14
Chapecó, SC	12
Jaborá, SC	10
Curitibanos, SC	08
Teresina, PI	07
Lavras, MG	07
Recife, PE	07
Belém, PA	07
Goiânia, GO	06
Cuiabá, MT	06
Feira de Santana, BA	06
Brasília, DF	06
Pelotas, RS	06
Belo Horizonte, MG	05
Cruz das Almas, BA	05
Campina Grande, PB	05

O gráfico a seguir traz maiores detalhes sobre o número de simpatizantes da página, de acordo com o gênero e idade. Quanto aos fãs da página, 52% são do sexo feminino. Verifica-se que, o maior interesse por parte de indivíduos é deste gênero, com idade entre 18 e 24 anos, seguido pela faixa etária de 25 a 34 anos, com 20% do total de fãs da página.

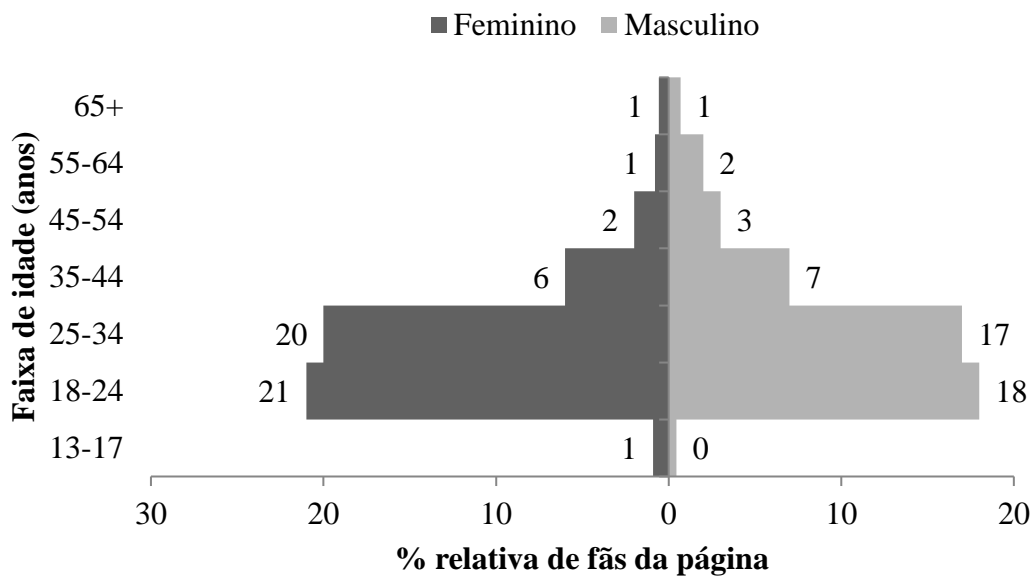


Figura 1 – Porcentagem relativa de fãs da página conforme gênero e faixa etária.

Experimentos didáticos

Os estudantes, professores e visitantes recebem uma explanação interativa sobre a importância do solo, características dos solos e conservação dos recursos naturais. Para facilitar a compreensão, foram montados experimentos didáticos sobre a conservação dos recursos (solo e água) e características dos solos, enfatizando visualmente as funções primordiais do solo e efeitos com a utilização adequada ou inadequada do solo e no meio ambiente.

Atividades visando a conscientização sobre a importância da cobertura do solo para controle da erosão hídrica, infiltração de água no solo, compactação e sua influência no desenvolvimento do sistema radicular das plantas e biota do solo, também são realizadas durante as visitas.

Figura 1. Experimentos sobre erosão hídrica do solo



Por meio deste experimento é possível observar na prática como ocorre o processo de erosão hídrica do solo, destacando a importância da cobertura vegetal, e demonstrando em três situações distintas as diferenças na perda de sedimentos na enxurrada assim como as diferenças nos tempo de início da enxurrada. Estes experimentos facilitam o entendimento acerca da função do solo, compreendendo sua função na retenção de partículas e sedimentos, assim como a necessidade de conservação do solo para manter suas funções e garantir a sustentabilidade.

Para um desenvolvimento sustentável devemos evitar ao máximo a depredação do meio ambiente para com isto manter as funções destes recursos durante as próximas gerações. Conforme elucidado por Reyes-Sánchez (2005) este verdadeiro desenvolvimento não é apenas uma metodologia, filosofia ou utopia, mas sim uma meta que deve ser construída de forma participativa, embasada em ações cotidianas com objetivos em comum.

Figura 2. Experimentos sobre compactação e morfologia do solo



Neste experimento os alunos aprendem sobre capacidade de infiltração e retenção da água em diferentes tipos de solo e a importância da matéria orgânica na retenção da água. Também é possível observar aspectos referentes a quantidade e continuidade de poros no solo e a água ocupando seu espaço poroso, em solos com diferentes classes texturais.

Figura 3. Experimentos sobre infiltração e porosidade em solos com características distintas.



Figura 4. Colorteca do museu de solos.



Na imagem acima podemos observar amostras de cores de solo que podemos encontrar com maior facilidade na região do Planalto Serrano.

Os solos mais escuros ou como alguns chamam a “terra preta” possui essa coloração devido ao elevado acúmulo de material orgânico, uma vez que há relação do teor de matéria orgânica no solo com cores mais escurecidas.

Solos com coloração vermelha indicam grande quantidade de óxidos de ferro, denominados de hematita. O solo com coloração amarelada é a consequência de óxidos de ferro chamado de goetita. Estes óxidos de ferro são originados de rochas ígneas ou também chamadas de magmáticas. Observamos na figura que há um solo branco, o qual apresenta essa coloração porque contém quantidades insuficientes dos minerais e óxidos supracitados.

Considerações finais

O Programa SOLO NA ESCOLA/UDESC vem contribuindo, a partir de uma série de ações, na conscientização das pessoas sobre a importância do recurso solo. Estas ações visam atender a comunidade em geral, universidades, escolas técnicas, escolas de ensino fundamental e médio além de profissionais de diversas áreas de conhecimento.

Diversas instituições de ensino em outros estados brasileiros estão trabalhando num mesmo escopo de projeto com a educação em solos, promovendo integrações com a comunidade em geral. O Programa SOLO NA ESCOLA/UDESC é permanente assim como os objetivos e ações do projeto, em que a formação de pessoas comprometidas com o meio ambiente é de grande valia para a sociedade em geral.

Corroborando com Campos et al., (2012) acredita-se temas relacionados ao Meio Ambiente deveriam passar a fazer parte do currículo escolar, unindo aspectos práticos aos processos de ensino, ampliando suas visões e aprimorando cada vez mais sua relação com o ambiente.

Referências

- BOAS, R. C. V; MOREIRA, F. M.S. **Microbiologia do Solo no Ensino Médio de Lavras**, MG.R. Bras. Ci. Solo, 36, Viçosa, v. 36, n. 1, p.295-306, fev.2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S01000632012000100030>. Acesso em: 19 ago. 2016.
- BOLETIM INFORMATIVO DA SOCIEDADE BRASILEIRA DE CIÊNCIA DO SOLO. **Sociedade Brasileira de Ciência do Solo**. vol. 39, nº 2, 2014. ISSN: 1981-979X.
- CAMPOS, M.C.C. NETO, N.M.S.M. VERAS, E.S., SOUZA, Z.G.E.F. **Percepção ambiental: experiência em escolas de ensino fundamental em Humaitá (AM)**. *Ambiência*, Guarapuava, v. 8, n.1, p.35-46, 2012.
- CRIBB, S.L.S.P. **Contribuições da educação ambiental e horta escolar na promoção de melhorias ao ensino, à saúde e ao ambiente**. *Revista Eletrônica do Mestrado Profissional em Ensino de Ciências da Saúde e do Ambiente*. v. 3, n.1, p. 42-.60, 2010.
- FRASSON, V.A.; WERLANG, M.K. **Ensino de solos na perspectiva da educação ambiental: contribuições da ciência geográfica**. *Geografia: Ensino & Pesquisa*, Santa maria, v. 14, n.1, p. 94-99, 2010.
- MUGGLER, C. C.; PINTO SOBRINHO, F. A; MACHADO, V. A. Educação em solos: princípios, teoria e métodos. *R. Bras. Ci. Solo*, Viçosa, v. 30, n. 4, p.733-740, ago. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-06832006000400014>. Acesso em: 28 de ago. 2016.
- REYES-SÁNCHEZ, L.B. **El suelo como recurso para la enseñanza de las ciencias**. *Novedades Educativas*. 172, 1. 62-65. 2005

**O ENTORNO ESCOLAR COMO POTENCIAL PARA A EDUCAÇÃO AMBIENTAL
NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Flavia Muriel Mendes Ramos Moro

Lucia Ceccato de Lima

Marina Patrício de Arruda

RESUMO

A pesquisa apresenta resultados parciais ao entorno de um centro de educação infantil. **OBJETIVO:** Discutir as potencialidades do entorno escolar como estratégia para a educação ambiental na educação infantil. **METODOLOGIA:** seguida de observação no entorno de um Centro de educação infantil em Lages (SC). A área, caracteriza-se como abrangência do afloramento Aquífero Guarani, há fragmentos de campo nativo, fragmento de floresta ombrófila mista, penhascos de rochas basálticas e rochas de Arenito Botucatu. O bairro possui um CEIM, que dispõe de 12 vagas para educação infantil. **RESULTADOS E DISCUSSÕES:** Esta pesquisa possui registro com fotos e diário de campo com observações. Diante do pré - diagnóstico e dos resultados parciais, evidencia-se que há degradação ambiental, e que contribui para contaminação do meio ambiente, resíduos que são altamente poluentes, às águas do Rio Carahá, possivelmente do Aquífero Guarani. Esse lócus é apropriado para educação ambiental significativa desde a educação infantil contribuindo para uma formação cidadã.

Palavras-chave: Educação Ambiental. Educação Infantil. Aquífero Guarani.

Introdução

O estudo ao entorno escolar como potencial para a educação ambiental na educação infantil, propõe sinalizar indicadores, para uma consciência comprometida com o meio ambiente, guiando novos caminhos e fortalecendo o senso crítico e ambiental desde a educação infantil. Tendo como objetivo: discutir as potencialidades do entorno escolar como estratégia para a educação ambiental na educação infantil.

O contexto pesquisado que identificamos aqui como entorno, é o território onde está em volta de uma área escolar com abrangência do Afloramento do Aquífero Guarani, há fragmentos de campo nativo, fragmento de floresta ombrófila mista, penhascos de rochas basálticas e rochas de Arenito Botucatu. O bairro possui um CEIM, que dispõe de 12 vagas para educação infantil.

Justificamos a abordagem pelos vários pontos relevantes nas transformações ambientais, o qual percebe-se que o homem é a causa dessas consequências. A indevida utilização e destino de resíduos sólidos e líquidos estão causando ao meio ambiente.

A problemática ambiental nesta região, são as ocupações irregulares em áreas de águas superficiais e subterrâneas que vem à tona apreensões sobre o cuidado com o ambiente. Contudo a educação ambiental na educação infantil proporciona a compreensão e o cuidado em preservar e conservar o meio ambiente.

A metodologia utilizada foi a observação de campo, ou seja, observação no entorno de um Centro de educação infantil em Lages (SC).

A sociedade ainda parece não ter consciência e reconhecimento da tamanha ameaça projetada para o futuro, ao discutirmos, nos parece tão distante. Neste contexto trilhamos um referencial de recursos para a manutenção da vida humana na terra.

Segundo Boff:

Um modo-de-ser não é um novo ser. É uma maneira do próprio ser de estruturar-se e dar-se a conhecer. O cuidado entra na natureza e na constituição do ser humano. O modo-de-ser cuidado revela de maneira concreta como é ser humano (2004, p. 34).

Segundo o autor, buscamos rever nossos conceitos quanto a ser humano. Ser humano é ter a compreensão de que fazemos parte deste espaço ambiental, ter conhecimento de que somos a natureza. Nosso papel de educador nos desconforta quando temos um discurso que podemos chamar de “é por aí o caminho” e quando notamos que agimos numa total degradação ambiental porque temos os nossos objetivos de consumo individualista onde geramos em torno do capitalismo.

Nos deparamos numa emergência no paradigma ambiental, onde temos que compreender delinear e internalizar a atual situação do meio ambiente em nosso planeta, articulando um olhar em nossa região no afloramento do Aquífero Guarani.

Educação Ambiental e a Educação Infantil

A educação infantil é a primeira etapa da Educação Básica no ensino (Lei nº9.394/96), estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, constituindo a criança de zero a cinco anos e onze meses, tendo como finalidade o desenvolvimento integral da criança, onde nesta fase já possui contato com a educação formal.

Entendemos a criança como um sujeito social e histórico, faz parte de uma organização familiar, interagindo também com outros meios e tendo oportunidades de diversas vivências, onde ocorre um repertório de valores, crenças e conhecimentos. É nas interações que estabelecem desde a infância com as pessoas mais próximas, começando a compreender o mundo em qual vivem.

Devemos também considerar que na educação infantil, ocorre grandes aprendizagens significativas, pois as formas de sentir, expressar e comunicar a realidade resulta em ações de prosperidade compartilhadas com outras crianças. Cabe ao professor de educação infantil, propiciar as mais variadas formas de garantir um ambiente acolhedor, com confiança e auto-estima, onde proverá situações de conversas, brincadeiras dirigidas, possibilitando condições para avanços no conhecimento dentro da área ambiental.

Nesta faixa etária nossas crianças costumam absorver as informações e levá-las ao encontro da família, o que atinge o objetivo da educação ambiental.

A Educação Ambiental implica um processo de conscientização sobre os processos socioambientais emergentes, que mobilizam a participação dos cidadãos na tomada de decisões, junto com a transformação dos métodos de pesquisa e formação, a partir de uma ótica holística e enfoques interdisciplinares (LEFF, 2001, p. 253).

Seguido desta citação o mesmo autor (2001, p. 257) nos coloca que “A Educação Ambiental traz consigo uma nova pedagogia que surge da necessidade de orientar a educação dentro do contexto social e na realidade ecológica e cultural onde se situam os sujeitos e atores do processo educativo”. Analisando a reflexão de Leff (2001), verificamos que ele aborda a Educação Ambiental como vertente de mudanças para a pedagogia, tendo como compromisso a orientação de todos os envolvidos no contexto para uma nova realidade ambiental e cultural dentro dos espaços educativos de Educação Infantil.

É importante enfatizar que a EA em sua visão da complexidade das questões, as interações entre ambiente, cultura e sociedade, o caráter crítico, político, interdisciplinar, contínuo e permanente, além dessas diretrizes comuns, existe aspectos da educação e da dimensão ambiental que é possível extrair algumas diretrizes comuns.

Na educação infantil é importante enfatizar a sensibilização com a percepção, interação, cuidado e respeito das crianças para com a natureza e cultura destacando a diversidade dessa relação.

A Educação Ambiental é a base da ação pedagógica, sobre a relevância extrema dos sujeitos dentro do contexto educacional, onde estes atuam diretamente sobre o meio.

A lei de nº9.795/99, da Política Nacional da Educação Ambiental (PNEA), trata a temática da Educação Ambiental sobre tema transversal, que deve ser desenvolvida na prática educativa integrada contínua e permanentemente.

Faz-se necessário colocar-se a temática numa corresponsabilidade educativa, pois indivíduos e sociedade neste aspecto educacional, interagem na qualidade de vida das futuras gerações, diante deste, interferindo na prática ambiental e desenvolvendo uma consciência crítica com cuidados permanentes ao meio em que vivemos.

A educação ambiental abarca múltiplas dimensões em sua concepção teórica, em suas práticas e no diálogo constante entre teoria e prática. Todavia, para ser um processo coerente, transformador e radical como se propõe, ela deve partir de um desvelamento das representações, dos sentidos e das concepções dos próprios educadores que, conscientemente, estarão se explicitando durante todo o processo educativo (MAGOZO, apud PHILIPPI, 2005, p. 421).

Ao interagir com concepções de meio ambiente logo nos deparamos perante valores, regras sociais, conhecimento tanto formal como informal, enfim diversas culturas. Assim o ambiente explica-se como um conjunto de paradigmas materiais e morais onde todo o ser vivo está inserido.

O conceito de meio ambiente está ligado a tudo que diz respeito ao nosso meio, sendo ele o cósmico, geográfico, físico e o meio social.

Esgotando nossos recursos naturais e reduzindo a biodiversidade do planeta, rompemos a própria teia da vida da qual depende o nosso bem-estar; prejudicamos, entre outras coisas, os preciosos “serviços ecossistêmicos” que a natureza nos fornece de graça (CAPRA, 2005, p. 217- 218).

Ao se referir à teia, o autor citado admite que enquanto agredimos e estamos omissos às questões ambientais, atingimos nossa própria teia, esta citada como vida, estamos nos matando aos poucos e sem direito a deixar herança aos nossos descendentes futuros.

Neste sentido, é importante esclarecer que é na instituição escolar, que a criança desenvolve a aquisição de conhecimentos científicos, com maior ênfase aqui a Educação Ambiental.

É sem dúvida que na Educação Infantil, a criança é desafiada a pensar e agir. Este processo de desenvolvimento se torna mais aberto e polivalente através do educador que media junto com as crianças conhecimentos socialmente produzidos e direcionados ao meio ambiental.

Vale ressaltar que o professor da educação infantil, deve ter sua postura de comprometimento com a qualidade de vida e sobrevivência de todos os seres humanos, reconhecendo que o ambiente e o social fazem parte de um eixo desafiador, onde a base é preservar e conservar o meio ambiente, ao mesmo tempo que as crianças da educação infantil, compreendam com olhar crítico e se apropriem dessa prática e conhecimento para sua vida.

[...] as crianças, na sua interação com os adultos, recebem continuamente estímulos para a integração social, sob a forma de crenças, valores, conhecimentos, disposições e pautas de conduta, que, ao invés de serem passivamente incorporados em saberes, comportamentos e atitudes, são transformados, gerando juízos, interpretações e condutas infantis que contribuem para configuração e transformação das formas sociais. Deste modo, não são apenas os adultos que intervêm junto das crianças, mas as crianças também intervêm junto dos adultos. As crianças não recebem apenas uma cultura constituída que lhes atribui um lugar e papéis sociais, mas operam transformações nessa cultura, seja sob a forma como a interpretam e integram, seja nos efeitos que nela produzem, a partir das suas próprias práticas (SARMENTO, 2005, p. 20).

A educação ambiental está vinculada a um histórico de práticas educacionais vivenciadas cotidianamente, assim é definido como característica no parâmetro curricular transversal, onde sua identidade antes não tinha esse reconhecimento.

Caminhos Trilhados

Esta pesquisa partiu do campo da observação, seguido da preocupação do tema escolhido.

A observação de campo nos aproxima dos elementos e sujeitos que contém a matéria em análise. Conforme Neto (2005, p.54):

O estudo de campo se interessa pelo levantamento de uma determinada comunidade, sociedade, instituição, grupo social. A pesquisa de campo pode ser desenvolvida considerando o método do estudo do caso, as técnicas de amostragem, observações controladas, entrevistas, aplicação de formulários, questionários testes e escalas, seguidos de análises estatísticas. Desse modo, o estudo proporcionará uma imagem mais completa e real dos fatos que tendem a caracterizar o problema que está sendo pesquisado.

A observação é complexa, pois devido a situação pode ser significativa para o pesquisador e para o outro poderá não ter significado algum, portanto ela precisa ser antes de tudo sistematizada. O observador(a) deve estar preparado(a) e deve ter um plano coerente para a pesquisa.

De acordo com Bardin, (1977, p.32), “[...] Qualquer comunicação, isto é, qualquer transporte de significações de um emissor para um receptor controlado ou não por este, deveria poder ser escrito, decifrado pelas técnicas de análise de conteúdo”.

A pesquisa será uma abordagem qualitativa, segundo o autor:

Toda avaliação qualitativa supõe no avaliador qualidade metodológica. Isto significa de partida que não faz nenhum sentido desprezar o lado da quantidade, desde que bem-feito. Só tem a ganhar a avaliação qualitativa que souber cercar-se inteligentemente de base empírica, mesmo porque qualidade não é a contradição lógica de quantidade, mas a face contrária da mesma moeda. Qualidade e quantidade são, pois, polos contrários – como quer a dialética – não extremos contraditórios, que apenas se excluem. (DEMO, 1991, p. 42).

Diante desta metodologia, descrevo o local, bem como foi utilizado um diário de campo para os registros das respectivas observações e fotos. Nessa etapa a pesquisa foi observacional ao entorno de um Centro de educação infantil em Lages (SC).

Os momentos de observação de campo ocorrem em 4 visitas ao bairro, com anotações no diário de campo e registro fotográficos.

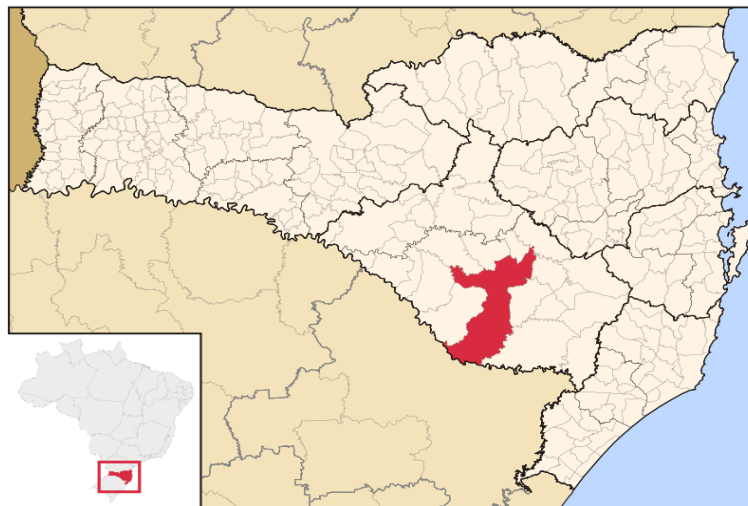
Ao entorno do contexto observa-se que há um córrego de uma das nascentes do Rio Carahá, no bairro Santa Cândida, este que se encontra ao lado do Afloramento do Aquífero Guarani, no meio de rochas de Arenito Botucatu e Basálticas e a vegetação localizada entre as Avenidas João Pedro de Arruda e Papa João XXIII.

Há também vários problemas ocorrendo em função da ocupação irregular da área, gerando assim uma degradação ambiental, como: possível contaminação do Afloramento do Aquífero Guarani, pois a rocha de Arenito é porosa de um dos maiores reservatórios de água doce subterrâneo do mundo, absorve tudo o que está ao seu entorno; desmatamentos das matas e construção de residências em áreas verdes. Também ocorre que muitas famílias não dão destino adequado aos resíduos sólidos que produzem, contribuindo para poluição ambiental do local.

Um pouco de Lages quanto à hidrografia, clima, relevo e um breve histórico do contexto observado.

Em meados do século terceiro começaram a surgir a primeira povoação em Lages (1766). Lages também conhecida por “Princesa da Serra” está localizada no centro-oeste de Santa Catarina. É o município de maior extensão territorial de Santa Catarina, é famosa pela criação de gado, madeiras e lavouras, assim sendo um dos mais importantes municípios de Santa Catarina pela sua participação econômica. Sua extensão territorial é de 2.644,313km².

Mapa de localização do Município de Lages (SC)



Fonte: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Lages>.

O comércio de gado que movimentava a pequena cidade, por onde passavam muitos paulistas e mineiros, bem como estrangeiros do Continente do Rio Grande de São Pedro. Era um lugarejo pelo qual os viajantes passavam e se acomodavam em alguns pares do local da referida cidadela.

Antônio Correa Pinto, um bandeirante paulista, foi quem fundou a cidade em 22 de novembro de 1766.

Hidrografia: localiza-se na Bacia do Rio Canoas, dentre eles os principais são: Pelotas (é uma outra importante bacia), Canoas, Lava Tudo, da divisa de Vacas Gordas, Pelotinhas, dos Macacos, do Pessegueiro, Caveiras, Piurras, Dois Irmãos. O principal curso de água urbano é o Rio Carahá (SANTA CATARINA, 2007).

Salto Caveiras – Lages (SC)



Fonte: Leonardo Ramos ©

Relevo: altitude bem elevada varia de 850 a 1.200 metros acima do nível do mar. O perímetro urbano é bastante acidentado, sendo que os bairros mais altos estão denominados como “cidade alta” que permite uma vista panorâmica de 360° da cidade.

Altitude média: 884m

Altitude no centro: 916m

Altitude máxima: 1.260 no Morro do Tributo

Vegetação: o que predomina são os campos e a mata araucária. No seu interior observa-se a presença de coxilha, campo cheio de elevações baixas ou altas (menores que cerro).

Clima: temperado subtropical, temperatura média de 16°C. No inverno o clima é frio, podendo chegar as temperaturas a -4°C e sensação térmica de -10°C, na região ocorre fortes geadas e também queda de neve. Já o verão, o clima varia de agradável para quente com até 30°C, podendo levar a secas.

A economia lageana é sustentada pela pecuária, agricultura, (vinicultura em destaque) madeireira (papel e celulose) e turismo rural.

Indústria: está ligada a cadeia produtiva de madeira, como madeireiras, fábricas de grampos, portas, soleiras, batentes e congêneres.

Com a devastação do pinheiro Araucária, ocorre a monocultura da árvore de Pinus Taeda (que se faz útil na indústria de madeira e celulose), por sua vez tem um poder de rendimentos maiores.

O Bairro Santa Cândida localiza-se na parte alta da cidade, onde houve seu surgimento na década de 70, com a implantação da área Industrial de Lages, possui divisas com bairros ao norte Boqueirão, ao sul e leste Ipiranga a oeste bairro Industrial, com uma área de aproximadamente 1.535.000m² de terras, as quais foram desapropriadas pela prefeitura e se

estendem até a avenida Papa João XXIII, onde podemos observar à campo os penhascos de rochas basálticas na área do Aquífero Guarani e matas, onde no passado, pertenciam ao Senhor Pedro Arruda ex-proprietário da Granja Santa Helena num total de 2 milhões de m².

Resultados e Discussões

O bairro Santa Cândida não possui escola fundamental, isso faz com que as crianças se desloquem até o bairro Boqueirão, onde funciona a Escola Básica Municipal Pedro Cândido. Para o atendimento de crianças da Educação Infantil o bairro possui um CEIM, que dispõe de 12 vagas atualmente para crianças entre zero a três anos e onze meses.

CEIM Santa Cândida – Lages (SC)



Fonte: Pesquisadora (2016).

O Ceim Santa Cândida é composto por um quadro funcional de duas professoras, duas auxiliares de sala, uma merendeira, uma coordenadora.

No momento o bairro ainda não possui unidade básica de saúde, tendo então seus habitantes que se deslocar até o bairro Santa Mônica para o atendimento.

Esta área, caracteriza-se como abrangência do afloramento Aquífero Guarani, também observa-se que há fragmentos de campo nativo e um fragmento de floresta ombrófila mista¹, penhascos de rochas basálticas e rochas de Arenito Botucatu.

Fragmentos de Floresta Ombrófila mista em Área de Afloramento do Aquífero
Guarani – Lages (SC)



Fonte: Pesquisadora (2016).

¹ Floresta Ombrófila Mista: vegetação encontrada na Mata Amazônica [...]. A Mata Amazônica vem sendo destruída por práticas não-sustentáveis, expansão de indústrias, agriculturas, turismo e da urbanização desordenada (BOND-BUCKUP, 2008, p. 22).

Algumas das residências estão em áreas irregulares sobre as rochas de Arenito Botucatu, como sobre as rochas de Arenito Botucatu do Afloramento do Aquífero Guarani, conforme a figura.

Residências sobre a Rocha de Arenito Botucatu do Afloramento Aquífero Guarani no Bairro Santa Cândida - Lages (SC)



Fonte: Pesquisadora (2016).

Há somente uma rua com calçamento de nome José Wilson Muniz, sendo a rua principal. Aproximadamente cerca de mais de 30 anos as áreas verdes deste local começaram a ser povoadas por famílias carentes, tornando-se clandestinas.

Há evidências de degradação ambiental a qual contribui para contaminação do meio ambiente, resíduos que são altamente poluentes, as águas do Rio Carahá e possivelmente as do Aquífero Guarani. A coleta pública de resíduos sólidos é feita em 300 casas, muitas famílias ainda queimam ou enterram os resíduos, principalmente no entorno do Afloramento do Aquífero, o que é muito lastimável. O destino de fezes/urina é despejado em fossas sépticas. Todavia, a infraestrutura do local ainda é precária, pois não há saneamento básico, o destino dos resíduos residenciais caem direto em uma das nascentes do Rio Carahá, existente no local.

Resíduos depositados sobre a nascente do Rio Carahá.



Fonte: Pesquisadora (2016).

Ao discutirmos as potencialidades do entorno escolar, como estratégia para a educação ambiental na educação infantil evidenciamos que logo, esse lócus é um ambiente apropriado para a ambientalização curricular, onde se apresenta com uma significativa concordância entre Educação Ambiental desde a Educação Infantil, contribuindo para uma formação cidadã e modificação de hábitos, atuando numa sociedade ambiental e determinante no papel de cidadão.

Referências

- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BOFF, L. **Saber cuidar: Ética do humano-compaixão pela terra**. 11ª ed. Petrópolis: Vozes, 2004.
- BOND-BUCKUP, G (org.). **Biodiversidade dos campos de cima da serra**. Porto Alegre: Libretos, 2008.
- CAPRA, F. **As conexões ocultas: uma ciência para uma vida sustentável**. 11 ed., São Paulo: Cultrix, 2005.
- DEMO, P. **Avaliação qualitativa**. 3 ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1991.
- LEFF, Enrique. **Epistemologia ambiental**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- NETO, M. **Pesquisa para o planejamento: métodos e técnicas: roteiro para elaboração de projetos**. Rio de Janeiro: FGV, 2005.
- PHILIPPI, A. Jr.; PELICIONI, M. C. F. **Educação ambiental e sustentabilidade**. São Paulo: Manole, 2005.

SARMENTO, M. J. Crianças: educação, cultura e cidadania ativa refletindo em torno de uma proposta de trabalho. In: **Revista do Centro de Ciências da Educação. Educação, Cultura e Cidadania na pequena Infância**. Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Ciências da Educação – v. 23, Florianópolis, janeiro/junho 2005.

SANTA CATARINA, Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. **Proposta Curricular de Santa Catarina**: educação infantil, ensino fundamental e médio e disciplinas curriculares. Florianópolis: COGEN, 1998.

_____. **Lei nº9.394, 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm#art92> Acesso em: 20.06.2016.

_____. **Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999**. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>> Acesso em: 20.06.2016.

Fonte: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Lages>.

MEIO AMBIENTE E A HISTÓRIA DO CÓDIGO FLORESTAL

Douglas Fontana Sirtoli
Tassio Dresch Rech

Resumo

O presente trabalho busca apresentar um apanhado histórico concernente à proteção florestal no Brasil, desde o surgimento do primeiro Código Florestal até o contexto que circunda a vigente Legislação pertinente ao tema. Aborda a relação entre a preservação do meio ambiente e a proteção da vida humana, aclarando a límpida relação entre esses dois direito fundamentais. Explora a evolução dos diplomas normativos de proteção ao meio ambiente ao longo do tempo, tendo como enfoque principal o Código Florestal. Dessa maneira, apresenta-se a relação entre direito à vida e o direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem como evolução do sistema normativo brasileiro ao longo do tempo, perpassando pela legislação ordinária, normas supraleais até a positivação na Constituição Federal de tais direitos.

Palavras chaves: Direito à vida; meio ambiente; Código Florestal.

Introdução

A proteção ao meio ambiente é um assunto bastante em voga na atualidade, está diretamente relacionado com a qualidade de vida e abrange uma infinidade de áreas do conhecimento científico.

Comumente as pessoas acreditam não estarem intimamente ligadas ao meio ambiente, todavia, os seres humanos fazem parte dele (meio ambiente) e na sua vivência diária com ele interagem. Tudo o que nos cerca é meio ambiente, daí se dizer que existem várias espécies de meio ambiente. Embora corriqueiramente o mais lembrado seja o meio ambiente natural, previsto pelo artigo 3º, inciso I da Lei 6.938/81, há outras espécies de meio ambiente, como o cultural (previsto pelo artigo 216 da Constituição Federal) e do trabalho (previsto pelo artigo 200, VIII da Constituição Federal).

Nesse interim, percebe-se a limitada compreensão que correntemente se tem de meio ambiente, pois embora seja comum que as pessoas não se vejam como parte integrante dele, quando se fala em fatores relacionados ao ambiente laboral demonstram o quão estão ligadas a essa espécie de meio ambiente. Em virtude da sua amplitude, o meio ambiente é um assunto de interesse geral, e mesmo considerando “apenas” o meio ambiente natural, que é somente uma espécie do gênero meio ambiente, este já é extenso o suficiente para afetar diretamente a vida de todos os seres humanos.

Essencialmente, o meio ambiente natural tem por objeto a natureza, considerando que a espécie humana, integrante do reino animal, faz parte da natureza. Quando se fala em proteção da natureza, por exemplo, é intrínseco ao discurso a proteção da vida/saúde humana, logo, interessa a todos os seres humanos. Partindo desse pressuposto, alterações legislativas que tenham o condão de produzir modificações no meio ambiente natural interessam a todos os

seres humanos, pois se o homem é parte integrante dele (meio ambiente), qualquer alteração nele, consecutivamente, impactará sua vida também, e por isso é tão relevante estudá-las.

A História e o Código Florestal

Fazendo uma análise histórica percebe-se que desde a época imperial existiam no Brasil normas com disposições acerca do meio ambiente (JUNG, 2011), todavia, apenas a partir da década de sessenta é que passaram a surgir diplomas normativos mais consistentes do ponto de vista ambiental (FARIAS, 2007). É justamente a partir de 1960 que surge o Estatuto da Terra (Lei 4.504/64), por exemplo, o segundo Código Florestal Brasileiro (Lei 4.771/65), a Lei de Proteção à Fauna (Lei 5.197/67), o Código de Pesca (Decreto 221/67) e o Código de Mineração (Decreto 227/67) (FARIAS, 2007).

Entretanto, sabe-se que o primeiro Código Florestal Brasileiro (Decreto **23.793/34**) **surgiu muito antes, em 23 de janeiro de 1934**, e já na época trouxe alguns institutos que se assemelhavam um pouco à ideia que se tem hoje de reserva legal e área de preservação permanente. De acordo com o artigo 22, “b” do Decreto 23.793/34, ao proprietário de terras era vedado “derrubar, nas regiões de vegetação escassa, para transformar em lenha, ou carvão, matas ainda existentes às margens dos cursos d’água, lagos e estradas de qualquer natureza entregues á serventia publica”. Já o artigo 23, ressalvadas algumas exceções, vedava a derrubada de mais de três quartas partes da vegetação existente no imóvel (BRASIL, 1934).

Como se nota, essa Lei introduz limitações ao direito de propriedade e produz como consequência a preservação do meio ambiente, haja vista que não legava ao proprietário o uso integral de suas terras, impingindo-lhe o dever de não derrubar integralmente a vegetação. Entretanto, é sabido que na década de trinta a matriz energética brasileira tinha características bastantes distintas das atuais, posto que apenas a partir dos anos 70 é que a utilização do petróleo e da hidroeletricidade tomou maior magnitude, ao passo que em épocas mais remotas, como na década de 1930, a lenha e o carvão vegetal assumiam importante papel frente à matriz energética nacional (BRITO, 2007).

Dessa maneira, analisando sistematicamente os artigos do Decreto 23.793/34 e pensando na relevância que os recursos florestais tinham na época, enquanto estoque de combustível, percebe-se que a limitação ao direito de propriedade não se dá fulcrada na proteção ao meio ambiente como bem dotado de valor autônomo. Fica evidente que o objetivo a ser alcançado pela norma é bem outro, qual seja: guarnecer a matriz energética da época “estocando” esse importante insumo (lenha) (FERREIRA, 2014).

Sendo assim, percebe-se que embora de certo modo houvesse proteção ambiental, o que se queria tutelar essencialmente não era o meio ambiente em si, mas outros bens jurídicos, havendo, por assim dizer, proteção ambiental reflexa. Por outro lado, na década de setenta a preocupação ambiental transcendeu a legislação ordinária, sobrevindo, em junho de 1972, a Conferência de Estocolmo (COSTA, 2012). Pelo fato do direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado possuir status de direito humano, o documento advindo da referida conferência é considerado norma supralegal (ALBUQUERQUE; REMÍGIO, 2008), portanto, hierarquicamente superior à legislação ordinária.

Braga (2011) leciona: “os tratados internacionais de meio ambiente, ao protegerem o direito humano ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, apresentam estatura supralegal no ordenamento jurídico brasileiro”. A partir daí, alcançou-se inúmeros avanços na legislação infraconstitucional, com o aparecimento de várias normas que passaram a majorar a estabilidade do meio ambiente, dentre elas: o Decreto 73.030/73 (que criou a Secretária Especial do Meio Ambiente – SEMA), a Lei 6.453/77 (que dispôs sobre a responsabilidade civil em casos de danos provenientes de atividades nucleares), a Lei 6.938/81 (Lei da Política Nacional do Meio Ambiente), a Lei 7.347/85 (Lei da Ação Civil Pública), entre outras (Melo, 2011).

Os anos subsequentes também foram marcados pela evolução da legislação ambiental, que pode ser percebido até mesmo pelas modificações realizadas no Código Florestal vigente à época (PALÁCIO DO PLANALTO, 2016). A esse respeito salienta-se as alterações introduzidas pela Lei 7.511/86 e Lei 7.803/89, que ampliaram de sobremaneira as áreas de preservação permanente (PALÁCIO DO PLANALTO, 2016). Sobretudo, a década de oitenta pode ser considerada um divisor de águas, pois em 1988, pela primeira vez, o direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado foi constitucionalmente tutelado, ganhando status de direito fundamental e, conseqüentemente, de cláusula pétrea (SANTOS, 2014).

Analisando a Constituição Federal vislumbra-se claramente a relação do meio ambiente com vida humana. É sabido que por força do disposto no artigo 60, parágrafo 4º, IV os direitos e garantias individuais são cláusulas pétreas (BRASIL, 1988), entretanto, o exercício de tais direitos está condicionado ao respeito do direito à vida.

Dessa forma, para manter minimamente a coerência lógica, o direito à vida também é considerado cláusula pétrea. Todavia, esse direito (à vida) também depende da integridade de outros direitos para poder ser exercido em sua plenitude, como o direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado (LIMA, 2014). Sendo assim, como o exercício do direito à vida está condicionado ao respeito do direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, esse último, por consectário lógico também ganhou status de cláusula pétrea.

Para corroborar o entendimento acerca da relação entre o direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado e o direito a vida a jurisprudência:

AGRAVO EM RECURSO ESPECIAL Nº 644.286 - RN (2015/0010306-5) (...) CONDUTAS QUE NÃO RESULTARAM EM LESÃO AO MEIO AMBIENTE OU AO ORDENAMENTO AMBIENTAL, A PONTO DE MALFERIR A DIGNIDADE DA PESSOA HUMANA, BEM JURÍDICO TUTELADO PELA NORMA E PRESSUPOSTO MATERIAL DE SUA FUNDAMENTALIDADE. (...) direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado para o direito penal, bem assim, suas formas de proteção, podemos concluir que os crimes de natureza ambiental têm por finalidade a proteção, ainda que mediata, da dignidade da pessoa humana, constituindo este, essencialmente, o bem jurídico tutelado pela norma. (STJ - AREsp: 644286 RN 2015/0010306-5, Relator: Ministra MARIA THEREZA DE ASSIS MOURA, Data de Publicação: DJ 15/04/2015) (grifou-se).

Portanto, aclara-se a relevância da existência de um meio ambiente ecologicamente equilibrado para o exercício pleno de uma vida digna, bem como o seu caráter difuso¹¹⁰. A esse respeito Rocha e Queiroz (2011): “O meio ambiente é um bem jurídico que merece grande destaque. Nenhum outro interesse tem difusidade maior do que ele, que pertence a todos e a ninguém em particular; sua proteção a todos aproveita e sua degradação a todos prejudica”.

Assim, fica evidente a amplitude do direito ao meio ambiente e o motivo pelo qual é necessário haver estabilidade na proteção dele. Cumpre salientar que são inegáveis os avanços da legislação ambiental brasileira no período pós 1988, a se tomar, por exemplo, o surgimento de leis como: a Lei 7.802/89 (**Lei dos Agrotóxicos**), a **Lei 7.805/89 (Lei da Exploração Mineral)**, a **Lei 7.735/89 (Lei da criação do IBAMA)**, a **Lei 8.171/91 (Lei da Política Agrícola)**, a **Lei 9.433/97 (Lei de Recursos Hídricos)**, a **Lei 9.605/98 (Lei de Crimes Ambientais)**.

Entre tanto, o diploma normativo que verdadeiramente garante a estabilidade na proteção ambiental, bem como a coerência sistemática da tutela do meio ambiente é a Constituição Federal. Indubitavelmente, são os princípios advindos da Magna que devem aclarar os rumos que a legislação infraconstitucional deve tomar. Por isso, para garantir a coerência e a estabilidade da proteção ambiental não se deve permitir que normas que destoem das diretrizes da Máxima passem a vigorar (VIEIRA, 2007).

Certamente, para garantir que nenhuma norma jurídica vigore ferindo a Constituição Federal é que foi criado o controle de constitucionalidade¹¹¹. De acordo com o professor Lenza (2015), o controle de constitucionalidade pode ser classificado quanto ao momento em: controle prévio ou preventivo¹¹² e posterior ou repressivo¹¹³.

O controle posterior ou repressivo, por seu turno, pode ser dividido de acordo com o sistema de controle adotado, podendo ser: político, jurisdicional¹¹⁴ ou híbrido (LENZA, 2015). Já o controle jurisdicional subdivide-se em: concentrado¹¹⁵ e difuso¹¹⁶ (PAULO e ALEXANDRINO, 2014). E é justamente “dentro” do controle concentrado que se situam as ações diretas de inconstitucionalidade¹¹⁷ (Adi ou Adin) e as ações declaratórias de constitucionalidade¹¹⁸ (ADC) (STF, 2016).

¹¹⁰ Art. 225: **Todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado**, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao Poder Público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações (grifou-se) (BRASIL, 1988).

¹¹¹ **Controle de Constitucionalidade**: mecanismo criado pelo legislador para controlar atos normativos, verificando sua adequação aos preceitos dispostos na Constituição (LENZA, 2015).

¹¹² **Controle Prévio**: é o realizado durante o processo de elaboração do ato normativo, na fase do projeto de lei (LENZA, 2015).

¹¹³ **Controle Repressivo**: é o realizado sobre a lei em si, e não mais sobre o projeto (LENZA, 2015).

¹¹⁴ **Controle Jurisdicional**: é o exercido pelo poder judiciário (LENZA, 2015).

¹¹⁵ **Controle Concentrado**: é aquele exercido “somente pelo órgão de cúpula do Judiciário” (PAULO e ALEXANDRINO, 2014, p. 791), ou seja, realizado apenas pelo STF e pelo TJ.

¹¹⁶ **Controle Difuso**: é aquele que pode ser exercido por todos os órgãos do poder Judiciário (PAULO e ALEXANDRINO, 2014).

¹¹⁷ **Ação Direta de Inconstitucionalidade**: Ação que tem por finalidade declarar que uma lei ou parte dela é inconstitucional, ou seja, contraria a Constituição Federal. (STF, 2016).

¹¹⁸ **Ação Declaratória de Constitucionalidade**: Ação que tem por finalidade confirmar a constitucionalidade de uma lei federal. O objetivo da ADC é garantir que a constitucionalidade da lei não seja questionada por outras ações (STF, 2016).

A Lei 4.771/65 sofreu várias modificações ao longo do tempo em que permaneceu em vigor, embora desde o início da sua vigência já estivessem previstas as Áreas de Preservação Permanente – APP, apenas a partir de 1986 é que foram instituídas as áreas de Reserva Legal (SOUZA, 2011). Nos anos subsequentes, do final da década de oitenta ao início dos anos 2000, a Lei 4.771/65 continuou recepcionando sucessivas alterações, que juntamente com outros dispositivos normativos que foram surgindo contemporaneamente, como a Lei de Crimes Ambientais (Lei 9.605/98) e o Decreto 6.514/2008, majoraram consideravelmente a proteção legal do meio ambiente (SOUZA, 2011).

A estabilidade na proteção do meio ambiente muito se deu em decorrência do surgimento de mecanismos que impingiam coercitivamente o respeito às normas ambientais, sancionando aqueles que assim não procedessem. Contudo, nos anos finais de vigência da Lei 4.771/65, cerca de 90% das propriedades rurais estavam em desacordo com a legislação florestal em vigor (RODRIGUES e GUERRERO, 2014), razão pela qual os seus respectivos proprietários invariavelmente eram sancionados criminal, civil e administrativamente.

Em decorrência disso, esses atores sociais passaram a reivindicar um novo Código Florestal (SILVEIRA, SIRTOLI e SILVEIRA, 2011), “mais fácil de ser cumprido”. E é nesse contexto histórico que surge o atual Código Florestal Brasileiro (Lei 12.651/12), que revogou a Lei 4.771/65 (segundo Código Florestal Brasileiro). Entretanto, antes que essa Lei completasse um ano de vigência já havia tramitando em seu desfavor quatro ações diretas de inconstitucionalidade, três delas propostas pelo Procurador Geral da República (que é o chefe do Ministério Público Federal) (Adi 4901, 4902 e 4903) e uma pelo Partido Socialismo e Liberdade (PSOL) (Adi 4937).

Dessa maneira, surgiu uma contenda, pois parte da sociedade se filia ao posicionamento do Ministério Público Federal, afirmando que a Lei é inconstitucional, e a outra (parte) advoga em favor da Lei. Ressalta-se, por oportuno, que no mês de abril do corrente ano o Partido Progressista (PP) ajuizou uma Ação Declaratória de Constitucionalidade.

Considerações Finais

Sendo assim, vislumbra-se que embora ao longo de todos esses anos a tutela do meio ambiente no âmbito da legislação ordinária tivesse sofrido profundas modificações, o cenário atual ainda é de incertezas e insegurança jurídica.

Referência

ALBUQUERQUE, Paulo Antonio de Menezes; REMÍGIO, Rodrigo Ferraz de Castro. Tratados Internacionais de Direitos Humanos. **Revista Jus Navigandi**, Teresina, ano 13, n. 1817, 22 jun. 2008. Disponível em: <<https://jus.com.br/artigos/11401>>. Acesso em: 06 maio 2016.

BEITO, José Otávio. O uso energético da madeira. **Estudos Avançados**, v.21, n.59, São Paulo, Jan./Apr. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142007000100015>. Acesso em: 01 ago. 2016.

BRAGA, Alice Serpa. Tratados internacionais de meio ambiente: estatura no ordenamento jurídico brasileiro. **Revista Jus Navigandi**, Teresina, ano 16, n. 2936, 16 jul. 2011. Disponível

em: <<https://jus.com.br/artigos/19556>>. Acesso em: 05 maio 2016.

BRASIL Constituição Federal de 1988. Palácio do Planalto, Brasília, DF, 5 out. 1988.

Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 01 maio 2016.

_____. Lei nº [6.938, de 31 de agosto de 1981](#). **Palácio do Planalto**, Brasília, DF, 2 set.

1981. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L6938.htm>. Acesso em: 01 maio 2016.

_____. Lei nº [6.453, de 17 de outubro de 1977](#). **Palácio do Planalto**, Brasília, DF, 18 out.

1977. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L6453.htm>. Acesso em: 01 maio 2016.

_____. Lei nº [4.771, de 15 de setembro de 1965](#). **Palácio do Planalto**, Brasília, DF, 16

set. 1965. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4771.htm>. Acesso em: 02 maio 2016.

_____. Lei nº [12.651, de 25 de maio de 2012](#). **Palácio do Planalto**, Brasília, DF, 28 maio

2012 Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112651.htm)

2014/2012/lei/112651.htm>. Acesso em: 02 maio 2016.

_____. Lei nº [7.347, de 24 de julho de 1985](#). **Palácio do Planalto**, Brasília, DF, 25 jul.

1985. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7347orig.htm>. Acesso em: 02 maio 2016.

_____. Lei nº [7.803, de 18 de julho de 1989](#). **Palácio do Planalto**, Brasília, DF, 20 jul.

1989. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7803.htm>. Acesso em: 02 maio 2016.

_____. Lei nº [7.802, de 11 de julho de 1989](#). **Palácio do Planalto**, Brasília, DF, 12 jul.

1989. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7802.htm>. Acesso em: 02/maio/2016.

_____. Lei nº [7.805, de 18 de julho de 1989](#). **Palácio do Planalto**, Brasília, DF, 20 jul.

1989. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7805.htm>. Acesso em: 02 maio 2016.

_____. Lei nº [7.735, de 22 de fevereiro de 1989](#). **Palácio do Planalto**, Brasília, DF, 23

fev. 1989. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7735.htm>. Acesso em: 02 maio 2016.

_____. Lei nº [8.171, de 17 de janeiro de 1991](#). **Palácio do Planalto**, Brasília, DF, 18 jan.

1991. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8171.htm>. Acesso em: 02 maio 2016.

_____. Lei nº [9.433, de 08 de janeiro de 1997](#). **Palácio do Planalto**, Brasília, DF, 9 jan.

1997. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9433.htm>. Acesso em: 02 maio 2016.

_____. Lei nº [9.605, de 12 de fevereiro de 1998](#). **Palácio do Planalto**, Brasília, DF, 13

fev. 1998. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9605.htm>. Acesso em: 02 maio 2016.

_____. Lei nº [4.504, de 30 de novembro de 1964](#). **Palácio do Planalto**, Brasília, DF, 30

nov. 1964. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4504.htm>. Acesso

em: 02 maio 2016.

_____. Lei nº 5.197, de 03 de janeiro de 1967. **Palácio do Planalto**, Brasília, DF, 5 jan. 1967. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5197.htm>. Acesso em: 02 maio 2016.

_____. Decreto nº 23.793, de 23 de janeiro de 1934. **Palácio do Planalto**, Rio de Janeiro, RJ, 21 mar. 1935. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1930-1949/d23793.htm>. Acesso em: 02 maio 2016.

_____. Decreto-lei nº 221, de 28 de fevereiro de 1967. **Palácio do Planalto**, Brasília, DF, 28 fev. 1967. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/Del0221.htm>. Acesso em: 02 maio 2016.

_____. Decreto-lei nº 227, de 28 de fevereiro de 1967. **Palácio do Planalto**, Brasília, DF, 28 fev. 1967. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/Del0227.htm>. Acesso em: 02 maio 2016.

_____. Decreto nº 73.030, de 30 de outubro de 1973. **Câmara dos Deputados**, Brasília, DF, 30 out. 1973. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-73030-30-outubro-1973-421650-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 02 maio 2016.

_____. **Superior Tribunal de Justiça**. Acórdão do Agravo no Recurso Especial n. 644286 RN 2015/0010306-5. Relator: MOURA, Maria Thereza de Assis. Publicado no DJ de 15/04/2015. Disponível em: <<http://stj.jusbrasil.com.br/jurisprudencia/181596281/agravo-em-recurso-especial-aresp-644286-rn-2015-0010306-5>>. Acesso em: 02 maio 2016.

_____. **Supremo Tribunal Federal**. Glossário Jurídico. Disponível em: <<http://www.stf.jus.br/portal/glossario/verVerbete.asp?letra=A&id=124>>. Acesso em: 01 set. 2016.

_____. **Supremo Tribunal Federal**. Glossário Jurídico. Disponível em: <<http://www.stf.jus.br/portal/glossario/verVerbete.asp?letra=A&id=123>>. Acesso em: 01 set. 2016.

COSTA, Letícia Gozzer; DAMASCENO, Marcos Vinícius Nogueira; SANTOS, Roberta de Souza. A Conferência de Estocolmo e o pensamento ambientalista: como tudo começou. **Âmbito Jurídico**, Rio Grande, XV, n. 105, out 2012. Disponível em: <http://www.ambito-juridico.com.br/site/?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=12292>. Acesso em 06 maio 2016.

DECLARAÇÃO da Conferência da Organização das Nações Unidas no Ambiente Humano de 1972. Disponível em:

<www.mma.gov.br/estruturas/agenda21/arquivos/estocolmo.doc>. Acesso em: 01 maio 2016.

FARIAS, Talden Queiroz. Evolução histórica da legislação ambiental. **Âmbito Jurídico**, Rio Grande, X, n. 39, mar 2007. Disponível em: <http://www.ambito-juridico.com.br/site/index.php?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=3845>. Acesso em 06 maio 2016.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Dicionário Aurélio**. 1. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1975.

- FERREIRA, Rafael. O que é o Código Florestal. **Oeco**, 18 agosto 2014. Disponível em: <<http://www.oeco.org.br/dicionario-ambiental/28574-o-que-e-o-codigo-florestal/>>. Acesso em: 05 maio 2016.
- JUNG, Tercio Inacio. A evolução da legislação ambiental no Brasil. **Âmbito Jurídico**, Rio Grande, XIV, n. 87, abr 2011. Disponível em: <http://www.ambito-juridico.com.br/site/index.php?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=9169>. Acesso em: 06 maio 2016.
- LENZA, Pedro. **Direito Constitucional Esquematizado**. 19. ed. rev., atual. e ampl. São Paulo: Saraiva, 2015.
- LIMA, Francisco Arnaldo Rodrigues de. O direito ambiental nas constituições do Brasil: um breve relato de sua construção histórica e a tese do artigo 225 CF/88 como cláusula pétrea. **Âmbito Jurídico**, Rio Grande, XVII, n. 122, mar 2014. Disponível em: <http://www.ambito-juridico.com.br/site/?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=14555>. Acesso em: 16 set. 2016.
- MELO, Marciano Almeida. A evolução da legislação ambiental brasileira. **Jurisway**, 05 de dezembro de 2011. Disponível em: <http://www.jurisway.org.br/v2/dhall.asp?id_dh=6921>. Acesso em: 16 set. 2016.
- PAULO, Vicente; ALEXANDRINO, Marcelo. **Direito Constitucional Descomplicado**. 12. ed. São Paulo: Método, 2014.
- ROCHA, Tiago do Amaral; QUEIROZ, Mariana Oliveira Barreiros de. O meio ambiente como um direito fundamental da pessoa humana. **Âmbito Jurídico**, Rio Grande, XIV, n. 95, dez 2011. Disponível em: <http://ambito-juridico.com.br/site/?artigo_id=10795&n_link=revista_artigos_leitura>. Acesso em: 04 maio 2016.
- RODRIGUES, Por Paulo Ricardo da Silva e GUERRERO, Daiane. Reflexos do Novo Código Florestal sobre a Agricultura Familiar: Um estudo sobre uma propriedade no município de Correntina/Ba. **Mundogeo**, 10 de setembro de 2014. Disponível em: <<http://mundogeo.com/blog/2014/09/10/reflexos-do-novo-codigo-florestal-sobre-a-agricultura-familiar-um-estudo-sobre-uma-propriedade-no-municipio-de-correntina-ba/>>. Acesso em: 16 set. 2016.
- SANTOS, Cleide Siqueira. A Constituição Federal de 1988 e a Proteção ao Meio Ambiente Equilibrado. **Conteúdo Jurídico**, Brasília-DF: 18 nov. 2014. Disponível em: <<http://www.conteudojuridico.com.br/?artigos&ver=2.50695&seo=1>>. Acesso em: 16 set. 2016.
- SILVEIRA, Clóvis Eduardo Malinverni da; SIRTOLI Douglas Fontana; SILVEIRA Karine Grassi Malinverni da. A Proposta De Novo Código Florestal No Brasil: Avanço ou Retrocesso?. **VI Simpósio Dano Ambiental na Sociedade de Risco**, Florianópolis, 2011. Disponível em: <<file:///C:/Users/Cliente/Desktop/SEM%20UTILIDADE/da319b49cd7df6d441712f53df0f0604.pdf>>. Acesso em: 04 maio 2016.
- SOUZA, Murilo. Histórico do Código Florestal. **Câmara dos Deputados**, 14 de março de 2011. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/camaranoticias/noticias/MEIO->

**I CONGRESSO INTERNACIONAL "PENSO ONDE SOU": CONHECIMENTOS
PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA**

AMBIENTE/194355-HISTORICO-DO-CODIGO-FLORESTAL.html>. Acesso em: 16 set. 2016.

VIEIRA, Guaraci de Sousa. O princípio da nulidade da lei inconstitucional e sua aplicação. **Âmbito Jurídico**, Rio Grande, X, n. 46, out 2007. Disponível em: <http://www.ambito-juridico.com.br/site/index.php?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=2333>. Acesso em 16 set. 2016

**QUALIDADE DE VIDA DAS CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO
AUTISTA: EDUCAÇÃO AMBIENTAL COMO TERAPÊUTICA PEDAGÓGICA**

Arlete Felizardo Paludo

Lucia Ceccato de Lima

Resumo

A pesquisa pretende analisar quais atividades de educação ambiental podem ser desenvolvidas como terapêutica de interação social para crianças com transtorno de espectro autista, buscando contribuir com a qualidade de vida das crianças e de suas famílias. Pretende-se analisar quais atividades de educação ambiental podem ser desenvolvidas como terapêutica de interação social para crianças com transtorno de espectro autista, buscando contribuir com a qualidade de vida das crianças e de suas famílias. Para efetivar esse objetivo a interdisciplinaridade se apresenta como um dos referenciais que pode possibilitar o diálogo entre diferentes conhecimentos como a Psicologia e a Educação Ambiental. Esta pesquisa realizar-se-á nas dependências da Associação (APAE), no município de Rio do Sul (SC). A definição dos sujeitos de pesquisa dar-se-á à partir da análise documental dos portfólios individuais das referidas crianças que estejam frequentando a APAE de Rio do Sul (SC) há pelo menos um ano.

Palavras-chave: Qualidade de vida. Transtorno do Espectro Autista. Educação Ambiental.

Transtorno do Espectro Autista

O autismo é considerado como uma síndrome comportamental com etiologias múltiplas em consequência de um distúrbio de desenvolvimento, sendo caracterizado por um déficit da interação social visualizado pela inabilidade em relacionar-se com o outro, usualmente combinado com o déficit de linguagem e alteração do comportamento (GILLBERG, 1990).

O Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-IV-TR, 2002, p. 99) classifica o Transtorno Autista como um dos Transtornos Globais do Desenvolvimento, caracterizando-o por “presença de um desenvolvimento comprometido ou acentuadamente anormal da interação social e da comunicação e um repertório muito restrito de atividades e interesses.” O DSM-IV-TR (2002), descreve o autismo como tendo início antes dos três anos de vida, sendo predominante no sexo masculino, em uma proporção de 3:1 ou 4:1 e decorrente de várias condições pré, peri e pós-natais.

Atualmente, sua prevalência chega a índices de 2-5 para cada 10.000 habitantes (CHAKRABARTI; FOMBONNE, 2005). Segundo a Associação Brasileira de Autismo, apesar de não haver dados estatísticos de estudos epidemiológicos, calcula-se que existam aproximadamente 600 mil pessoas afetadas pela síndrome do autismo, considerando somente a forma típica da síndrome (BOSA; CALLIAS, 2000).

O autismo também pode estar associado a uma doença neurológica ou a outras condições médicas tais como: Esclerose Tuberosa, Síndrome de Down, Síndrome do X-Frágil. Segundo Gadia, Tuchman e Rotta (2004, p. 86) o diagnóstico de uma “condição médica ou neurológica associada em um indivíduo autista define os sintomas clínicos em nível neurobiológico, mas não exclui o diagnóstico de autismo, que é definido em um nível comportamental.” Ainda para esses autores, a partir da descrição de Kanner, “inúmeros aportes quanto à epidemiologia, classificação e reconhecimento do autismo têm contribuído de forma significativa para a compreensão dos aspectos biológicos dos Transtornos Invasivos do Desenvolvimento” (GADIA; TUCHMAN; ROTTA, 2004, p.84).

Pesquisadores como Gupta e State (2006, p. 30) apontam que “o autismo e os transtornos do espectro do autismo (TEA) possuem as mais fortes evidências de terem bases genéticas” e se mostram confiantes quanto aos achados, pois acreditam que essas recentes descobertas na área oferecem a perspectiva de amplos caminhos para um avanço real na descoberta da possível causa do autismo e dos Transtornos do Espectro do Autismo.

De acordo com Klin (2006), os Transtornos Invasivos do Desenvolvimento (a atual nomenclatura adotada pelo DSM-IV-TR é Transtorno Global do Desenvolvimento) são os que apresentam maior carga genética entre os transtornos 21 de desenvolvimento, “com riscos de recorrência entre familiares da ordem de 2 a 15% se for adotada uma definição mais ampla de critério diagnóstico.” (KLIN, 2006, p.3). Esse autor ainda considera que esse grupo de condições está entre os transtornos de desenvolvimento mais comuns, afetando aproximadamente 1 em cada 200 indivíduos.

No estado de Santa Catarina a Lei que institui a política dos cuidados com a pessoa com Transtorno do Espectro do Autista é de nº 16.036, de 21 de junho de 2011. Com a aprovação da Lei 12.764, de 27/12/12, institui-se a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtornos do Espectro do Autismo. Também em abril de 2013, foi publicada as “Diretrizes de atenção à reabilitação da pessoa com transtornos do espectro do autismo (TEA)”, pelo Ministério da Saúde, que oferece orientações às equipes um referencial de atendimentos nos diferentes pontos de atenção da Rede de Cuidados à Pessoa com Deficiência, em especial à saúde da pessoa com Transtorno do Espectro Autista e sua família. Em consonância com a Lei 12.764/2012, as “Diretrizes” são um marco para as entidades e associações de pais que “passo a passo, vão conquistando direitos e, no campo da saúde, ajudando a construir equidade e integralidade nos cuidados das Pessoas com Transtornos no Espectro do Autismo” (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2014,p.6).

Em 2015, com a Lei 13.146, o Estatuto da pessoa com deficiência, marca uma nova perspectiva de construção de uma sociedade mais justa com relação à Inclusão.No Brasil existem associações e projetos que auxiliam o sujeito Autista e sua família, dentre algumas podemos citar a AMA (Associação de Amigos do Autista), CRADD (Crianças Autistas e com Desvantagens na Comunicação), ABRA (Associação Brasileira de Autismo), MPASP (Movimento Psicanálise, Autismo e Saúde Pública) entre outras.

Foi instituído pela ONU (Organização das Nações Unidas) 02 de abril como dia mundial da Conscientização do Autismo. Foi uma iniciativa para chamar atenção sobre a necessidade do diagnóstico e tratamento adequado. O sujeito Autista tem limitações, porém são dotados de

habilidade e potencialidades, que precisam ser compreendidas, aceitas, respeitadas e que com tratamento, possam desenvolver-se ainda mais. Kupfer, (2013), salienta que : cada um vive no mundo a sua maneira e com o Autista não seria diferente. Acredita-se em suas potencialidades e ao seu modo de viver no mundo.

Conforme Kupfer (1999, p.100), o sujeito autista de hoje ganhou seu espaço, ainda que com ajuda da família e de outros, consegue viver no mundo à sua maneira. A lei também assegura este direito humano da inclusão.

Educação Ambiental

É no contexto do agravamento da crise ambiental, durante o século XX, que se fez necessário reconceituar o que é ambiente, diante da noção de que os danos provocados à natureza pela humanidade resultam de uma variedade de transformações associadas à modernização. Não são somente os fenômenos técnico-industriais e a ação das corporações e do Estado que são responsáveis por difundirem novos padrões de consumo e por estabelecerem um estilo de vida moderno, majoritariamente urbanizado. Faz-se necessário também considerar a interferência dos meios de comunicação, como agentes conformadores de uma cultura de massas (PELEGRINI e VLACH, 2011). Conforme nos traz Souza e Salvi (2012, pp. 112-113):

De forma geral e corroborando com Reigota (1994, apud Souza e Salvi, 2012, p. 112), entende-se que a problemática ambiental constitui-se resultante da forma com que estão estabelecidas as relações entre sociedade e natureza e entre seres humanos entre si, havendo uma apropriação humana sobre o meio ambiente de forma desigual e em muitas vezes em detrimento não só das demais formas de vida, mas também contra os próprios seres humanos. A EA surge, portanto, como uma contribuição para a solução dos problemas ecológicos enfatizados mais fortemente na década de 1970. Contudo, não foi um movimento repentino, teve todo um contexto sócio-histórico favorável ao seu surgimento.

Segundo Nieto-Caraveo (2001, apud Souza e Salvi, 2012, p. 114), a Educação ambiental é caracterizada por ser um campo que: 1) Gira em torno do educativo e do ambiental de maneira que não é possível subtrair dos debates nenhum desses campos disciplinares; 2) Necessita do aportes de outras disciplinas e formas de conhecimento de maneira a compor-se dentro de uma natureza interdisciplinar; 3) Vem construindo sua própria especificidade e importância na arena da produção de conhecimento e de práticas sociais.

A reconceituação de ambiente constituiu-se numa etapa essencial na tentativa de equacionamento da questão ambiental. Primeiro, por incluir aspectos que extrapolam a perspectiva naturalista, aludindo aos padrões modernos de produção e consumo adotados pela civilização industrial e à própria ordem social, econômica e política estabelecida. Segundo, a reconceituação de ambiente deixa explícito que o tratamento da questão

ambiental trará resultados pífios se permanecer restrito ao discurso pedagógico e desconsiderar a luta política e ideológica que vem sendo travada, no mais das vezes, por motivos econômicos e estratégicos, segundo interesses de corporações e Estados hegemônicos, em nível planetário (PELEGRINI e VLACH, 2011, p. 189).

Podemos analisar o esquema das práticas de Educação Ambiental a partir de diferentes recortes de análise.

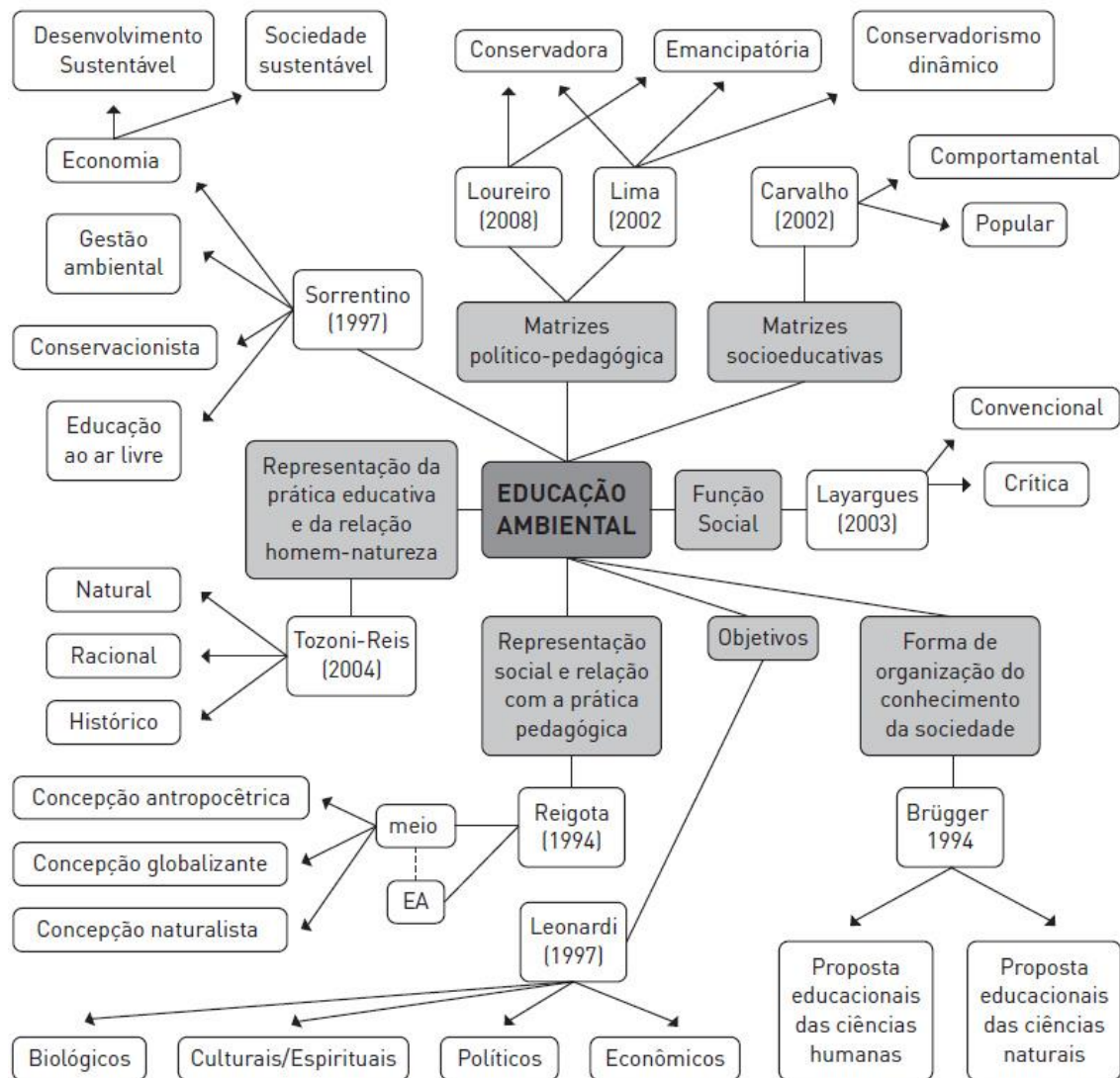


Figura 1: Esquema das práticas de Educação Ambiental a partir de diferentes recortes de análise.
Fonte: SOUZA e SALVI, 2012, p. 116.

Assim sendo, vemos que a

Educação Ambiental não é uma tarefa fácil, pois, nutre-se da epistemologia, da prática social que dá base à educação. Não é possível

separá-la da formação do cidadão sob pena de ser apenas um conteúdo a mais a ser trabalhado no currículo escolar. Tudo depende de como concebemos a Educação. Parece implícito que a educação seja um processo de socialização, isto é, processo de transformação dos indivíduos em coletivos atuantes. Com esse conceito pode-se imaginar o que deveria ser a pesquisa em educação ambiental. Certamente não será algo estático, passivo, mas eminentemente processual, transformador. A Pesquisa em Educação Ambiental não vai à busca de produtos, de descrições ou explicações, nem vai denunciar perfídias, mas busca a construção de um processo transformador: a consciência ambiental alerta e atuante. [...] Não basta o pesquisador compreender, é necessário que o coletivo, a comunidade compreenda a sua situação ambiental e transforme a sua postura frente ao meio ambiente que tem suas finitudes e limites, o que certamente traz conflitos com a ideia de desenvolvimento econômico ad infinitum” (TAGLIEBER, 2003, p. 116-117 apud SOUZA e SALVI, 2012, p. 120).

A educação ambiental, nos dias atuais, impõe-se como necessidade nas instituições, o que, como consequência, produz consensos na sociedade, como aquele materializado pela convocação de que devemos “salvar o planeta”. “Somos todos responsáveis pela sobrevivência do planeta” é um lema que comumente circula na sociedade, através de suas paráfrases, e a partir das diversas instituições como governos, empresas, ONGs, instituições religiosas, dentre outros. Esse enunciado poderia ter sua “origem” no contexto de uma reunião internacional de chefes de Estado, na ONU, ou qualquer outra organização internacional. Porém tal enunciado reporta-se aos próprios cidadãos nos diferentes países, e somos todos, através dele, interpelados individualmente enquanto cidadãos mundializados, em uma mesma responsabilização – que seria, portanto, maior que a política que divide os cidadãos em Estados-Nação (SILVA, 2011).

No momento histórico atual, o meio ambiente constitui-se em ponto de convergência, canalizando um grande investimento político ideológico para a sociedade dita democrática. A escola, por exemplo, é instada a trabalhar com o meio ambiente não só como um tema entre outros, mas como tema de destaque, que deve ser abordado ao longo de toda a formação dos alunos, e de forma corrente: a inclusão da questão ambiental é requisitada, é esperada, e é também capaz de produzir um sentido de atualidade para o programa pedagógico, funcionando como elemento de prestígio para os pais-clientes. No Estado brasileiro, o tema do meio ambiente assumiu ainda, como sabemos, uma inclusão curricular no ensino público como tema transversal dos PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais (SILVA, 2011, p. 566).

Qualidade de Vida das Crianças com TEA e suas Famílias

Quando se relaciona temáticas de qualidade de vida, família e autismo, É necessário considerar que para a família a ideia de normalidade é onipresente. A percepção das diferenças do filho e o próprio diagnóstico de autismo, mobiliza na família a necessidade de ajustamentos e de reorganização, a experiência oscila entre a aceitação e a rejeição, a esperança e a angústia. O nível de estresse nessas famílias tende a um considerável aumento (MARQUES, 2000; FEVERO, 2005), sendo o autismo considerado uma síndrome comportamental (GILBERG, 1990), cujo comprometimento no desenvolvimento da criança envolve os processos de comunicação, interação social, comportamentos repetitivos e interesses restritos (RUTTER, 1996), que podem afetar toda a dinâmica familiar.

O certo é que cada família, e dentro desta, cada membro é afetado pelo membro autista de maneira diferente. O impacto que produz o autismo, além de variar nas famílias, e nos indivíduos que as formam, muda segundo a etapa em que se encontra cada um. O efeito das TEA é parecido ao que produz qualquer outra incapacidade permanente num membro da família, pelo que várias dificuldades são comuns a outros tipos de perturbações. Do ponto de vista da dinâmica familiar, é importante perceber que existe um processo de luto quando do nascimento de uma criança disfuncional, seja ela física, emocional ou intelectual; ou ainda a combinação de todos esses aspetos. Processo esse que nem sempre é bem aceite pela família, agravando o quadro já existente.

Qualidade de Vida Relacionada à Saúde (QVRS) significa satisfação e bem-estar do indivíduo nos domínios físico, psicológico, social, econômico e espiritual em relação ao seu estado de saúde (Guyatt et al., 1993). Para avaliar a QV, diversos instrumentos têm sido desenvolvidos, e podem ser classificados em genéricos ou específicos. Os instrumentos genéricos foram criados para tornar capaz a comparação entre diversas condições clínicas, e são teoricamente aplicáveis a todas as pessoas. Os instrumentos específicos são utilizados para o estudo de indivíduos com determinado tipo de doença (Berlim & Fleck, 2003).

No autismo a aferição da QV pode apresentar grande utilidade clínica, pois auxilia na determinação de quais intervenções são mais aceitáveis e tem maior impacto na QV das crianças e de seus cuidadores.

Tão importante quanto avaliar a QV dos próprios pacientes com autismo é avaliar a QV dos seus cuidadores. Como verificado no estudo de Fávero & Santos (2005), a presença de uma criança autista representa fonte de estresse para os pais, pois acarreta uma sobrecarga, sobretudo de cunho emocional. O déficit cognitivo dessas crianças se mostrou mais prejudicial aos pais do que a gravidade dos sintomas apresentados por elas, pois eles se mostram preocupados com o futuro de seus filhos quando não mais forem capazes de lhes dar suporte.

Educação Ambiental como terapêutica para socialização das crianças com tea

Percebemos a sintonia existente nas legislações vigentes em Educação Ambiental e Inclusiva, com seus pilares fundamentados nas concepções dos direitos humanos e de preservação da natureza, agregando singularidade, diversidade, cidadania, sustentabilidade,

dignidade humana integrada aos valores.

A educação ambiental entra como terapêutica importante neste contexto, pois crianças autistas apresentam um prejuízo simbólico espontâneo nas brincadeiras de uma maneira geral. Entretanto, isso não significa, necessariamente, que exista um prejuízo definitivo na habilidade de simbolizar dessas crianças.

Alguns estudos evidenciam que crianças autistas podem desenvolver uma capacidade de produzir brincadeiras simbólicas que elas não apresentavam espontaneamente. (JARROLD, BOUCHER, SMITH, 1993). Assim sendo, em virtude da estreita relação existente entre as brincadeiras simbólicas e o desempenho nas esferas cognitivas, lingüísticas e sociais, parece provável que a utilização terapêutica das brincadeiras simbólicas contribuirá para melhorar as competências da criança em outros domínios. Como brincar é uma atividade agradável para as crianças, utilizar terapêuticamente este artifício pode ter efeitos benéficos também em outras áreas de funcionamento. (STANLEY; KONSTANTAREAS, 2006). Alguns programas de intervenção terapêutica vêm sendo utilizados com o objetivo de promover a socialização e desenvolver as habilidades simbólicas e lingüísticas de crianças com TEA. Em virtude da grande variação na expressão dos sintomas e dos diferentes graus de severidade e comprometimento cognitivo dentro do quadro autístico, é necessário que cada criança receba um atendimento individualizado, direcionado para suas necessidades específicas.

Considerações Finais

Os resultados esperados são a melhora de qualidade de vida das crianças com TEA com seus familiares, neste sentido ampliar os espaços experienciais para essas crianças, como ambiente biótico e abiótico, é uma possibilidade de contribuir com modificações em seu processo cognitivo e afetivo criando as condições de ampliar vínculos entre os pais e professores e as crianças.

A pesquisa é importante de ser realizada pois deve trazer como benefícios a melhora de qualidade de vida das crianças com TEA e de seus familiares, neste sentido ampliar os espaços experienciais para essas crianças, como ambiente biótico e abiótico, como uma possibilidade de contribuir com modificações em seu processo cognitivo e afetivo criando as condições de ampliar vínculos sociais. Os participantes não receberão quaisquer incentivos ou benefícios materiais ou financeiros. É importante descrever que por se tratar de um estudo científico, poderá servir de incentivo, motivação, para que outras pesquisas na área possam continuar ocorrendo.

Finalizando, sente-se a necessidade de uma investigação mais exaustiva, voltada para analisar que variáveis poderiam influenciar, ainda que indiretamente, o desenvolvimento da socialização nas crianças com TEA. E, até que ponto a boa capacidade cognitiva destas crianças poderia favorecer o processo de imitação do comportamento social, de forma que se possa intervir cada vez mais precocemente e de forma eficiente, minimizando os prejuízos na socialização destas crianças.

Referências

- BERLIM, M. T.; FLECK, M. P. A. Quality of life: a brand new concept for research and practice in psychiatry. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, São Paulo, v. 25, n. 4, p. 249-252, out. 2003.
- BOSA, C. Autismo: atuais interpretações pra antigas observações. In: BAPTISTA, C. R.; BOSA, C. (Col.). *Autismo e educação: reflexões e propostas de intervenção*. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 21-39.
- CHAKRABARTI, S.; FOMBONNE, E. Pervasive Developmental Disorders in preschool children: confirmation of high prevalence. *The American Journal of Psychiatry*, n. 162, p. 1133-1141, june/2005.
- DSM-5, **Manual diagnóstico de transtornos mentais**:/ [American Psychiatric Association; tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento... et al.]; revisão técnica: Aristides Volpato Cordioli... [et al.]. – 5. ed.- Porto Alegre: Artmed,2014. xlv,948 p. ; 25 cm.
- FÁVERO, M. A. B.; SANTOS, M. A. dos. Autismo infantil e estresse familiar: uma revisão sistemática da literatura. *Psicologia, Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, v. 18, n. 3, p. 359-369, 2005. Especial.
- FÁVERO, M. A. B. Trajetória e sobrecarga emocional da família de crianças autistas. 2005. 199f. Dissertação (Mestrado em Ciências na área de Psicologia) nas Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da USP, Ribeirão Preto, 2005.
- GADIA, C. A.; TUCHMAN, R.; ROTTA, N. T. Autismo e doenças invasivas de desenvolvimento. *Jornal de Pediatria*, v. 80, n. 2, p. 83-94, 2004. Suplemento.
- GILLBERG, C. Autism and pervasive developmental disorders. *Journal of child psychology and psychiatry*. n. 31, p. 99-119, 1990.
- GILLBERG, C. Infantile autism diagnosis and treatment. *Acta Psychiatrica Scand.*, 1990, p. 9-15.
- GUYATT, G. H.; NAYLOR, C. D.; JUNIPER, E.; HEYLAND, D. K.; JAESCHKE, R.; COOK, D. J. Users' guides to the medical literature. XII. How to use articles about health-related quality of life: evidence-based medicine working group. *Journal of The American Medical Association*, Chicago, v. 277, n. 15, p. 1232-1237, Apr. 1997.
- JARROLD, C., BOUCHER, J., & SMITH, P. Symbolic play in autism: A review. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, New Haven, v.23, n.2, p. 281-307. 1993.
- KLIN, A. Autismo e Síndrome de Asperger: uma visão geral. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, n. 28, p.3-11, 2006. Suplemento I.
- KUPFFER, Maria Cristina Machado. **Educação para o futuro: psicanálise e educação**. São Paulo: Escuta, 2001. 2ª ed.
- MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2014,p.6.
- PELEGRINI, Djalma Ferreira; VLACH, Vânia Rúbia Farias. As múltiplas dimensões da educação ambiental: por uma ampliação da abordagem. *Soc. nat. (Online)*, Uberlândia , v. 23, n. 2, p. 187-196, ago. 2011. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1982-45132011000200003&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 18 ago. 2016.
- RUTTER, M. Autism research: Prospects and priorities. *Journal of Autism and Developmental*

Disorders. v, 26, n. 2, p. 257 ã 275, 1996.

SILVA, Telma Domingues da. Educação ambiental: a educação para o consumo na sociedade da informação. **Ling. (dis)curso**, Tubarão , v. 11, n. 3, p. 563-584, dez. 2011 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1518-76322011000300006&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 18 ago. 2016.

SOUZA, Daniele Cristina de; SALVI, Rosana Figueiredo. A PESQUISA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL: UM PANORAMA SOBRE SUA CONSTRUÇÃO. **Ens. Pesqui. Educ. Ciênc. (Belo Horizonte)**, Belo Horizonte , v. 14, n. 3, p. 111-129, dez. 2012 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-21172012000300111&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 17 ago. 2016.

STANLEY, G.C.; KONSTANTAREAS, M.M. Symbolic play in children with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, New Haven, v.37, n.7, p.1215-1223, 2007.

**VIVÊNCIA EDUCACIONAL: EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA EM
ASSENTAMENTOS RURAIS**

Gustavo Ferreira de Oliveira¹; Diego Fernando Roters¹; Marco Segalla Prazeres¹

¹Mestrandos em Ciência do Solo, Universidade do Estado de Santa Catarina –UDESC

Resumo: A presente ação se desenvolveu, no Assentamento Palmeira Jussara Marabá/PA no anos de 2010 a 2013, como extensão universitária do curso de Agronomia em forma de estágio de campo, voltada à promoção do protagonismo da agricultura familiar na região, a partir de uma metodologia de vivência educacional do alunos de graduação nos lotes dos agricultores, com intuito de realizar práticas e envolver o conhecimento científico ao conhecimento tradicional dos assentados. A extensão universitária em forma de vivência, destinada a propiciar atividades de divulgação do conhecimento e trocas de ensinamentos, para a inclusão social e científicas dos alunos no campo juntamente com os agricultores, pela via de diálogos e vivências cotidianas, foi recebida pela comunidade de assentados de forma positiva e a vivência ajudou na interação de trocas de conhecimentos entre os dois grupos.

Palavras-chave: Agricultura familiar, assentados, troca de saberes

INTRODUÇÃO

Quem trabalha a terra e enfrenta as adversidades e a incerteza de colher o que planta, para fazer chegar às nossas mesas o “pão de cada dia”, necessita cada vez mais, de aprofundar seus conhecimentos sobre como lidar com a natureza, noutra perspectiva, esse é o grande desafio que nós estudantes, professores, técnicos e agricultores, temos que enfrentar, pois quando ficamos durante muito tempo, presos a certas verdades consideradas absolutas ou quando nos sentimos limitados por crenças que já ficaram no passado, é chegado o momento de tomar atitudes alternativas e de buscar novas perspectivas e possibilidades que antes não visualizávamos (EMBRAPA, 2003).

Este trabalho tem como objetivo apresentar as atividades desenvolvidas durante o estágio de campo, realizado pelos discentes da turma de Agronomia 2009 da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA), no período de 2010 a 2013 no Projeto de Assentamento Palmeira Jussara, situado a 21 km da cidade de Marabá-PA.

A partir das disciplinas chaves de Desenho Técnico, Fitotecnia I, Mecanização Agrícola e Zootecnia I ministradas em sala, se propõe nesse trabalho relatar o estudo feito no estabelecimento agrícola dos agricultores vivenciada através da percepção, reflexão e compreensão dos estudantes voltada para a realidade do meio rural, possibilitando assim a capacidade de estabelecer relações entre teoria e prática. O estágio é uma oportunidade real de reflexão bem como um mecanismo de externar os conhecimentos acumulados em sala.

A partir da vivência, os alunos estabeleceram uma relação mais próxima com os agricultores de forma interativa através do saber empírico do agricultor.

Vivência e troca de saberes

A vivência dos alunos na casa dos agricultores inicia no final de cada semestre, relacionando as disciplinas chave estudada durante o semestre em curso. A vivência ocorrer em um período de uma semana, os alunos em dupla ficam em diferentes lotes, para assim desenvolver as atividades em conjunto com os agricultores, se norteando pelas disciplinas chaves em acordo com a comunidade do assentamento.

Os alunos realizam reuniões e conversas com os agricultores, para elaboração do relatório de vivência, com intuito de interação e troca de conhecimentos entre ambos, essas reuniões tem o objetivo de introduzir escolhas e práticas que serão desenvolvidas de acordo com cada área escolhida baseado nas disciplinas.

A participação de diferentes atores nesse processo é muito importante, por criar relações sociais e científicas, segundo Thiollent (1986) a definiu como “uma pesquisa social com base empírica em conjunto com a tecno-científica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e na qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo”. Esse processo enriquece todo o conhecimento que é repassado de geração para geração dentro das famílias camponesas, e aliada com a extensão universitária.

A relação que inicia entre alunos e agricultores é de forma cooperativa e de inteira reciprocidade, pois o laço que é criado, gera uma gama de troca de saberes entre os dois conhecimentos, de acordo com Desroche, citado por Thiollent (2006), experimentou a pesquisa-ação em diversas práticas cooperativas e destacou aspectos de reciprocidade que se estabelece entre atores e autores, além da possibilidade de articulação das dimensões individual e coletiva entre autores e atores e referência à autobiografia dos autores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da vivência com a família, considera-se que os enfoques agroecológicos se adaptam mais facilmente à realidade da agricultura familiar, uma vez que esta possui estruturas de produção diversificada e com um nível de complexidade desejado, sem prejuízo das atividades de supervisão e controle no processo de trabalho. É perceptível que a família possui uma participação ativa com os trabalhos que são desenvolvidos dentro do P.A o que reforça a aprendizagem adquirida por eles, sendo assim é de fundamental importância que os agricultores tenham acesso às orientações técnicas que assegurem o desempenho e a qualidade nos estabelecimentos agrícolas, visando o aumento na produção dos alimentos e a elevação da renda da familiar.

Portanto, é de fundamental importância ressaltar que os conhecimentos assimilados em sala de aula, são essenciais para fazer as contraposições com o atual modelo agrícola convencional, que vem causando danos ao meio ambiente e o que se propõe enquanto enfoque agroecológico, por isso o objetivo principal desse estágio não se restringe apenas produtividade dos agricultores, mas envolve o estudante na realidade estudada permitindo uma reflexão geral da situação social, econômica, política e agrária da nossa região.

REFERÊNCIAS

EMBRAPA MEIO-NORTE, Agricultura Familiar: Sistema alternativo de criação de galinhas caipiras. Janeiro, 2003.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1986.

THIOLLENT, M. **Pesquisa-ação e projeto cooperativo na perspectiva de Henri Desroche**. 1. ed. São Carlos: EdUFSCar, 2006. 240p.

GT 8: Conhecimentos Pertinentes: Interdisciplinaridade, Educação e Saúde

**DIFERENCIAÇÃO DAS CRISES HIPERTENSIVAS: UMA REVISÃO DE
LITERATURA**

Autora: Taymara Raizer

Coautores: Maria Letícia Simon, Rafaela Mafacioli Grando, Eduardo Campagnaro

UNIPLAC- Universidade do Planalto Catarinense

Curso: Medicina – 6 ano

E-mails: marialeticiasimon@hotmail.com; rafaelamafacioli@gmail.com

tay_raizer@hotmail.com; eduardo.campagnaro@gmail.com

E-pôster

RESUMO

Nesse relatório são descritas as atividades do eletivo do 6º ano do curso de Medicina da Universidade do Planalto Catarinense. Essas foram desenvolvidas no Pronto atendimento municipal Tito Bianchini onde acompanhei os atendimentos ambulatoriais e emergências. Contou-se com a orientação de um profissional médico com experiência no serviço de emergência. Durante esta experiência de aprendizagem, presenciou-se a realidade de um pronto socorro, desde a triagem ao atendimento de casos mais complexos. Este estudo ainda apresenta uma revisão de literatura sobre Diferenciação das crises hipertensivas.

Palavras-chave: Hipertensão arterial, emergência, urgência.

INTRODUÇÃO

Os serviços de pronto atendimento constituem-se em importante componente da rede de serviços de saúde. Caracterizam-se por disponibilizar atendimento imediato à população em situações agudas, contemplando a classificação de risco e visando à recuperação da saúde e à reversão de agravos de diversas naturezas. Para isso, devem ser considerados dados epidemiológicos do Brasil, sendo os de maior importância a alta morbimortalidade em acidentes de trânsito e violência até os 40 anos de idade e, acima disso, as doenças cardiovasculares (BRASIL, 2011).

Segundo Awada e Rezende (2008), atualmente há grande discussão em torno dos fatores que levam à superlotação dos serviços de emergência, um dos graves problemas dos serviços de saúde. Dentre os fatores observados, podem-se destacar a polarização das desigualdades econômicas, aumento das doenças crônico-degenerativas devido ao envelhecimento progressivo da população, quando não há uma assistência médica preventiva, o aumento da violência urbana, maior número de acidentes de trânsito e a queda da qualidade e quantidade do atendimento médico na rede básica.

Uma das causas que mais contribui para a superlotação dos serviços de emergência é a sua utilização inapropriada. Os termos emergência e urgência são de difícil conceituação, uma vez que é um tema abrangente que pode ser interpretado de diferentes formas. (SOUZA; FELIPPE; SILVA, 2009).

REVISÃO DE LITERATURA

Revisão de literatura sobre Diferenciação das crises hipertensivas embasada na bibliografia atual sobre o tema.

As crises hipertensivas representam mais de 25% dos atendimentos de urgência e pela frequência que os pacientes procuram atendimento é um tema de relevância. (MONTEIRO JÚNIOR et al., 2008)

A definição de crise hipertensiva é uma condição que os altos níveis de pressão arterial estão acarretando ou podem acarretar um prejuízo agudo ao organismo, precisando de controle mais rápido do que aquele feito no ambulatório. (MARTIN et al., 2004).

Segundo o “The Joint National Committee Fifth Report”, as crises hipertensivas são classificadas em emergências hipertensivas, quando há lesão aguda de um órgão-alvo. Se entende como lesão de órgão alvo: angina instável, infarto agudo do miocárdio, acidente vascular cerebral hemorrágico, encefalopatia, edema agudo de pulmão, aneurisma dissecante de aorta, dentre outros. Nas urgências hipertensivas não há danos agudos aos órgãos-alvo. Cabe ao médico identificar se é uma emergência ou urgência e estabelecer a estratégia de tratamento. Porém vários casos considerados como crise hipertensiva pelos médicos não são de fato, são pacientes com hipertensão crônica estágio 2, que apresentam sintomas não relacionados com a hipertensão em si como cefaleia, mal estar, parestesia, estes não necessitam de um controle imediato da pressão arterial e sim devem ser tratados com sintomáticos e encaminhados para

tratar ambulatoriamente a hipertensão estes pacientes são ditos como tendo pseudocrises hipertensivas. Nestes pacientes uma crise hipertensiva real só ocorrera com níveis muito altos de pressão arterial que se elevem rapidamente (ex: >220x120mmhg).

Segundo villacorta H. na anamnese devemos identificar se há fatores que precipitam os sintomas ou alguma evidência de lesão aguda em órgão-alvo, obter historia patológica pregressa principalmente sobre antecedentes de hipertensão arterial (duração, severidade, níveis de controle), medicações utilizadas e lesões de órgão-alvo pré-existentes. O exame físico deve ser breve com ênfase para exame de fundo de olho, procura de sinais de insuficiência cardíaca, dissecação de aorta ou disfunção neurológica. é grande a variedade de fármacos anti-hipertensivos para o tratamento, de emergências, e urgências hipertensivas. Os inibidores da Enzima Conversora de Angiotensina (IECA), são os mais utilizado nas urgências hipertensivas sendo o captopril o mais disseminado, ele é eficaz após administração oral, com inicio rápido de ação cerca de 20 minutos após administração e duração de 4 a 6 horas. Nas emergências hipertensivas os fármacos mais utilizados são nitroprussiato de sódio, nitroglicerina, enalaprilato, hidralazina, furosemida, labetalol e osmolol. (OLIVEIRA et al., 2008).

Nas emergências a redução da pressão arterial deve ser gradual em 1 a 3h. Com o objetivo de reduzir a pressão arterial media em 20% ou obter pressão arterial diastólica entre 100-110 mmHg. A redução deve ser acompanhada de melhora clinica, melhora do nível de consciência e alivio dos sintomas se não o diagnostico deve ser revisto. (VILLACORTA H. 1999)

Também não podemos esquecer que a incidência do o uso de drogas como craque, anfetaminas, cocaína e ácido lisérgico dietilamida (LSD) vem aumentando e elas também podem precipitar uma crise hipertensiva, na maioria das vezes respondem bem ao labetalol, fentoinamina e nitropussiato de sódio.

Portanto o ponto que gera maior conflito no atendimento são os pacientes com hipertensão em estagio 2 ou 3 que procuram o pronto atendimento com queixas inespecíficas, a maioria das vezes não relacionadas a pressão arterial, estes não devem ser rotulados como portadores de crise hipertensiva e necessitam de controle ambulatorial da pressão, evitando assim um tratamento desnecessário e possivelmente danoso. Medicamos estes pacientes com sintomáticos e os orientamos a procurar seu medico assistente em 24h para se necessário reajustar a terapêutica. Os demais pacientes devem receber medicações anti-hipertensivas e se necessário demais terapêuticas.

CONCLUSÃO

O eletivo foi um período de grande aprendizado. Considero que consegui atingir os objetivos previstos para a unidade do eletivo do curso de Medicina da Uniplac pois escolhi tanto o local como a área de interesse a fim de eliminar lacunas e aprofundar meus conhecimentos em emergência e atendimento pré-hospitalar

Pude constatar o quanto melhorou o meu conhecimento nessa área e quanto consegui eliminar muitas dúvidas, além da aplicação do conhecimento teórico prévio. Fica muito mais fácil estabelecer relações e concretizar na memória a teoria, quando esta é vista na prática, em situações diversas que estimularam meu raciocínio clínico. Tudo isso graças a colaboração dos pacientes. Todos os casos foram importantes para meu aprendizado. Neste sentido, o objetivo do desenvolvimento de habilidades e atitudes também foi atingido. Cada paciente acompanhado promoveu meu aprendizado à medida que estudava os fundamentos científicos dos casos que sempre eram diferentes. Desta forma consegui ampliar meus conhecimentos convivendo com diferentes histórias e lições de vida.

As equipes de todos os cenários me auxiliaram no processo de aprendizagem, agradeço a todos os que me ajudaram, me orientaram e contribuíram de alguma forma para meu aprendizado.

Ao término do eletivo sinto-me mais segura nas atividades relacionadas a área de atendimento ambulatorial e emergência. Tudo isso foi possível pela dedicação, oportunidades, tempo e paciência que o orientador me disponibilizou.

REFERÊNCIAS

AWADA, S. B.; REZENDE, W.W. Pronto-Socorro: diagnóstico e tratamento em emergências. Serviços de emergência: problema de saúde pública. 2ª Edição - São Paulo: Manole, 2008.

BRASIL. Ministério da Saúde. Portaria nº 1.600, de 7 de julho de 2011. Reformula a política nacional de atenção às urgências e institui a Rede de atenção às urgências no sistema único de saúde (SUS). Brasília: Ministério da Saúde, 2011.

FURTADO RG; COELHO EB & NOBRE F. Urgências e emergências hipertensivas. Medicina, Ribeirão Preto, 36: 338-344, abr./dez. 2003.

GALVÃO-ALVES, João. **Emergências Clínicas**. 2. ed. Rio de Janeiro: Rubio, 2010. 898 p.

Gifford Jr RW. Management of hypertensive crises. JAMA 1991;266:829-35

GOLDIM, J.R. Aspectos éticos da assistência em situações de emergência e urgência. 2003. Disponível em < <http://www.bioetica.ufrgs.br/emergen.htm> > Acesso em 23 de junho de 2016.

HUMBERTO VILLACORTA. Crise Hipertensiva. Publicação Oficial da Sociedade de Cardiologia do Estado do Rio de Janeiro, mar 1999.

MARTIN, J. F. V. et al. Perfil de crise hipertensiva: prevalência e apresentação clínica. Arq. Bras. Cardiol, v.83, n.2, p.125-30, ago. 2004.

MENDES, A.C.G. *et al.* Avaliação da satisfação dos usuários com a qualidade do atendimento nas grandes emergências do Recife, Pernambuco, Brasil. SCIELO, Revista Brasileira de Saúde Materno Infantil, vol.9, n.2, Recife abril/junho, 2009. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-38292009000200005&lng=pt&nrm=iso > Acesso em: 23 de Junho de 2016.

**PERCEPÇÃO DE RISCO DAS FAMÍLIAS DE CATADORES DE RESÍDUOS
SÓLIDOS DE UM BAIRRO DA PERIFERIA DE LAGES SC.**

Luviane Esmério / UNIPLAC
Graziane G. G. Ferreira / UNIPLAC
Sued Macedo Lopes / UNIPLAC

Resumo: Esse artigo teve o objetivo de conhecer a percepção de risco, as condições de vida e o trabalho das famílias dos catadores de resíduos sólidos de um bairro da periferia de Lages SC. Nesse sentido, entendemos que a promoção de saúde é a possibilidade de melhorar a qualidade de vida, a saúde física e mental, a si mesmo e ao outro ou a grupos de acordo com a realidade na qual estão inseridos, evitando futuros agravos que provoquem desequilíbrios biopsicossociais. Tratou-se de um estudo com abordagem qualitativa realizada a partir de um Estudo de Caso cuja coleta de dados foi realizada no mês de agosto de 2016. Concluímos provisoriamente a necessidade do desenvolvimento de ações de Educação Ambiental e de saúde por parte do poder público. Consideramos que de nada adianta um serviço de coleta eficiente se a separação dos resíduos gerados nos domicílios não ocorrer de forma igualmente eficiente e orientada.

Palavras-chave: Famílias de catadores de Lixo. Risco Ocupacional. Saúde. Catação de Resíduos.

Introdução

Esse artigo tem o objetivo de conhecer a percepção de risco, as condições de vida e o trabalho das famílias dos catadores de resíduos sólidos de um bairro da periferia de Lages sc. Nesse sentido, entendemos que a promoção de saúde é a possibilidade de melhorar a qualidade de vida, a saúde física e mental, a si mesmo e ao outro ou a grupos de acordo com a realidade na qual estão inseridos, evitando futuros agravos que provoquem desequilíbrios biopsicossociais. A promoção de saúde pode ser efetivada por meio de ações coletivas de modo que todos os atores da sociedade sejam envolvidos bem como os serviços, sejam eles de saúde ou não.

A partir da realidade investigada percebemos que os catadores de resíduos sólidos procuram por todas as ruas da cidade de Lages, durante os três turnos, manhã, tarde e noite, materiais que lhes interessem para venda. Frequentemente à noite esses trabalhadores informais são visualizados coletando resíduos disponibilizados pela população que colocar o lixo somente nesse horário quando passa o caminhão coletor. Desta forma os resíduos coletados pelos catadores está disponível principalmente à noite quando há a diminuição do fluxo de carros e o clima está mais ameno evitando desgastes físicos e possíveis acidentes.

Para Junca, Gonçalves e Azevedo (2000, p. 13) o material que é desprezado por alguns, por não ter mais valor de uso e de troca, é recolhido por outros, passando a simbolizar seu sustento e a sua sobrevivência.

Geralmente os catadores vivem sem ter acesso aos direitos mais elementares, como saúde, educação, moradia e alimentação adequadas, vivem cotidianamente o processo de inclusão e marginalização. No entanto, percebemos que o perfil dos catadores de resíduos sólidos está mudando: o estereótipo de catador como sendo um sujeito pobre, “sem eira nem beira”, que está catando lixo, hoje se confunde.

Nos estudos de Pochmann (2004, p. 48), apresentam que no mundo, são “quase 874 milhões de trabalhadores que possuem uma inserção precária no mercado de trabalho sob a forma de desemprego ou ínfimos salários”. O que legitima significativo o número de famílias que subsistem de atividades consideradas marginais, como da catação do lixo para seu sustento aqui no Brasil. Outra informação importante para esse estudo é que existe um número de jovens nesta situação e que compõem o segmento mais pobres da população e que tem na catação de resíduos seu primeiro emprego para colaborar no aumento da renda familiar.

A catação aparece, então, como um primeiro emprego inclusive de algumas crianças. Mesmo que não apareçam oficialmente nas estatísticas, essas crianças auxiliam seus pais nesta atividade, sendo um fato cotidiano vê-las empurrando carrinhos pelas ruas. De acordo com Juncá, Gonçalves, Azevedo (2000, p. 51) observamos que “se as crianças de ontem ingressavam no mercado de trabalho pela via da lavoura, da serventia doméstica ou do comércio ambulante, muitas, hoje, começam catando lixo”.

Diante dessa conjuntura, essa pesquisa trata-se de um estudo com abordagem qualitativo a partir do Estudo de Caso que se caracteriza pela "... capacidade de lidar com uma completa variedade de evidências - documentos, artefatos, entrevistas e observações" (YIN, 1989, p. 19). O caso é uma unidade de análise, que pode ser um indivíduo, o papel desempenhado por um indivíduo ou uma organização, um pequeno grupo, uma comunidade. No nosso caso famílias de catadores de resíduos sólidos de um bairro da periferia de Lages SC. Para conhecer a percepção de risco, as condições de vida e trabalho dessas famílias utilizaremos questionários com perguntas semi-estruturadas, observação direta e registros fotográficos.

Tanto a entrevista quanto o questionário buscou explorar as formas de organização dos catadores no local, bem como os principais problemas que enfrentam na convivência com as condições de trabalho insalubres no trabalho de catação. Além disso, por meio dos

questionários, buscou-se coletar informações sobre o perfil e as condições de trabalho dos catadores de materiais recicláveis no local, em um contexto de um município pequeno da serra Catarinense, assim visando levantar questões sócio-econômicas básicas, bem como problemas relacionados ao trabalho. A observação direta das condições sanitárias de suas moradias também forneceu informações para a presente pesquisa que integra um projeto maior intitulado “MÃOS LIMPINHAS- FAMÍLIAS DE CATADORES DE LIXO NO COMBATE À PARASITOSE.” Aprovado pelo CEP sob o parecer de número: 1.452.722.

Análise e tratamento de dados

Essa coleta de dados se deu por meio de um estudo de campo exploratório, primeiramente, o grupo de pesquisa entrou em contato com a Unidade Básica de Saúde Tributo, sendo essa uma Unidade Escola que tem a inserção de uma Assistente Social residente. Assim, foi realizado a observação da realidade (figura 1 e 2) e mapeado as famílias que trabalhavam com catação de resíduos. Na semana seguinte, foi agendando com o Agente Comunitário de Saúde da área as visitas domiciliares para a coleta de dados.

Figura 1: Observação da realidade



Fonte: Acervo das pesquisadoras

Figura 2: Observação da realidade



Fonte: Acervo das pesquisadoras

Foram realizadas quatro entrevistas, sendo dois do sexo masculino e dois do sexo feminino. As entrevistas foram realizadas no mês de agosto de 2016, a equipe de pesquisadores foi até as casas, sendo que dois catadores os encontramos em seu ambiente de trabalho (em frente da sua casa), separando alguns resíduos e outros dois em sua residência (figura 3 e 4).

Figura 3: Ambiente de trabalho



Fonte: Acervo das pesquisadoras

Figura 4: Ambiente de trabalho



Fonte: Acervo das pesquisadoras

Os entrevistados tinham entre 30 e 60 anos de idade, trabalhavam entre há mais de 10 anos, sendo que todos moravam há mais de 20 anos na área de abrangência da unidade de saúde Tributo. Os entrevistados relataram que “*trabalhavam com plásticos, alumínio, pet, papelão, lata e metais em geral*” (Segundo Informações Colhidas). Os mais rentáveis são os “*pets e plástico cristal*” (SIC). A rotina dos catadores é dinâmica, alguns relataram que “*levantar cedo e separam os resíduos no período da tarde e família toda ajuda*” (SIC), outro relatou que “*trabalha a noite, das 18:00 às 06:00 e no período da tarde separa os resíduos. A vezes vira os dias sem dormir, referindo que no período da madrugada é menos perigoso, sem carro, e alguns condomínios deixam a cópia das chaves das lixeiras*” (SIC).

Com a relação à saúde dos catadores, todos afirmaram que “*sim, existe risco de saúde com o trabalho, sendo relacionado a falta da utilização de equipamentos de proteção individual, mas principalmente pela falta de conscientização da população pelos descartes de materiais, sendo que alguns já presenciaram de pegarem objetos perfuro (agulhas de clínicas médicas) em sacolas plásticas, sendo exposto a cortes, infecções e contaminações*” (SIC). Outros relataram que “*o tempo frio da serra Catarinense prejudica sua saúde, já que muitas vezes precisa coletar os resíduos no frio com chuva*” (SIC). Os catadores relataram que “*se cortes nas mãos já é algo natural*” (SIC).

Mesmo assim, os relatos não são apenas pontos negativos, os entrevistados percebem “*que a catação é uma forma de renda, sendo um trabalho honesto, e recebem muitas doações das pessoas como roupas, alimentos e etc. Não são subordinados por uma chefia (autônomos) trabalhando em locais abertos e fazendo amizades*” (SIC). Disseram que “*poderia ser melhor se tivessem uma cooperativa, já que existem muitas famílias trabalhando naquele local do Tributo, e que os resíduos tivessem maior valor para venda*” (SIC).

Nos relatos dos catadores apareceu que “*sofrem muito preconceito das outras pessoas, passando fazendo cara de nojo, com medo, achando que são lixos, um trabalho feio, já outros percebem que fazemos a diferença na cidade, e percebem isto separando os resíduos adequadamente*” (SIC).

Como relato final, disseram que “*gostaria que a renda fosse maior, pois só a catação muitas vezes não supri todas as despesas*” (SIC). Outros disseram que “*não adianta fazer nojo, quando morrer todos vão para o mesmo lugar, sendo que o trabalho que realizam é importante para a cidade*” (SIC).

Pudemos observar condições insalubres do ambiente de trabalho em todos os domicílios, saneamento precário, esgoto céu aberto, animais de rua, residências próximas de riachos, muito lixo, exalando odores fortes, condições de moradias também precárias, chão batido, próximo a mata, alguns lixos queimados. Evidenciamos também alguns riscos ocupacionais no ambiente de trabalho, como perfuros cortantes (vidro, prego, latas etc...), bem como a não utilização de equipamentos de proteção individual para realizar a separação dos matérias. Em todos os entrevistados foi possível perceber que há trabalho em equipe amigos e familiares são parceiros no trabalho. As condições gerais de saúde e higiene corporal apresentaram-se precárias também, tais como roupas um tanto sujas devido trabalho, odores corporais fortes, saúde bucal precária, e até mesmo odor etílico em um dos entrevistados. Todas as famílias entrevistadas se alimentam e sobrevivem apenas da renda da catação, doações e bolsa.

Considerações Provisórias

Esperamos com esse trabalho ter deixado nossa contribuição para que uma maior atenção seja dispensada aos seres humanos que estão na condição de catadores de materiais recicláveis deste município. Após este curto período de contato com os catadores ficou-se com a perspectiva de que, com a sistematização das informações aqui apresentadas, futuras ações sejam implementadas para fazer valer o reconhecimento dado aos catadores pelo Ministério do Trabalho no ano de 2002, que foi quando se estabeleceu para a categoria os mesmos direitos e obrigações de um trabalhador autônomo, embora esse reconhecimento não represente o fim da luta dos catadores.

É perceptível a necessidade de que poder público desenvolva ações de Educação Ambiental e de saúde dentre catadores de resíduos sólidos, pois de nada adianta um serviço de coleta eficiente se a separação dos resíduos gerados nos domicílios não ocorrer de forma igualmente eficiente. Gostaríamos ainda de ressaltar aqui que é evidente a importância das cooperativas e associações de materiais recicláveis para o desenvolvimento e a melhoria das condições de trabalho das pessoas que retiram dos resíduos domiciliares o seu sustento.

Por fim, pode-se dizer que vivenciar um pouquinho da realidade de vida e de trabalho dos catadores investigados também representa uma reflexão muito positiva sobre nossas próprias posturas em relação a esses sujeitos.

Referências

JUNCA, D. GONÇALVES, M. AZEVEDO, V. **A mão que obra no lixo**. Niterói: EDUFF, 2000.

POCCHMANN, M. et. al. (Org's) **Atlas da exclusão social**: a exclusão no mundo. São Paulo: Cortez, 2004. Vol. 4.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos . 1.ed. -Porto Alegre : Bookman, 1989.

**FORMAÇÃO EM SERVIÇO E A IMPLICAÇÃO DO PROFESSOR-
PESQUISADOR: REFLEXÕES NECESSÁRIAS**

Raquel Barbosa Rocha
Marina Patrício de Arruda

Resumo

Esse artigo trata de uma revisão de literatura para a construção de uma contextualização para o problema e elaboração do referencial teórico para a composição de uma dissertação de mestrado em Educação. Unir revisões sobre a implicação do professor/ pesquisador e a formação em serviço justifica nosso esforço em destacar correntes epistemológicas que podem estar relacionadas ao entendimento do professor sobre a construção de conhecimento.

Palavras Chave: Formação em serviço. Implicação Professor/Pesquisador. Sujeito epistêmico. Processo educativo.

A formação em serviço no contexto da educação básica

O contexto de formação de professores configura um espaço profissional incerto, indefinido, conflituoso e dinâmico, portanto, propício à investigação para a compreensão da formação em serviço de professores. As ações ali desencadeadas indicam um universo a ser desvendado. Nessa perspectiva, Nóvoa (1995) explicita que, a formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva capaz de fornecer aos professores meios para o desenvolvimento de um pensamento autônomo por meio de dinâmicas de autoformação participada. A dimensão prática diz respeito a elementos que sustentem ações capazes de ampliar e fundamentar os processos de atuação, pois os professores ao serem confrontados com problemas concretos que a prática educativa cotidiana revela, necessitam de discernimentos que dependem de uma proposta reflexiva crítica de formação em serviço sistematizada.

Aquino & Mussi (2001) fortalecem essa discussão ao destacarem que “Formação de professores em Serviço” podem ser traduzidas como práticas formativas que passam a ocorrer justapostas à experiência do ofício do professor e, mais recentemente, no próprio local de trabalho. Sendo assim, a intenção dessa pesquisa está direcionada à uma reflexão criteriosa que servirá de estímulo crítico para a problematização de contradições existentes, entre a formação inicial do professor e a continuada, bem como a relação de sua identidade pessoal e profissional, as implicações práticas de um novo paradigma. Se no século XX tivemos mudanças significativas que impulsionaram uma nova estrutura delineando conceitos estruturantes não só do campo socioeconômico, como também na educação, o que dizer do século XXI sobre a formação profissional, uma vez que as inovações advindas da globalização marcaram novos processos de produção que exigiram a formação de pessoas qualificadas para qualquer área de trabalho?

Como sublinha Arruda (2002, p.75) sobre o processo contínuo dos espaços formativos que engendram diversos tipos de conhecimentos, cuja a aquisição se dá através de um processo contínuo e múltiplo, conforme as necessidades sentidas.

É fato que precisamos compreender as diferentes visões sobre o conceito de reflexão utilizada no contexto de formação de professores, pois refletir não seria um simples pensar, mas uma busca de compreensão e problematização de suas ações para que se possa agir de forma renovada. Como frisa Liberalli (2010, p.25) “Refletir não seria um simples processo de pensar, mas uma ação consciente realizada pelo professor, que busca compreender o seu próprio pensamento, sua ação e suas consequências”.

As ideias de Liberalli (2010) e Arruda (2002) se aproximam por destacarem espaços onde relações de poder simbólico onde se atualizam relações de disputa entre os integrantes ou seus respectivos grupos. Deste modo, por meio da reflexão, os professores tomam consciência de si e, como explica Liberalli (2010, p.23) uma reflexão capaz de encaminhar a crítica e de se preocupar com as implicações éticas e morais de suas ações, nesse aspecto assumindo uma postura crítica e responsável mediante a capacidade de interpretar as relações entre indivíduo e sociedade, entendendo-se responsável por formar cidadãos ativos e críticos dentro da comunidade.

Os modelos teóricos/metodológicos utilizados na formação de professores se articulam aos anseios de uma formação em serviço na qual se consideram as dimensões — pessoal e profissional — do professor, como afirma Gatti (2003) sobre as políticas de formação de professores. Entretanto, os vários processos de formação contínua que tiveram lugar ao longo do desenvolvimento de políticas adotadas pelos sistemas educativos de diferentes países, nem sempre foram bem-sucedidos. Ao contrário, não raramente foram recebidos com ceticismo sendo até mesmo severamente criticados pelos professores. Recentemente, em entrevista à Revista Educação Gatti (2016), reafirmou que as Universidades não estão formando para docência, pois ainda confunde didáticas e práticas de ensino com tecnicismo. Nestas condições, os professores não se envolvem, não se apropriam dos princípios, não se sentem estimulados a alterar sua prática por meio da construção de alternativas de ação. A autora elucida que há indicativos de mudanças com a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC de formação professores, número 02 de 2015) e frisa que apesar da complexidade argumentativa, esse documento aponta para a definição de conhecimentos que um professor deve ter, além de ser alçada pela legislação do CNE – Conselho Nacional de Educação. Desta feita, segundo Gatti (2016), reside aí essência de se ter um currículo de formação mais criativo e com uma diretriz clara, contribuindo para formar profissionais professores.

De fato, vários fatores compõem a formação dos professores como afirma Gatti (2009) cuja análise revela a complexidade da questão. Se por um lado há oferta e expansão da escola básica, esforços para a inclusão social em todas as regiões do país e demanda no contingente de professores, por outro, uma sociedade de transição segue pressionando por práticas e concepções adequadas que possam contribuir para a construção de modelos baseados na justiça, democracia e o exercício pleno da cidadania.

Nesse sentido as emoções embutidas nas ações levam a certo modo de agir. Arruda (2008) inspirada por Maturana (1997) evidencia que

As emoções são dinâmicas corporais (condutas) que nos levam a agir de um modo e não de outro. Sendo assim, quando muda nossa emoção, muda também a nossa estratégia em relação à construção de nossos argumentos e de nossas conversações (p.298).

O pensamento complexo conduz a um maior entendimento sobre nossos problemas essenciais por contextualizar, interligar referenciais, contribuindo com a nossa (in)capacidade de lidar com a incerteza. A religação de saberes se faz urgente “[...] noções de ordem/desordem/organização, sujeito, autonomia e da auto-eco-organização como elementos decorrentes e presentes na complexidade” (PETRAGLIA, 1995, p. 41).

As pesquisas apontam para aspectos variados: os formais fora da Instituição de trabalho e que somam o número de horas, ou a quantidade de cursos realizados à formação profissional em paralelo ao trabalho de sala de aula, como por exemplo: seminários, palestras, vídeos conferências, dentre outros. Observa-se ainda os cursos de pós graduação (Lato e Stricto Senso) que somam-se as estatísticas de aperfeiçoamento profissional e, aqueles que agregam à formação o caráter formativo na perspectiva do pensar sobre o fazer pedagógico e sobre a ação cotidiana do professor, acontecendo concomitante a sua atuação em sala de aula, dentro da Instituição de ensino, denominada formação continuada em serviço ou formação em serviço, e ainda aos mesmos indicativos contabilizam-se àqueles professores, que preenchem apenas às exigências empregatícias, apresentando os certificados de cursos extras, exibidos como momento de formação.

Como alerta Leitão (2004, p. 28) que as propostas de formação devem estar associadas às condições necessárias que favoreçam a organização dos próprios professores na sua unidade educativa, num processo de autoformação e de partilha, possibilitando a reflexão sobre suas práticas e o aprofundamento de questões pertinentes ao seu fazer pedagógico. Deste modo, os espaços formativos levam ao desenvolvimento da autonomia, das relações e de aprofundamento da teoria articulada à prática.

A sala de aula é um espaço que circula incertezas, desafios e decisões imediatas. A pesquisa se ocupa em desvendar e esclarecer como e o que se deve fazer diante de uma problematização. Porém, é possível ensinar e pesquisar ao mesmo tempo, como ressalta Charlot (2002) in André, (2016, p.21) “a pesquisa se ocupa de alguns aspectos do ensino e o ensino é um ato global, contextualizado”. Nesse sentido, uma completa a outra, agregando à postura do professor segurança no que faz e como o faz.

Porém, outros fatores devem ser considerados no processo de desenvolvimento profissional, e não atribuir somente à formação do professor o sucesso ou fracasso. Dentre esses fatores, André (2016, p.31) frisa “[...] outros fatores como: salário, carreira, as condições de trabalho, o clima institucional, as relações de poder, as formas de organização do trabalho pedagógico, que afetam o desempenho docente” Então, se o clima organizacional interfere no desenvolvimento profissional, esse deve ser levado em conta como sendo um produto das relações entre as pessoas. Essas relações que circundam os profissionais da educação e revelam

a construção ou a desconstrução que acontecem, na formação do professor à medida que vivencia o dia –a –dia escolar.

Nesta visão de formação, a concepção de um professor na perspectiva de desenvolvimento profissional autônomo, crítico-reflexivo e pesquisador, é fundamental considerar a implicação pessoal sobre a mobilização do que se quer elucidar.

Mas, André (2016), alerta:

Formular um problema de pesquisa exige, pois, uma implicação pessoal com o tema, uma mobilização pessoal que impulse a querer buscar, a querer saber, e uma disposição para encontrar, dentro de um tema mais amplo, um aspecto relevante, que precisa ser elucidado (p. 23).

Respaldado nos aspectos formativos associados a alguns conceitos como, por exemplo, na colegialidade, e a inteligibilidade, pressupõe-se uma formação pautada na autoformação numa perspectiva de uma educação voltada para a inteireza, como evidencia Andrade & Portal (2012):

Assim, apresento a autoformação como uma possibilidade do caminho que se entrecruza com outros percursos, os quais vão proporcionar uma transformação na Formação Continuada dos educadores a partir da abordagem transdisciplinar. Esta abordagem combina com uma visão global sã e equilibrada da condição humana de existência, na qual corpo-mente-coração-espírito estão contidos na inteireza do ser (p. 126).

Nesse sentido a formação deste profissional deve estar voltada para a totalidade do ser, como sinaliza Andrade & Portal (2012) sobre o potencial presente em cada ser, ou seja, sua capacidade de saber ouvir, de aceitar seus limites de abertura ao diálogo, de silenciar, de refletir, de contemplar, além de outros potenciais ligados às dimensões: espiritual, emocional e intelectual, que constituem as ações do educador transdisciplinar.

Nesse sentido, podemos compreender a importância desse processo de formação, com os movimentos que o professor faz consigo mesmo e com os outros, os caminhos, aos quais sinaliza Morin (2000), é algo que é tecido junto, num movimento de complexidade, cumplicidade e implicação de cada um dos atores envolvidos no ato de ensinar e aprender.

Implicação do sujeito pesquisador: a busca por outros pressupostos teóricos para a pesquisa

A interferência da subjetividade do pesquisador no objeto de investigação é elemento de teorização que Barbier (1985; Lapassade (1989) e Lourau (1995) discutiram com base na teoria interacionista de Mead (1967), Goffman (1970, 1987) e Berge e Luckmann (2002). Como descreve Sant'Ana (2010) as características comportamentais como peculiares a cada indivíduo e conseqüentemente cada um reage de maneira diferente ao objeto externo. A concepção

interacionista analisa justamente o elemento simbólico contido nas formas de falar, gestos, movimentos e expressões faciais. São sinais que rompem as fronteiras do dito e do não dito, no campo da pesquisa. Como destaca Sant'Ana (2010, p374) o outro referencia a ação do sujeito, em seu movimento de apropriação ou de rejeição. Suas experiências forjadas na sociedade ou na família simbolizam as suas experiências sociais mais significativas.

Para Barbier (1985) e Lourau (1995) conforme Sant'Ana (2010), o aporte teórico de que a implicação não se reduz apenas à racionalidade humana, o agir consciente ou inconsciente do pesquisador atrela-se às escolhas sob o foco de seu interesse e engajamento. A abordagem multirreferencial de Ardoino (1966), encarregou-se de frisar que a redução da análise do objeto externo à racionalidade, abre espaço para a análise multirreferencial que considera as realidades existentes na superfície e no subterrâneo dos objetos pesquisados. Assim, os fenômenos contidos nos processos educacionais efetivem a necessidade de analisá-lo sob a ótica de Lourau (1975) que conceitua o sujeito implicado:

Estar implicado (realizar ou aceitar a análise de minhas próprias implicações) é, ao fim de tudo, admitir que eu sou objetivado por aquilo que pretendo objetivar: fenômenos, acontecimentos, grupos, ideias, etc[...]. (Lourau, 1975,p. 88-89, grifos do autor).

Na intenção de ampliar a análise sobre o sujeito implicado as contribuições de Lourau (1975), apontam elementos que fortalecem a discussão sobre a recusa de considerar a neutralidade entre pesquisador/objeto do conhecimento:

Segundo Merleau-Ponty, o sociólogo chega ao conhecimento não só pela observação de um objeto exterior, mas canalizando também sua própria implicação no momento da observação [...] Merleau-Ponty vai mais longe do que aqueles que se detêm na compreensão das instituições por meio de uma análise do vivido. Para ele, estudar o social é saber [...] como pode ser em si e para nós (LOURAU, 1975, p. 38).

Nesse sentido o conhecer do sujeito sobre seu objeto de estudo estão estreitamente ligado ao desvelamento do sujeito como o desvelamento do objeto. Para tal ideia Barbier (1985, p.120) destaca que o engajamento pessoal como o coletivo do pesquisador, assim como sua posição sociopolítica inevitavelmente é parte integrante de toda sua atividade pesquisadora.

Na tentativa de compreender a constituição do sujeito epistêmico, que compartilha do entendimento sobre como ocorre a construção do conhecimento, debate hipóteses, age sobre o meio e se constitui nas relações, considera o sujeito e o objeto do conhecimento contidos nos processos educativos, será preciso retroceder aos séculos XVII e XVIII para discutir duas perspectivas epistemológicas: o racionalismo e o empirismo. Apesar de todas as divergências, estas perspectivas compartilhavam duas premissas básicas: separação radical entre o sujeito e o objeto do conhecimento; e uma relação linear e isomórfica do conhecimento com a realidade (GONZÁLEZ REY, 1997).

Ao reportar ao século XIX buscando referência epistemológica na perspectiva positivista Comteana, Martins (2004) caracterizou o pensamento dominante das ciências modernas; o positivismo que firmou as características de separação excludente entre sujeito (pesquisador) e objeto de estudo; a subjetividade e a afetividade, essa última considerada fonte de erro.

Com o foco na complexidade humana a teoria de Morin (1996) se faz necessário por retomar esse debate e analisar as implicações do sujeito/pesquisador, o sujeito implicado no contexto e nas relações constituídas a partir das necessidades comuns ou não, envolvido no processo educativo. Nesse contexto, diversas tradições que asseguram a compreensão de “unidade” garantem um outro modelo educacional. O contraponto proposto por esta “unidade” está em assumir a necessidade de se compreender o sujeito complexo, multicultural, incerto e dotado de emoções. Nesse sentido, considerar os processos educativos e as ciências que fazem dela seu objeto de estudo conforme Ardoino destaca:

Apesar das tentativas para “calcá-las” mais ou menos sobre o padrão das ciências exatas, já não podemos nos contentar atualmente com uma aproximação somente “positivista” no marco das ciências antropossociais, no seio das quais se situam, incontestavelmente, diferentes olhares que pretendem dar conta cientificamente dos fenômenos que interessam à educação e às práticas que põem esta em ação (1995a, p. 8).

Reconhecer um olhar múltiplo para a compreensão dos fenômenos educativos, implica no rompimento do pensamento linear e reducionista marcados pelos modelos cartesianos do saber que, como afirma Martins (2004), implicaria em buscar na abordagem multirreferencial uma (entre várias) resposta à crítica aos modelos estruturados do pensamento cartesiano e positivista.

Na clara tentativa de basear-se numa formação crítica que envolve o professor numa proposta de constituí-lo pesquisador é preciso grifar Schön (1992), que preocupou-se em conceituar um profissional da educação capaz de refletir suas ações a partir da reflexão-ação-reflexão-ação, fator condicionante nos espaços formativos. Schön defende a ideia da formação de um profissional capaz de refletir suas ações e a posteriori regular sua praxis num processo de regulação e autorregulação. Assim, Alarcão (1996) enfatizou:

[...] É um fazer sólido, teórico e prático, inteligente e criativo que permite ao profissional agir em contextos instáveis, indeterminados e complexos, caracterizados por zonas de indefinição que de cada situação fazem uma novidade a exigir uma reflexão e uma atenção dialogante com a própria realidade que lhe fala (p. 84).

Assim sendo, nos espaços formativos críticos e reflexivos, reside um profissional que se constitui pela busca incessante por aprendizado que lhe darão segurança e o fortalecimento de sua identidade pessoal e profissional. Percorrendo a literatura sobre o tema, foi possível encontrar diversos estudos e muitas perspectivas que tratam a discussão sobre a construção do

conhecimento e implicação do sujeito. Trata-se de um processo que envolve níveis cognitivos, mas sempre em sintonia com o contexto em que o sujeito está inserido

Conforme anunciei esse artigo tinha como norte a construção de uma contextualização para o problema e elaboração do referencial teórico de pesquisa incluiu unir revisões sobre a implicação do professor/ pesquisador e a formação em serviço. Isso justifica nosso esforço em destacar correntes epistemológicas que podem estar relacionadas ao entendimento do professor sobre a construção de conhecimento com o intuito de refletir e discutir posteriormente aspectos relacionados à formação em serviço.

A articulação dessas ideias pode permitir uma formação crítica- reflexiva levando ao rompimento com processos de formação de professores que não tratam possibilidades reflexivas responsáveis abrindo espaço para a discussão sobre implicação do sujeito-professor-pesquisador. Ao concluir esta revisão novas perguntas se apresentam “Quais são as vantagens da formação em serviço para o processo educativo caso o professor adote alguma perspectiva epistemológica que considere a implicação do professor, na Educação Básica?” “Que formação de professores pode favorecer a mudança de postura tendo como base novas percepções epistemológicas?”

Referências

ALARCÃO, Isabel. **Professores Reflexivos em uma escola reflexiva**. 3ª Ed. São Paulo: Cortez, 2004.

ANDRADE & PORTAL. **Autoformação de educadores numa perspectiva de uma formação continuada para a inteireza: um interesse do centro universitário municipal de São José**. Terceiro incluído-NUPEAT–IESA–UFG, v.2, n.2, jul./dez., 2012, p. 123–147, Artigo 33

ANDRÉ, M.& EQUIPE. **Pesquisa sobre formação de professores: uma análise das racionalidades**. Recife: XIII ENDIPE, 2006.

ANDRÉ, M.(Org.). **Práticas Inovadoras na formação de professores**. Campinas-SP. Papirus, 2016.

AQUINO, J. G.; MUSSI, M. C. **As vicissitudes da formação docente em serviço: a proposta reflexiva em debate**. Educação e Pesquisa, v. 27, n. 2, p. 211-227, 2001.

ARDOINO, J.G.(1995a). **Multiréférentielle (analyse)**. In: ARDOINO, J. Le directeur et l'intelligence de l'organisation: repères et notes de lecture. Ivry: ANDESI, p. 7-9

ARRUDA, Marina Patrício; SCHNEIDER, Eliane Cristina Araujo. **Formação Humana e Inclusão Digital dos Professores que atuam na Educação à Distância: Aspectos Relacionados ao Abandono Acadêmico do Ensino Superior**. Disponível em: http://www.alfaguia.org/www-alfa/images/ponencias/clabesII/LT_2/ponencia_completa_11-.pdf. Acesso em 22/10/2014.

_____. **O paradigma emergente da educação: o professor como mediador de emoções**. ETD: Educação Temática Digital. V.14, n. 2. P. 290-303. Jul/dez. Campinas, 2012.

_____. **Saberes e fazeres docentes: o dilema da reforma do pensamento e da prática pedagógica do educador do século XXI**. Revista Percursos, v.13. n 01 p. jan/jun.

Florianópolis, 2012

BARBIER, René. **A pesquisa - ação na Instituição educativa**. Tradução Estela dos Santos abreu com a colaboração de Maria Wanda Maul de Andrade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. Ed, 1985.

GATTI, A.B. e BARRETO Elba de Sá (ORG). **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, A.B.; MELLO, G. N.; BERNARDES, N.M. G. **Formação continuada de professores: a questão psicossocial**. Cadernos de pesquisa: Fundação Carlos Chagas, n. 119, jul. 2003

_____. **Formação de Professores**. Revista Educação. Agosto. 2016 acesso <http://www.revistaeducacao.com.br/especialista-afirma-que-universidades-brasileiras-nao-estao-realmente-formando-professores/> acesso em 29/08/2016

GONZÁLEZ REY, F., (1997). **Epistemologia qualitativa y subjetividad**. São Paulo: EDUC.

LATOUR, Bruno. **Ciência em ação: como seguir cientistas e engenheiros sociedade afora**. São Paulo, UNESP, 2000.

LEITÃO, Figueiredo Cleide. **Buscando caminhos nos processos de formação/autoformação**. Revista Brasileira de Educação. Set /Out /Nov /Dez 2004 No 27 p. 25-39.

LIBERALLI, F.C. **Formação crítica de Educadores: questões fundamentais**. Coleção: Novas Perspectivas em Linguística Aplicada vol.8 2ª edição- Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.

LOURAU, R. **A análise Institucional**. Petrópolis/RJ: Vozes, 1975

MARTINS, J.B. **Contribuições epistemológicas da abordagem multirreferencial para a compreensão dos fenômenos educacionais**. Revista Brasileira de Educação. Maio/Jun/Ago. Ano 26, 2004

MARTINS, Joel; BICUDO, Maria Aparecida. **A pesquisa qualitativa em Psicologia: fundamentos e recursos básicos**. São Paulo: Educ/Moraes, 1989.

MATURANA, Humberto. 1999. **Emoções e Linguagem na Educação e na Política**. Belo Horizonte. Editora UFMG, p. 34.

MATURANA, Humberto; VARELA, Francisco Garcia J. **De máquinas e seres vivos: autopoiese: a organização do vivo**. 3. ed. Trad. Juan Acuña Llorens. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Tradução Eloá Jacobina. 16 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.

_____. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2005.

_____. **A ciência com consciência**. Lisboa: Europa América, 1982.

NÓVOA, Antonio. **Formação de professores e profissão docente**. In: Nóvoa, A, Os professores e sua formação. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1992.

_____. NÓVOA, Antônio (Coord.). **Os professores e a sua formação**. 2 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

PETRAGLIA, I. C. Edgar Morin: **A educação e a complexidade do ser e do saber**. 6. ed. Petrópolis:

Vozes, 1995.

PINHEIRO, R. Leandro. **Formação de educadores e contexto de trabalho: contribuições da investigação-ação às práticas educativas assistenciais.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v.33, n.2, p. 233-246, maio/ago. 2007

SANT'ANA, Ruth Bernardes de. **A Implicação do Pesquisador na pesquisa interacionista na escola.** Psicologia em Revista, Belo Horizonte, v. 6, n. 2, p. 370-387, ago. 2010. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-11682010000200009
Acesso 06/04/2016.

SCHÖN, D. **The Reflexive Practitioner: How Professionals think, in Action.** New York: Basic Books, 1983.

_____. **The Reflexive Practitioner.** San Francisco, Jossey Bass, 1987.

SEPSE: UMA ANÁLISE BIBLIOGRÁFICA

Rafaela Mafacioli Grando
Eduardo Campagnaro
Maria Leticia Simon
Taymara Raizer

Resumo

Segundo a Sociedade Brasileira de Infectologia, o especialista em infectologia, conta com amplo conhecimento diversificado, atua em diferentes campos da saúde, no diagnóstico das epidemias, no estudo das doenças emergentes e reemergentes, entre outras frentes relacionadas aos processos infecciosos. Diante disto realizo uma revisão de literatura sobre a história e os novos conceitos de sepse. Como resultado desta revisão conclui-se que as razões pelas quais a taxa de mortalidade continua elevada prendem-se com o fato de um recurso inadequado às terapêuticas e a falta de habilidade de alguns profissionais. As características epidemiológicas e de variabilidade da doença, faz com que o quadro continue a suscitar muitas dúvidas e controvérsias nos diferentes aspectos que fazem parte da síndrome; portanto devido ao alto índice de morbimortalidade, é de grande importância o diagnóstico rápido e um tratamento imediato e eficaz. Este estudo foi originado a partir de uma experiência acadêmica na área de Infectologia durante a Unidade Educacional Eletivo do curso de Medicina.

Palavras chave: Infectologia. Unidade de Terapia Intensiva (UTI). Sepse.

Introdução

Através da leitura de Harrison (LONGO et al, 2013) e de Cecil (GOLDMAN; AUSIELO, 2009) notou-se que curso da história humana foi modificado diversas vezes por epidemias. Ao longo da história humana, a medicina assumiu diversos significados para o homem, passando de “centro” de toda motivação humana a um simples órgão biomecânico. Foi na Idade Média que se começou a pensar que “alguma coisa” pudesse transmitir uma doença de um indivíduo para outro.

Segundo Gordon (1997) com o Renascimento (1300-1650) e surgimento da imprensa, houve a dissipação de informações e relatos sobre as moléstias que acometiam o organismo humano, naquela época. Em 1603, na Europa, fundaram-se as primeiras associações e criaram-se as revistas científicas e literárias; estudou-se, ainda que rudimentarmente, varíola – foi apenas em 1762 que Jenner, descobriu a vacina contra ela –, tifo, escarlatina e hanseníase.

Foi no Século XIX que Louis Pasteur, mais precisamente em 1864, realizou descobertas revolucionárias no campo da microbiologia, importantes para a prevenção das infecções hospitalares; este quebrou o tabu de que a acidificação do vinho não era produzida por química maligna, mas sim por organismos microscópicos vivos e que estavam no ar, e com isso criou o método de Pasteurização – aquecimento do alimento a uma determinada temperatura, e por determinado tempo, de forma a eliminar os microrganismos ali presentes (FOCCACIA, 2009).

No Século XX, a vacinação em massa foi implantada tendo permitido manter sob controle mais de dezenas de doenças infecciosas humanas, pelo menos nos países industrializados. Apesar de não terem a sofisticação das vacinas atuais, as vacinas anteriores à 2ª Guerra Mundial foram suficientemente eficazes para reduzir drasticamente a morbidade e mortalidade causada por várias doenças, dando credibilidade aos programas de prevenção contra doenças infecciosas (DUNCAN; SCHMIDT, 2004)

Na fascinante área da Medicina, como já dizia Focaccia (2009), a Infectologia vem superando-se desde a “peste negra” causada pela *Yersinia pestis* na idade média, passando pela “cólera” em 1817 causada pelo *Vibrio cholerae*, até a “gripe suína” causada pelo vírus H1N1, em 2009.

Provocadas por vírus, bactérias, parasitas ou fungos, as doenças infecciosas são responsáveis por cerca de 14 milhões de mortes a cada ano no mundo, sendo que mais de 90% desses registros estão concentrados nos países em desenvolvimento. A Organização Mundial de Saúde (OMS) estima que pelo menos um bilhão de pessoas no mundo, no começo do século 21, ainda estão privadas da “revolução sanitária”, ou seja, não têm acesso aos avanços da Infectologia, da ciência e da saúde pública para prevenção, diagnóstico e tratamento das doenças infecciosas e parasitárias (FOCACCIA, 2009, pag 25).

Algumas doenças infecciosas possuem quadros clínicos bem característicos, inclusive associados a antecedentes epidemiológicos, cujo diagnóstico se torna mais fácil. É bom lembrar que doenças exantemáticas, de diagnóstico mais raro, tornaram-se mais frequentes quando algumas doenças infecciosas foram praticamente erradicadas pela vacinação da população. Como exemplo, temos as doenças exantemáticas mais frequentes com a erradicação do sarampo. Diversas doenças infecciosas têm um largo espectro de sintomas e sinais clínicos de diversas síndromes clínicas. Muitas vezes há também a ocorrência de diversas doenças infecciosas com, praticamente, uma síndrome clínica. Como exemplo podemos citar as várias infecções respiratórias que poderão ser originárias tanto de agentes infecciosos virais, bacterianos, fúngicos ou parasitários. Convém lembrar que ocorrem quadros atípicos de doenças infecciosas com sintomatologia frusta ou modificada, em decorrência de vacinação prévia que já perdeu a eficácia ou à qual o hospedeiro não teve resposta imunitária eficiente. Pacientes imunodeprimidos por diversos fatores, como prematuridade, senilidade, desnutrição severa, doenças crônicas, imunossupressão química ou decorrente de síndromes de imunodeficiência congênita ou adquirida, poderão ter quadro clínico de doenças infecciosas, diferente do de indivíduos normais. (SALOMÃO; PIGNATARI, 2004)

Segundo a Sociedade Brasileira de Infectologia (2016) e Martins et.al (2009), o especialista em infectologia, contando com um amplo conhecimento diversificado, atua em diferentes campos da saúde, no diagnóstico e enfrentamento das epidemias, no estudo das doenças emergentes e reemergentes, entre outras frentes relacionadas aos processos infecciosos.

Neste relatório será apresentado uma breve revisão bibliográfica sobre Sepsis, sobre a história e evolução de seus conceitos.

Revisão de Literatura

Os mecanismos que desencadeiam uma síndrome de resposta inflamatória sistêmica (SIRS) levam a uma alta mortalidade e correspondem à primeira causa não coronariana de óbito em UTI. Sepsis, o nome atribuído a esta resposta, quando decorrente de processo infeccioso, é uma doença pouco compreendida, e o manejo dos fenômenos imunológicos a ela subjacentes, visando ao seu tratamento, faz parte ainda da medicina experimental (MARTINS, H. S. et al., 2016).

No Brasil o conceito de sepsis é definido com base no Instituto Latino Americano da Sepsis (ILAS), o qual caracteriza a síndrome como um conjunto de manifestações graves em todo o organismo produzidas por uma infecção. Para BATISTA (et al., 2011), a sepsis era conhecida antigamente como septicemia ou infecção no sangue; hoje é mais conhecida como infecção generalizada. Na verdade, não é a infecção que está em todos os locais do organismo; por vezes, a infecção pode estar localizada em apenas um órgão, mas provoca em todo o organismo uma resposta com inflamação numa tentativa de combater o agente da infecção.

Um pouco da história da sepsis nos mostra que partir do século XVII, a história das doenças infecciosas passou a se misturar com a história da microbiologia. Em 1683, Anton van Leeuwenhoek identificou bactérias pela primeira vez. Ainda neste século, sabe-se que os partos começaram a ser realizados por médicos, em diversos hospitais. Apesar de isso ser considerado um avanço, com a possibilidade de resolução de partos mais complicados, a superlotação destes serviços, os exames frequentes e a ausência de antisepsia levaram à disseminação de processos infecciosos. A primeira epidemia de sepsis puerperal de que se tem relato ocorreu em 1646, no Hôtel-Dieu, em Paris. O dr. Ignaz Semmelweis, um médico húngaro, propôs que as mãos dos estudantes e médicos, contaminadas pelas autópsias recentes, transmitiriam “agentes invisíveis” para os órgãos genitais das mulheres durante os partos. Ele ordenava que todos os médicos e estudantes lavassem as mãos com solução antisséptica antes dos partos. A mortalidade por sepsis puerperal, no mesmo ano, caiu de 18% para 3%. A comunidade médica, entretanto, viu tais resultados com ceticismo e, 2 anos mais tarde, seu contrato de trabalho não foi renovado. Seus resultados científicos foram publicados somente em 1861. Em 1840, Friedrich Gustav Jakob Henle sugeriu que microorganismos podem causar doenças; e em 1866, Pasteur sustentou a teoria de que germes são causadores de doenças. E foi em 1991 que se criou o primeiro consenso de Sepsis. Após 10 anos, em 2001, estabeleceu-se o segundo consenso de Sepsis. Em 2012 foi criada a primeira diretriz internacional para o tratamento de sepsis grave e choque séptico (MARTINS, A. M. et al., 2009).

As definições de sepsis e choque séptico foram revisadas pela última vez em 2001, mas avanços consideráveis na patologia, gestão e epidemiologia da sepsis, sugeriram a necessidade para um reexame. Novas definições de sepsis e choque séptico, baseadas num consenso produzido por 17 especialistas mundiais, foram divulgadas no início deste ano (2016), pelo The Journal of the American Medical Association (JAMA). A publicação, no entanto, vem

causando muita polêmica, e o ILAS não endossou as novas definições na justificativa de que as mesmas não correspondem à realidade latino-americana. Em carta pública, o ILAS explica o não endosso das novas definições pela não concessão de voz e participação de especialistas dos países de médio e baixo recurso (como o Brasil), em que a realidade do tratamento da sepse corre em direção oposta ao que ocorre no primeiro mundo. Enquanto no primeiro mundo o interesse é em aumentar a especificidade do diagnóstico, diminuindo os gastos desnecessários com o “overtreatment” e “overdiagnosis”, nos países de menor recurso o desafio ainda é o tratamento precoce e a identificação de potenciais pacientes graves. Neste contexto latino americano, portanto, a sensibilidade do diagnóstico de sepse é fundamental, e o “overtreatment” e “overdiagnosis” tende a diminuir as falhas do sistema de saúde e melhorar os desfechos, o que já é um grande desafio.

Pelos novos conceitos, em exemplo igualmente usado pelo ILAS, pacientes que apresentem apenas hipotensão ou Glasgow menor que 13 isolados não estariam classificados como sépticos pelo escore SOFA (Sequential Organ Failure Assessment Score). O mesmo vale para hiperlactatemia, que não é mais considerada como critério de disfunção orgânica por não constar no escore. A publicação peca ao atribuir um caráter de triagem a um escore cujo modelo de estudo e validação foi como preditor de mortalidade em pacientes graves.

Diante disso, nesta revisão, tomarei como base os critérios de sepse seguido por nosso país; mas sempre procurando fazer uma relação com estes “novos” conceitos.

Para entendermos melhor a sepse, segundo MARTINS (et.al., 2016), é necessário compreender alguns termos, os quais foram definidos em uma reunião de especialistas organizada em 1991 pelo American College of Chest Physicians e pela Society of Critical Care Medicine, no intuito de padronizar a nomenclatura; os quais são:

- Infecção: fenômeno microbiano caracterizado por uma resposta inflamatória à presença desses microorganismos ou à invasão de tecidos do hospedeiro, normalmente estéreis, por esses agentes;
- Bacteremia: presença de bactérias viáveis no sangue;
- Síndrome da resposta inflamatória sistêmica (SIRS): resposta inflamatória sistêmica deflagrada por infecção ou por diversos outros insultos, como pancreatite, isquemia, trauma, choque hemorrágico, administração exógena de mediadores inflamatórios, entre outros. É caracterizada pela presença de pelo menos dois dos seguintes parâmetros:
- Hipotermia (temperatura corpórea menor que 36°C) ou febre (acima de 38°C);
- Taquicardia (frequência cardíaca acima de 90 bpm);
- Taquipnéia (frequência respiratória acima de 20 ipm ou pco₂ abaixo de 32 mmHg);
- Leucocitose (contagem de leucócitos acima de 12x10⁹ células/l), leucopenia (abaixo de 4x10⁹ células/l) ou mais que 10% de formas imaturas.
- Sepse: resposta inflamatória sistêmica à infecção;
- Septicemia: o uso deste termo é desencorajado, pois é ambíguo e muito utilizado, inapropriadamente, para designar bacteremia;
- Sepse grave: sepse acompanhada de disfunção orgânica e anormalidades de perfusão (ex.: acidose láctica, oligúria, alterações do nível de consciência), na ausência de outras

causas conhecidas para essas anormalidades ou acompanhada de episódios de hipotensão (pressão sistólica < 90 mmHg ou redução de 40 mmHg dos valores basais), responsivos a hidratação vigorosa;

- Choque séptico: sepse na presença de hipotensão, irresponsiva a hidratação vigorosa, em conjunto com disfunção orgânica e anormalidades de perfusão, na ausência de outras causas conhecidas para essas anormalidades;
- Síndrome de insuficiência de múltiplos órgãos: presença de função anormal de três ou mais órgãos, em paciente crítico, no qual homeostasia não pode ser mantida sem intervenção.

A epidemiologia nos mostra que a mortalidade global da sepse reduziu nos últimos 20 anos, mas a incidência da síndrome é cada vez maior, o que justifica o aumento do número de mortes ano a ano. Além da grande mortalidade associada, a morbidade e conseqüentemente os custos do tratamento também são bastante elevados (DELLINGER, R.P.; et al, 2013).

O sítio de infecção ou o agente etiológico são aspectos fundamentais no manejo de um episódio de sepse. Os pulmões são o local mais comum de infecção, seguidos de abdome e trato urinário. Pacientes com mais de 65 anos apresentam maior mortalidade e a tendência é que o número de casos de sepse aumente. O uso indiscriminado de antimicrobianos e o conseqüente surgimento de resistência bacteriana a essa droga representam um desafio a mais.

A fisiopatologia da sepse é complexa e depende de uma série de fatores (DELLINGER, R.P.; et al, 2013). O aspecto comum é a exposição a um patógeno invasor ou à sua toxina, desencadeando uma resposta imunológica e inflamatória com o intuito de controlar essa ameaça ao organismo. Entretanto essa resposta pode ser excessiva, ocasionando ativação de neutrófilos, monócitos, plaquetas, estimulação da coagulação e redução da fibrinólise. Lesões endotelial e microvascular difusamente causam e/ou pioram a perfusão tecidual, contribuindo para o círculo vicioso encontrado em pacientes com choque séptico. Algumas vias amplificam as outras e vice-versa. Por exemplo, a inflamação ativa a coagulação e a coagulação ativa a inflamação. Ambas levam à hipóxia tecidual e a hipóxia tecidual amplifica ambas. (BATISTA, R.S.; et al., 2011).

As manifestações clínicas são variadas e dependem do sítio inicial da infecção, idade e condições prévias da saúde do paciente e do germe causador da sepse. A anamnese e o exame físico são fundamentais e podem diagnosticar a etiologia da sepse ou sugerir a investigação complementar. (MARTINS, H. S. et al., 2016)

Não existe um exame laboratorial específico para o diagnóstico de sepse. Assim, muito mais que usar alguma alteração clínica ou laboratorial isoladamente, deve-se considerar a sepse no paciente com infecção (diagnosticada ou presumida) associada a variadas manifestações clínicas e/ou laboratoriais (MARTINS, A. M. et al., 2009).

Segundo o ILAS, **sepse grave** é definida quando o paciente em sepse apresenta disfunção de órgãos ou hipoperfusão; e o **choque séptico** é definido por sepse e hipotensão que persiste após ressuscitação com fluidos e que necessidade de drogas vasopressoras ou hiperlactemia.

Segundo o JAMA, a **sepse** é definida como a disfunção de órgãos com risco de vida causada por uma resposta do hospedeiro à infecção desregulada. A disfunção orgânica pode ser representada por um aumento na contagem sequencial via o escore de SOFA de 2 ou mais pontos, que está associada com uma mortalidade hospitalar superior a 10%; já o **choque séptico** é definido como um subconjunto de sepse em que particularmente alterações metabólicas circulatórias e celulares profundas estão associadas a um maior risco de mortalidade do que só com a sepse. Os pacientes com choque séptico podem ser clinicamente identificados por um requisito vasopressora de se manter uma pressão arterial média de 65 mmHg ou superior e o nível de lactato no soro superiores a 2 mmol/L (> 18 mg/dL) na ausência de hipovolemia. Ainda, pacientes adultos com suspeita de infecção podem ser rapidamente identificados como sendo mais propensos a ter maus resultados típicos da sepse se tiverem, pelo menos, dois dos seguintes critérios clínicos que, juntos, constituem um novo escore clínico denominado quick SOFA (qSOFA): frequência respiratória > 22 ipm, atividade mental alterada, ou pressão arterial sistólica de <100 mmHg (MARTINS, H. S. et al., 2016).

A velocidade e a eficácia com que o tratamento de pacientes em sepse ou SIRS é instituído parecem influir no prognóstico destas doenças. Antimicrobianos são necessários, porém não suficientes, para o tratamento de sepse e, paradoxalmente, podem desencadear uma piora clínica por liberação de produtos microbianos. A administração precoce e eficaz de agentes antimicrobianos, entretanto, diminui a mortalidade em 10 a 15% com relação a pacientes que não os recebem rápido e corretamente. Desta forma, quando o agente é incerto, a conduta habitual é a administração de antibioticoterapia de amplo espectro, a qual é reavaliada, conseguindo-se definir a etiologia e a sensibilidade do agente. Uso indiscriminado de antibióticos, por sua vez, tem largamente levado ao surgimento de germes resistentes, um problema particularmente grave quando se trata de infecção nosocomial. Tratamento de suporte correto é imprescindível. A mortalidade aumenta em 15 a 20% para cada órgão que entra em insuficiência (AZEVEDO, L.C.P et al, 2015).

Considerações Finais

As razões pelas quais a taxa de mortalidade associada sepse continua elevada nos países em vias de desenvolvimento, prendem-se com o fato de um recurso inadequado às terapêuticas e a falta de habilidade de alguns profissionais. Diante deste cenário, a nova definição de sepse e choque séptico não deve mudar a prática clínica, ao menos não na realidade brasileira, e, portanto, nossas recomendações seguem as mesmas.

Referências

- AZEVEDO, L.C.P et al. **Medicina de intensiva: abordagem prática**. 2ª Ed. São Paulo: Manole Ltda, 2015.
- BATISTA, R.S.; et al. Sepse: atualidades e perspectivas. Revista brasileira de terapia intensiva. Vol. 23. nº 2. São Paulo, 2011.
- DELLINGER, R.P.; et al. **Campanha de sobrevivência à sepse: diretrizes internacionais para**

- tratamento de sepse grave e choque séptico – 2012. Journal critical care medicine. Vol. 41. nº 2. Fevereiro, 2013
- DUNCAN, B. B; SCHMIDT, M. I. **Medicina ambulatorial**: condutas de atenção primária baseadas em evidências. 3ª Ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- FOCACCIA, R; VERONESI, R. **Tratado de Infectologia**. 4ª Ed. São Paulo: Atheneu, 2009. 2 v.
- GOLDMAN, L.; AUSIELLO, D. **Cecil**: tratado de medicina interna. 23ª Ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009. v. 1.
- GORDON, R. **A assustadora história da Medicina**. 3ª Ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 1997.
- ILAS, Instituto Latino Americano da Sepse. Disponível em: <http://www.ilas.org.br>. Acesso em 04/06/2016.
- LONGO, M. D. et al. **Medicina interna de Harrison**. 18ª Ed. Porto Alegre: AMGH, 2013. v. 2.
- MARTINS, A. M. et al. **HC - FAMUSP: clínica médica**. São Paulo: Manole Ltda, 2009. v. 2.
- MARTINS, H. S. et al. **Medicina de emergência**: abordagem prática. 11ª Ed. São Paulo: Manole Ltda, 2016.
- SALOMÃO, R.; PIGNATARI, A. C. **Infectologia**: Guia de medicina ambulatorial e hospitalar. São Paulo: Manole Ltda, 2004.
- SBI, Sociedade Brasileira de Infectologia. Disponível em: <http://www.infectologia.org.br/> Acesso em: 04/06/2016.

**COMO VAI A FORMAÇÃO PARA O SUS NO CURSO DE ODONTOLOGIA-
UNIPLAC?**

Mirian Kuhnen
Renata Couto Bunn
Vivian Oliveira

Resumo

O Programa PET-Saúde tem como pressuposto a educação pelo trabalho e disponibiliza bolsas para tutores, preceptores (profissionais dos serviços) e estudantes de graduação da área da saúde. O PetGraduaSUS tem como fio condutor a integração ensino-serviço-comunidade e é direcionado para um programa integrador em saúde coletiva, pretende incentivar e possibilitar a formação dos estudantes da graduação na área da saúde coletiva, enquanto campo científico, no âmbito de práticas e na atividade profissional e multiprofissional, integrando três aspectos básicos: ciências sociais e humanas, epidemiologia e planejamento. Este artigo apresenta um recorte do estudo do Projeto Pedagógico (PP) do Curso de Odontologia-Uniplac, no que se refere aos Estágios em Saúde Coletiva com o objetivo de contribuir para a reflexão do processo de formação dos cirurgiões-dentistas para o Sistema Único de Saúde. O grupo do PetGraduaSUS da Odontologia após leitura, análise e debate do Projeto Pedagógico do Curso de Odontologia-Uniplac pontuou as fragilidades da relação estrutura curricular e prática dos Estágios de Saúde Coletiva. O acadêmico de odontologia evidencia a ansiedade de entrar em contato com os cenários de prática o mais cedo possível, de atuar multiprofissional e interdisciplinar e, visualiza a valiosa participação de um professor bem preparado que lhe proporcionará atuar e conhecer o SUS de forma pertinente e significativo. Sugere-se o estudo dos planos de ensino para implantar estratégias que qualifiquem o ensino do SUS no curso de Odontologia.

Palavras-chave: formação em serviço, ensino odontológico, estágios, interdisciplinaridade.

Introdução

Como uma das ações intersetoriais direcionadas para o fortalecimento de áreas estratégicas para o Sistema Único de Saúde (SUS), de acordo com seus princípios e necessidades, o Programa PET-Saúde tem como pressuposto a educação pelo trabalho e disponibiliza bolsas para tutores, preceptores (profissionais dos serviços) e estudantes de graduação da área da saúde, sendo uma das estratégias do Programa Nacional de Reorientação da Formação Profissional em Saúde, o PRÓ-SAÚDE, em implementação no país desde 2005.

O PetGraduaSUS tem como fio condutor a integração ensino-serviço-comunidade, e é uma parceria entre a Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde – SGTES, Secretaria de Atenção à Saúde – SAS e Secretaria de Vigilância em Saúde - SVS, do Ministério da Saúde, a Secretaria de Educação Superior – SESU, do Ministério da Educação, e a Secretaria Nacional de Políticas sobre Drogas.

O projeto que é direcionado para um programa integrador em saúde coletiva, pretende incentivar e possibilitar a formação dos estudantes da graduação na área da saúde coletiva, enquanto campo científico, no âmbito de práticas e na atividade profissional e multiprofissional, integrando três aspectos básicos: ciências sociais e humanas, epidemiologia e planejamento. A formação destes estudantes buscará incorporar o eixo “saúde-doença-cuidado” na racionalidade da saúde coletiva, que pretende a viabilidade de um SUS para e com todos.

Na Universidade do Planalto Catarinense, o projeto engloba três áreas da saúde sendo: Enfermagem, Odontologia e Medicina, contendo coordenadores do projeto, três tutores e três preceptores com a integração de multiprofissionais e três acadêmicos bolsistas de cada curso. Cada grupo junto com seus preceptores vivencia experiências práticas na comunidade e teóricas a cargo dos tutores. As atividades são executadas com uma carga horária mínima de 8 horas semanais para os acadêmicos.

Para a realização do estudo teórico, os acadêmicos e tutores se reúnem semanalmente na universidade. Os estudos abordam questões referentes ao desenvolvimento do projeto PET-SAÚDE GRADUASUS e suas propostas e objetivos esperados para os dois anos; a leitura de Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Odontologia; o debate das ementas dos módulos que contemplam o projeto pedagógico do curso. Desse modo, é possível a percepção e contribuição dos acadêmicos com o embasamento adquirido até então, para sugestões de possíveis modificações na estrutura curricular, objetivando uma inserção desde cedo dos estudantes da graduação, no âmbito da saúde pública.

Algumas atividades são encaminhadas para que haja uma melhor compreensão por parte dos acadêmicos tendo em vista a complexidade do cenário prático do SUS. Questões são elencadas para que possam refletir seu dia a dia: quais as dificuldades para o trabalho em equipe multiprofissional e quais os benefícios, quais os desafios da gestão na saúde pública e como superá-los, dentre outros aspectos discutidos.

Dentre as atividades propostas pelos tutores, estão cursos de educação à distância com a temática SUS, proporcionam a reflexão sobre as articulações do processo de trabalho em equipe, ampliando a compreensão sobre a funcionalidade e as propostas do trabalho com grupos de educação em saúde, facilitando e reorganizando a prática profissional numa perspectiva biopsicossocial.

Nesse sentido, são abordados temas referentes à função gestora do Sistema Único de Saúde e seus principais desafios, como a importância do gestor se relacionar bem com diversos grupos sociais, a capacidade do mesmo em desenvolver ações que atendam às necessidades e expectativas da população e dos trabalhadores do SUS.

Trata-se, portanto, da organização de metodologias de trabalho, que “buscam diminuir a fragmentação imposta ao processo de trabalho decorrente da especialização crescente em quase todas as áreas de conhecimento” (CAMPOS, DOMITTI, 2007, p. 402). Estratégias que visam o trabalho interdisciplinar de modo a ampliar possibilidades de intervenções. Para esses autores é necessário aprimorar a comunicação entre as diferentes atividades profissionais montando um sistema de compartilhamento sincrônico e diacrônico de responsabilidades prática e sistemática em conformidade com os projetos desenvolvidos pelos profissionais da equipe de saúde.

O levantamento dessas informações proporciona aos acadêmicos uma ferramenta muito importante condizente à saúde, sendo a conscientização, observação e empoderamento na execução das várias atividades nos cenários distintos. Esse estudo teórico juntamente com os tutores, os quais passam suas visões e experiências aos acadêmicos, é de riquíssimo valor para a visão ampliada na questão ensino-saúde-comunidade.

O presente artigo apresenta um recorte do estudo do Projeto Pedagógico (PP) do Curso de Odontologia-Uniplac, no que se refere aos Estágios em Saúde Coletiva com o objetivo de contribuir para a reflexão do processo de formação dos cirurgiões-dentistas para o Sistema Único de Saúde.

Método

Trata-se de um estudo documental realizada no primeiro semestre de 2016 pela equipe do PetSaúde-GraduaSUS com a leitura do Projeto Pedagógico (PP) do Curso de Odontologia-Uniplac e análise do ementário. O PP foi reestruturado em 2010 de forma a tender as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Graduação em Odontologia (BRASIL, 2002), inovando na organização dos conteúdos/disciplinas na modalidade modular. Após leitura, análise e debate do Projeto Pedagógico do Curso de Odontologia-Uniplac pontuou-se as fragilidades da relação estrutura curricular e prática dos Estágios de Saúde Coletiva.

Resultados e Discussão

Os estágios supervisionados do Curso de graduação em Odontologia da UNIPLAC cumprem carga horária mínima de 20% da carga horária total do curso de Graduação em Odontologia conforme exigências das Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2002). Os estágios são realizados sob a supervisão docente, e desenvolvidos com complexidade crescente de forma articulada com os outros módulos do Curso. A carga horária total dos estágios é de 825 horas-aula, sendo:

- 180 horas-aula desenvolvidas nas clínicas do Curso de Odontologia da UNIPLAC;
- 345 horas-aula de Estágio em Saúde Coletiva; e
- 300 horas-aula em atividades complementares. Este desenvolvido externamente ao Campus, em locais pré-determinados, abordando indivíduos e comunidades diferentes, proporciona ao aluno o contato com a realidade social da nossa região.

A Comissão de Ensino da ABENO (2015) estabeleceu, dentre seus objetivos, para estágio supervisionado, ‘fomentar a relação ensino-serviços e ampliar as relações da universidade com a sociedade [...] e colocar o futuro profissional em contato com as diversas realidades sociais [...], incluindo as práticas e políticas em saúde pública, a realidade do mercado de trabalho, possibilitando ao aluno ser um agente transformador dessas realidades’.

O estágio supervisionado deve colocar o acadêmico em contato com as diversas realidades sociais, contribuindo na formação de um profissional generalista tecnicamente e com sensibilidade social, capaz de prestar atenção integral mais humanizada, trabalhar em equipe e compreender melhor a realidade em que vive a população. Os cenários de prática podem incluir

serviços privado e públicos, com prioridade para o SUS, de forma que o trabalho nesses locais seja em tempo curricular, com supervisão adequada, e para garantir os objetivos instrucionais específicos, no tempo necessário para adquirir o nível de competência desejada” (PERRI DE CARVALHO, 2004).

O acadêmico deverá ser estimulado a criar um grau de consciência que não permita que os valores ético-morais e bioéticos sejam substituídos por outros valores (LOMBARDO 2001). Consciência social, humanismo, ética, prevenção, cidadania são aspectos que devem estar presentes nas realidades sociais envolvidas na aprendizagem, como clínica intra e extramuros, serviço rural (onde se aprende também racionalização e simplificação do trabalho), campanhas de educação em escolas, creches (educação da comunidade) podem ser exemplos de estágios.

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais de Graduação do Curso de Odontologia entende-se por estágio supervisionado a clínica integrada e todos os estágios intra e extramuros que contêm a supervisão de um professor do curso de graduação, sendo que essa obrigatoriedade reforça a integração curricular. O recorte deste artigo contempla o ensino do SUS no Curso de Odontologia da Uniplac durante os estágios de Saúde Coletiva que estão previstos do sexto ao nono semestre e organizados por módulos conforme ementas abaixo:

Módulo 21 - Estágio em Saúde Coletiva, este módulo irá iniciar efetivamente as atividades dos acadêmicos fora da Universidade. Os acadêmicos deverão elaborar e executar projetos de ações coletivas e individuais de caráter educativo e preventivo (em escolares) na comunidade, considerando aspectos de biossegurança, éticos, legais, sempre sob a supervisão de um docente ou profissional da área da odontologia vinculado ao SUS.

Módulo 26 - Estágio em Saúde Coletiva, neste módulo os acadêmicos deverão executar projetos de ações coletivas e individuais de caráter preventivo e curativo num nível de complexidade crescente atendendo a comunidade e os serviços públicos de saúde, integrados as ciências humanas e sociais, considerando aspectos de biossegurança, éticos e legais.

Módulo 33 - Estágio em Saúde Coletiva, neste módulo os acadêmicos deverão executar projetos de ações coletivas e individuais de caráter educativo-preventivo e curativo, de complexidade crescente (atenção a escolares e idosos) na comunidade e serviços públicos de saúde, considerando aspectos de biossegurança, éticos, legais, psicológicos e sociais. A supervisão é feita por um docente ou profissional da área da odontologia vinculado ao SUS e que tenha recebido capacitação específica pelo curso de Odontologia para ser supervisor do estágio.

Módulo 40 – Estágio em Saúde Coletiva, neste módulo os acadêmicos deverão executar projetos de ações coletivas e individuais de caráter educativo-preventivo e curativo (em pré-escolares, escolares, pacientes especiais e idosos) na comunidade e serviços públicos de saúde, considerando aspectos de biossegurança, éticos e legais, com a supervisão de um docente ou profissional da área da odontologia vinculado ao SUS.

Módulo 46 - Estágio em Saúde Coletiva, neste módulo os acadêmicos deverão executar projetos de ações coletivas e individuais de caráter educativo-preventivo e curativo de complexidade crescente (em pré-escolares, escolares, pacientes especiais e idosos) na comunidade e serviços públicos de saúde e hospitais, considerando aspectos de biossegurança,

éticos e legais.

O grupo do PetGraduaSUS da Odontologia após leitura, análise e debate do Projeto Pedagógico do Curso de Odontologia-Uniplac pontuou as fragilidades da relação estrutura curricular e prática dos Estágios de Saúde Coletiva (Quadro 1).

Quadro 1: Aspectos levantados pelos acadêmicos sobre a estrutura curricular e a prática do Curso de Odontologia-Uniplac. Lages, 2016.

- Propiciar contato dos acadêmicos com a comunidade
 - Incentivar a relação dos acadêmicos com a equipe multiprofissional e comunidade
- Aumentar o número de professores com perfil e/ou especialização em saúde coletiva no quadro docente
 - Articular desde o início da graduação a teoria com a prática na saúde coletiva
- Acrescentar estudos sobre o SUS do município de Lages e região serrana
 - Conhecer a rede do SUS do município de Lages e região serrana
 - Planejar e gerenciar ações além da teoria também na prática
- Trabalhar aspectos teóricos do estágio em saúde coletiva no grande grupo e subdividir apenas na prática.

Diante deste contexto identifica-se que o projeto pedagógico do curso de odontologia preconiza a atuação do profissional da odontologia no SUS, porém algumas barreiras estão sendo encontradas, pois a partir dos relatos dos próprios acadêmicos e concluintes do curso evidenciaram-se lacunas para a real compreensão do trabalho em saúde coletiva.

O acadêmico de odontologia evidencia a ansiedade de entrar em contato com os cenários de prática o mais cedo possível. Este desejo pode ser gerado até mesmo pela incerteza do que seria enfrentado no estágio no SUS, deste modo, ‘vivenciando o cotidiano e os desafios do mundo do trabalho, o estudante enfrenta as incertezas da vida profissional antes mesmo de se tornar um cirurgião-dentista’ (BULGARELLI et al, 2014).

Morin (2002) questiona ‘como ter acesso às informações sobre o mundo e como ter a possibilidade de articulá-las e organizá-las? O profissional de saúde terá possibilidade de responder às questões quando atuando de forma multiprofissional e, só assim, tentar estreitar o abismo entre os ‘saberes desunidos, divididos, compartimentados e as realidades ou problemas cada vez mais multidisciplinares, transversais, multidimensionais, transnacionais, globais e planetários’. No estágio de Saúde Coletiva a integração ensino-serviço público de saúde exercido nas atividades de promoção, prevenção de agravos, reabilitação da saúde deve enfatizar o processo de trabalho em equipe multiprofissional e interdisciplinar, atendendo o princípio da integralidade de atenção à saúde no SUS (SCAVUZZI et al, 2016).

O acadêmico de odontologia visualiza a valiosa participação de um professor bem preparado. Para Bulgarelli et al (2014) é primordial que se tenha um corpo docente qualificado e atualizado permanentemente, de forma não fragmentada, mas completa e integrada com outras áreas de forma a compreender o processo de trabalho no SUS e as mudanças curriculares dos cursos de odontologia visando o benefício da sociedade. O professor cirurgião-dentista da instituição de ensino, que desempenhe a supervisão direta e desenvolva sua capacidade de proporcionar a construção do conhecimento, em especial pelo estímulo as práticas de estudo independentes, visando uma progressiva autonomia intelectual e profissional do aluno

(SCAVUZZI et al, 2016). Esta realidade supracitada vai ao encontro dos desafios encontrados na formação docente do ensino superior, em que um dos aspectos referenciado por Anastasiou (2006), refere-se particularmente para os docentes da área clínica, relacionada à sua profissionalização como professores de ensino superior. Para estes profissionais se faz necessário extrapolar a condição de dominadores do conhecimento específico na sua área de formação para apropriarem-se do pensamento pedagógico, é imprescindível abertura para construção de uma identidade profissional de professor, o que é extremamente importante à medida que se desmistifica a “facilidade” do ensinar conceituado e vivido como o simples ato de transmitir informações.

Para os docentes do curso de Odontologia, como para outros profissionais dos bacharelados, precisam-se ampliar os espaços de formação para além dos programas de pós-graduação, bem como propiciar a esses docentes ou provocar neles sua corresponsabilização pela vivência de processos formativos, em que a formação é entendida de forma ampla, a partir de diferentes concepções (FRANCO, SOARES, MARTORELL, MARCELO, 2009).

Outra sugestão de unir a turma para as aulas teorias, corrobora com Bulgarelli et al (2014) quando cita que as ‘discussões coletivas em sala de aula levam o estudante a vivenciar uma condição singular, ocupando um novo lugar na construção de algo que vá além de discussões em sala de aula, ou seja, pensar nas políticas de saúde do país’.

Considerações finais

A formação para o SUS deve estar contextualizado desde as primeiras fases do curso de odontologia para que o a ‘prender a aprender’ ‘saber fazer’ e o ‘saber ser’ seja pertinente e significativo para o futuro cirurgião-dentista. Este recorte do estudo do PP não esgota as análises, mas amplia o olhar, levantando a necessidade de abordar o estudo dos planos de ensinos e se pensar em estratégias para qualificar o ensino do SUS.

Referências

- CAMPOS, Gastão Wagner de Sousa; DOMITTI, Ana Carla. Apoio matricial e equipe de referência: uma metodologia para gestão do trabalho interdisciplinar em saúde. Cadernos de Saúde Pública, Rio de Janeiro, vol. 23, n. 2, fev., 2007.
- Brasil. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior (Brasil). Resolução n° 3, de 19 de fevereiro de 2002. Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de graduação em Odontologia.
- Perri de Carvalho, Antonio Cesar. Planejamento do curso de graduação de Odontologia. Revista da ABENO • 4(1):7-13.janeiro/dezembro. 2004.
- Bulgarelli, A. F., Souza, K. R., Baumgarten, A., Souza, J. M., Rosing, C. K., Toassi, Formação em saúde com vivência no Sistema Único de Saúde. R. F. C., & Botucatu, B. I. (2014). DOI: 10.1590/1807-57622013.0583.
- MORIN, Edgar. Os princípios do conhecimento pertinente. In: Os sete saberes necessário à educação do futuro, São Paulo, Cortez, 2002.

**I CONGRESSO INTERNACIONAL "PENSO ONDE SOU": CONHECIMENTOS
PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA**

SCAVUZZI, Ana Isabel Fonseca et al. Revisão das Diretrizes da ABENO para a definição do Estágio Supervisionado Curricular nos cursos de Odontologia. Revista da ABENO, v. 15, n. 3, p. 109-113, 2016.

**AMBIENTALIZAÇÃO CURRICULAR E CONHECIMENTOS PERTINENTES:
UMA EXPERIÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Marina Patrício de Arruda
Izabel Cristina Feijó de Andrade
Lucia Ceccato de Lima

Resumo

As licenciaturas e os cursos de Pedagogia demandam novos caminhos para formar professores dentro de uma perspectiva que alie teoria e prática. Nesse sentido, esse artigo apresenta uma pesquisa, desenvolvida junto a um Centro de Educação Infantil Municipal (CEIM) de uma cidade do interior de SC, que se contrapondo a noções positivistas de racionalidade, de objetividade e de verdade se propôs à escuta e discussões com professores sobre um tema de nosso tempo. Assim, os encontros alternaram estratégias de Educação Permanente (EP) como espaço de reflexão sobre a prática e, de Educação Continuada (EC), como espaço propício à revisão de conteúdo ou conhecimentos pertinentes à prática educativa dos professores. Consideramos provisoriamente que os encontros pedagógicos ao promover a relação entre Educação Ambiental, Ambientalização e Educação para a Inteiraza contribuiu para com o processo de desenvolvimento pessoal e profissional daqueles professores.

Palavras-chave: Educação Ambiental; Ambientalização curricular; **Pesquisação.** conhecimentos pertinentes.

Introdução

Com o propósito de ampliar as discussões sobre a Educação Ambiental e a Ambientalização dos currículos da Educação Infantil realizamos em 2015 um projeto de pesquisa e extensão intitulado: “Educação para Inteiraza: desenvolvimento profissional e pessoal dos professores da Educação Básica”. Esta pesquisa desenvolveu-se junto a professores de um Centro de Educação Infantil Municipal (CEIM) em Lages/SC. Os encontros alternaram estratégias de Educação Permanente (EP) como espaço de reflexão sobre a prática e, de Educação Continuada (EC), como espaço propício à revisão de conteúdo ou conhecimentos pertinentes à prática educativa dos professores. Essas estratégias de aprendizagens associadas procuraram dar conta da discussão sobre Educação ambiental(EA) tendo em vista a necessidade de se ampliar a compreensão dos professores sobre a relação entre homem e meio ambiente. Essa pesquisa contou com professores da Pós-Graduação em Educação (PPGE) e Ambiente e Saúde (PPGAS) estando vinculada ao Grupo de Pesquisa em Educação Saúde e Qualidade de Vida – GEPESVIDA.

A estratégia metodológica da pesquisa, aqui mencionada, foi adotada para o estudo e os encontros reservados a esta pesquisa contaram com a participação de todos os professores da escola em questão e aconteceram quinzenalmente alternando momentos de

Educação Permanente (EP) e, de Educação Continuada (EC), conforme destacamos acima, que incluíram várias dinâmicas, como observação direta das práticas, estratégias metodológicas que visavam a conexão entre o professor e o meio ambiente, incluindo leituras sobre o tema, dramatizações e reflexões. Após quatro meses, ao final da proposta, professores retomaram suas histórias de vida relacionando-as à educação ambiental.

Desenvolvimento Pessoal e Profissional de Professores

A Educação Ambiental surge como ação estratégica capaz de “reformatar o pensamento” das pessoas para o cuidado consigo mesmo, com o outro e com a natureza. Para Morin, “Este novo casamento entre a natureza e a humanidade necessitará, sem dúvida, como acabamos de dizer, de uma superação da técnica atual que por sua vez necessita de uma superação do modo de pensar atual, inclusive, científico.” (2001, p. 94). Entretanto, a crise ambiental compreendida como uma crise da racionalidade instrumental (LEFF, 2001) segue espalhando seus efeitos sobre o ambiente natural, em relação à preservação da vida e da biodiversidade, ameaçadas pelo modelo capitalista de produção, consumo e descarte.

Dessa forma, a docência dentro de uma visão complexa articula teoria e a prática numa ação transformadora onde a prática pedagógica contempla aprendizagens para vida. Nesse sentido, o desenvolvimento pessoal e profissional de professores, pelo entendimento de Porto (2000, p.14), se dá quando o “fazer, entendido como uma atividade alheia à experiência e ao conhecimento do professor cede lugar ao saber fazer reflexivo, entendido como autoformação”, caminho que mostra a indissociabilidade entre teoria e prática.

Com a Resolução de Nº 2/2012 do Conselho Nacional de Educação (CNEA Conselho Pleno) entra em vigor as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação Ambiental (EA). Essas Diretrizes determinam que aos sistemas de ensino promovam condições para que suas instituições educacionais se constituam em:

[...] espaços educadores sustentáveis, com a intencionalidade de educar para a sustentabilidade socioambiental de suas comunidades, integrando currículos, gestão e edificações, em relação equilibrada com o meio ambiente e tornando-se referência para seu território (BRASIL, CNE, 2012, p. 7).

Mas, como promover conhecimentos concernentes à EA nos currículos da educação básica considerando que os professores ainda não foram preparados para esse compromisso? Como reformatar o pensamento dos professores para a Ambientalização Curricular?

A ambientalização Curricular apresenta-se como um conhecimento desafiador e pertinente ao nosso tempo. "Segundo a Política Nacional de Educação Ambiental, no ensino superior é facultada a criação de disciplinas nas áreas voltadas aos aspectos metodológicos da Educação Ambiental (EA), nos cursos de pós-graduação e de extensão" (ZUIN et al, 2009). Essa política asseguraria um caminho para essa implementação, mas como tema transversal e interdisciplinar essa proposta depende também de discussões mais amplas sobre os currículos da educação básica e superior incluindo a formação dos professores. A ambientalização nos

desafia a exercitar a Educação Ambiental dentro dos currículos e disciplinas.

Em acordo com Kitzmann & Amus (2012, p. 270): "Ambientalização curricular surge para institucionalizar a educação ambiental (EA) no ensino superior". Essa indicação nos faz refletir a importância do educar-se por inteiro integrando disciplinas que conjuguem esse conhecimento no debate sobre a Ambientalização nos currículos da Educação Básica.

O GEPESVida como grupo de investigação e reflexão investiu num processo de formação cuja "aprendizagem passa a ter foco na visão complexa do universo e na educação para vida" (BEHRENS, 2006, p.14), por acreditar na formação de sociedades mais justas e ecologicamente equilibradas, e no professor como elemento de decisão para uma Educação para Inteira. Esse termo utilizado por Morin (2003), Portal (2006), Wilber (2007) e Andrade (2011) diz respeito à "Qualidade do que é inteiro" e considera que a educação não pode mais seguir fragmentada produzindo consciências reducionistas e desprezando as mais variadas dimensões humanas em nome de uma ciência que priorizou a parte em detrimento do todo. Nesse sentido, a ambientalização Curricular pode ser considerada como um novo paradigma da Educação.

Histórias de Vida de Professores

A partir das histórias de vida dos professores desse Centro de Educação Infantil Municipal (CEIM) onde foi realizado o estudo, emergiram dois eixos reflexivos: Experiências da infância e Conhecimentos pertinentes à educação ambiental.

Experiências Da Infância

Nesse eixo reflexivo, problematizamos as memórias das experiências da infância dos educadores do CEIM resgatando as influências na trajetória de vida e os momentos cruciais que pareciam relacionar-se à Educação Ambiental. As histórias de vida orais elencadas mostraram que os professores lembraram suas histórias tentando detectar nelas os fatos marcantes que promoveram seu interesse pela questão ambiental, como é possível perceber a seguir:

[...] memórias da minha infância [...] Lembro-me perfeitamente das suas atitudes relacionadas a economia da água, o cuidado com os objetos jogados no campo, [...] ele tinha a sabedoria para cuidar do espaço, defender a natureza nas diferentes situações(P1).

O desenvolvimento pessoal e profissional dos professores emerge das histórias de vida orais entrelaçadas e marcadas por processos que se constituem desde a infância até a vida adulta, espaços e tempos influenciados em defesa do ambiente e suas particularidades narradas de histórias vividas (GOODSON, 2007; MOITA, 2007; JOSSO, 2010).

Nesse sentido, a História Oral de Vida, fundamentam suas abordagens nas pesquisas (auto)biográficas como possibilidade de identificar nesse professor características de desenvolvimento profissional e pessoal. Assim, as histórias orais de vida das professoras entrevistadas expunham uma linha tênue entre passado e presente. A história oral de vida é

cheia de detalhes e significados construídos pelos mesmos a cerca de suas experiências. Ao desvelarem suas histórias, revivem conceitos e práticas estabelecendo sua própria escuta para uma reflexão. As histórias de vida orais a seguir elucidam e relacionam com clareza a questão da Educação Ambiental.

A Educação Ambiental entrou na vida muito cedo, desde criança meus pais me mostraram o que é certo e errado, em relação ao ambiente em que vivemos, cresci em uma sociedade em que o aquecimento global e ações causadas pelo homem era uma questão muito forte, foi então que procurei estudar e compreender mais sobre o assunto (P13).

Essas duas histórias de vida orais revelam ensinamentos fundamentais advindos da infância e sinalizam algumas semelhanças que nos parecem ser relevantes para a compreensão da necessidade de se retomar histórias orais sobre os aspectos “familiares e da infância” dos educadores. O tempo de queimar os campos como uma prática natural e ao mesmo tempo triste, os ensinamentos, a necessidade de se aprofundar seus conhecimentos. Maturana (1986) também amplia nossa compreensão quando sinaliza possibilidades para que cada sujeito possa ser reconhecido por suas capacidades e processo de aprendizagem contínuo registrado por sua história e circunstância. Essa postura é interessante especialmente quando nos referimos à questão ambiental, Carvalho (2001, p. 30-31) afirma que:

[...] uma maneira produtiva de compreender a experiência do educador ambiental seria tomá-lo como um intérprete de seu contexto, ao mesmo tempo em que é um sujeito interpretado. [...] Diferentemente de um sujeito-observador, situado fora do tempo histórico, perseguindo os sentidos verdadeiros, reais, permanentes e inequívocos, o sujeito-intérprete estaria diante de um mundo-texto, mergulhado na polissemia e na aventura de produzir sentido a partir de seu horizonte histórico.

As histórias de vida orais dos professores revelam que essas vivências da infância influenciaram suas atitudes e ações atuais instigando-os a compreender mais sobre o assunto, dando sentido a sua história social, cultural e ambiental.

[...] A tradição ambiental constitui um território simbólico, uma trama de sentidos e temporalidades sempre reencontrados e recriados nos autopoicionamentos dos sujeitos em suas trajetórias de vida. O auto-relato, nesse sentido, é o locus desse encontro entre a vida íntima do indivíduo e sua inscrição numa história social, **ambiental** e cultural (CARVALHO, 2001, p. 71 (**grifo nosso**)).

As histórias de vida orais revelados nas vivências dos professores, mostram a força da reflexão e as possibilidades do auto-conhecimento. Os professores narram os acontecimentos conforme os significam e como as percebem.

O tempo passa e as marcas positivas permanecem comigo desde a idade mais tenra. Assim sendo percebo a importância de trabalharmos tais valores com nossas crianças, para que no futuro sejam melhores e preparados para cuidar da natureza que Deus nos deu (P1).

Essas marcas positivas nos deram pistas sobre o processo de compreensão da temática ambiental de cada um dos participantes do projeto. A história de vida como estratégia reflexiva de revisão de suas escolhas e de decisões que foram sendo tomadas. A metodologia da história oral valoriza a memória como fonte de produção de conhecimento “A verdade ou o real nada mais é que uma construção cultural” (SILVEIRA, 2005, p. 2). Assim, as participantes da pesquisa tiveram a possibilidade de ao rever sua própria história, resgatarem marcas e sua relação com o ambiente no qual viveram.

Conhecimentos Pertinentes À Educação Ambiental

Nesse eixo reflexivo, apresentamos o resgate de algumas histórias de vida orais dos professores que mostram como as atitudes que tomamos perpassaram o cotidiano escolar e familiar. No ato de narrar sua experiência de vida e de lidar com o tempo e espaços vividos no passado e presentes no cotidiano os professores, tiveram a possibilidade de se humanizarem deixando de ser objetos de uma dada história para se converterem em sujeitos que contam e fazem suas próprias histórias (ABREU, 2000).

As histórias de vida orais a seguir revelam a necessidade de tomada de consciência e uma possível identidade de adesão em defesa da educação ambiental:

Eu acho que as pessoas tinham que ter mais consciência, e reciclar mais o lixo, iria diminuir bastante. Fico triste em ver tanta sujeira jogadas por aí, imagino o que passa pela cabeça dessas pessoas, pois há divulgação nas propagandas de TV, nas rádios, na internet, e em todos os lugares, e se cada um fizesse sua parte iria ser bem melhor (P2)

A adesão, a ação e a autoconsciência nos levam a perceber as professoras participantes como agentes ambientais que carregam, desde suas infâncias, a gênese da ambientalização curricular. As histórias de vida orais a seguir revelam que a educação ambiental é uma experiência pessoal e profissional e que se constitui num processo.

[...] tenho consciência que Educação Ambiental é processual e permanente. Deve estar presente sempre em nosso cotidiano e não “trabalhada” como um projeto com data definida, para cumprir um dos temas transversais, ou para observar a obrigatoriedade da Lei (P6).

Assim, priorizar as histórias de vida orais, significou também produzir narrativas de identidade, à medida que o sujeito revela como vê o mundo e a si mesmo. A história de vida dos professores do CEIM é vista como transformadora e reconstituente, na medida em que eles

tomaram consciência de seus percursos, podendo ressignificar suas experiências, situando-se como agente individual e social do cotidiano escolar. Os participantes da pesquisa são agentes de construção social da questão ambiental e se sentem corresponsáveis pela educação ambiental, como é possível perceber nas histórias de vida orais que seguem:

[...] começamos a por em prática em minha casa, onde ajudo a separar tudo que se pode aproveitar, desde cascas de frutas e verduras para adubar a lavoura, óleos para fazer sabão, papeis e garrafas pet a serem vendidos para reciclagem, tudo tem seu proveito se soubermos separar, tirando assim do meio em que vivemos tudo aquilo que ajuda a destruir com o meio ambiente (P6).

Ao narrar a história coletiva e a sua história o professor se sente inserido na problemática ambiental, cada um a seu modo, após reflexão mostra o desejo de defesa da Educação ambiental. Ao retomarem o passado, passam imediatamente a problematizar o futuro e a sua profissão. A Educação Ambiental nem sempre esteve presente na escola, existe uma compreensão partilhada de que é preciso construir essa relação. Os discursos dos professores participantes vêm carregados da ideologia do grupo ao qual pertencem e revelam o cotidiano escolar:

E quando cheguei aqui no CEIM e vi o trabalho maravilhosos que as mulheres tanto da cozinha quanto da limpeza fazem, tudo é aproveitado as cascas de frutas e verduras tudo vai para a compostagem elas reciclam tudo mesmo, e muito pouco vai para o lixo. Seria bom demais que tivessem em todas as escolas, pois o CEIM [...] pode ser escola modelo, pois está de parabéns(P2).

As histórias de vida indicam a escola como espaço de formação não só para os alunos como também para os professores sobre a questão ambiental. A compreensão sobre a Educação Ambiental e seu significado para a vida de cada professor do CEIM, vem respaldada pela proposta pedagógica que se desenvolve no dia a dia. Especialmente na área da educação ambiental, as histórias de vida orais acima mostraram que não foi necessário criar um espaço para disciplina de educação ambiental(EA), esta é uma questão que emerge da prática cotidiana dos professores desse CEIM. Aos poucos conceitos fundamentais à EA foram sendo trabalhados na horta, na hora do lanche, da higiene pessoal das crianças, etc. Sinal de que essa compreensão e relação com o ambiente estão sendo construídas.

A escola infantil estaria se tornando um espaço ambientalizado? A inclusão do meio ambiente como tema transversal nos Parâmetros Curriculares Nacionais não pode ser entendida como novo conjunto de informações a serem “transmitidos”, a prática cotidiana vai mostrando caminhos para ambientalizar a partir da EA e vice e versa conforme orienta o pensamento complexo.

Por influência das ações ambientais desenvolvidas no CEIM,

estimuladas pela gestora, passei a trazer os resíduos para a escola e começamos a separar com as crianças, pois todas as salas têm as sacolas de TNT nas cores da coleta seletiva. Comecei a solicitar aos alunos, como tarefa que trouxessem os resíduos recicláveis para a separação em sala de aula, e isso se tornou prática permanente em meu planejamento (P12).

Essas escolhas pedagógicas foram essenciais para a tomada de posição consciente em relação ao ambiente. Assim, os professores desvelam por sua narrativa um lugar que indicava atenção, disponibilidade para aprender e cuidar do espaço de trabalho.

[...] É evidente que a pessoa que mais sabe de uma dada trajetória profissional é a pessoa que a viveu. Do mesmo modo, a maneira como essa pessoa define as situações com que viu confrontada desempenha um papel primordial na explicação do que se passou (HUBERMAN, 2007, p. 55).

O processo educacional sofre modificação e favorece o desenvolvimento profissional porque aprendemos uns com os outros. Numa mesma medida, o desenvolvimento pessoal é nutrido pelas relações profissionais que se estabelecem.

Considerações Finais

A pesquisa funcionou como prática pedagógica ao promover momentos diferenciados e complementares de reflexões sobre a prática e de conteúdos para a renovação da prática e dos desafios cotidianos. A história de vida oral retomada pelos professores do CEIM, promoveu discussões e reflexões necessárias à Educação Ambiental que de forma articulada à Educação para a Inteiraza contribuiu com o processo de desenvolvimento pessoal e profissional daqueles professores.

A importância desse estudo está na compreensão de que o processo de Ambientalização Curricular nas escolas depende de um espaço relacional, de vivência, de troca de experiências, de histórias orais de vidas compartilhadas para que se possa construir um verdadeiro aprendizado sobre a relação do homem com o ambiente.

Incentivar reflexões sobre o tema na Educação Infantil, de forma intencional, possibilitou aos professores a revisão de seus próprios caminhos e a compreensão de que o aprendizado é contínuo rumo a uma consciência de que “todo ato de conhecer produz um mundo” (MATURANA; VARELLA, 1995, p. 60), tendo em vista a inseparabilidade entre ação e experiência, entre conhecer e fazer.

Consideramos provisoriamente que os encontros pedagógicos ao promover a relação entre Educação Ambiental, Ambientalização e Educação para a Inteiraza contribuiu para com o processo de desenvolvimento pessoal e profissional daqueles professores. E nessa aventura reflexiva, os professores puderam pensar um outro modelo de formação integral capaz de privilegiar o reconhecimento do caráter multidimensional do humano a partir de conhecimentos

pertinentes à educação ambiental.

Referências

- ABREU, R. Subjetividade, alteridade e memória social em Ruth Landes. In: XXIV ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais - GP 1 "Memória social e biografias", Petrópolis. 2000.
- ANDRADE, Izabel Cristina Feijó de. **A inteireza do ser : uma perspectiva transdisciplinar na autoformação de educadores** . tese. Porto Alegre, 2011. 213 f.
- ARRUDA M. P.; LOCKS, GA ; PAGLIOSA, F . **Estratégia de educação permanente em saúde como possibilidade de intervenção social**. Perspectivas. Notas Sobre Intervención y Acción Social, v. 1, p. 23-33, 2009. Editora da Universidade do Chile.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação – CNE. Resolução n. 2, de 15 de junho de 2012. **Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental**. Brasília: MEC/CNE, 2012.
- BEHRENS, Marilda Aparecida. Formação continuada dos professores e a prática pedagógica. Curitiba: Champagnat, 1996.
- _____. Paradigma da complexidade: metodologia de projetos, contratos didáticos e portfólios. Petrópolis – RJ: Vozes, 2006.
- CARVALHO, I. C. M. **A invenção ecológica: narrativas e trajetórias da educação ambiental no Brasil**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2001.
- JOSSO, Marie Christine. Experiências de vida e formação. Tradução de José Claudio, Julia Ferreira. 2 ed. ver. e ampl. Natala, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.
- LEFF, E. **Saber Ambiental**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2001.
- KINCHELOE, J. L. A formação do professor como compromisso pol o do professor como compromisso pol o do professor como compromisso pol o do professor como compromisso político: ma tico peando o pós-moderno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997
- MATURANA, H.; VARELLA, F. A árvore do conhecimento: as bases biológicas do entendimento humano. São Paulo: Psy II, 1986.
- MOITA, Maria da Conceição. Percursos de formação e de transformação. In.: NÓVOA, Antonio (org.). Vidas de professores. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2007. p. 111-140.
- MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 8 ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2003.
- MORIN, E. **O Método 5 – A humanidade da humanidade: a identidade humana**. Porto Alegre: Sulina, 2001.
- _____. **Introdução ao pensamento complexo**. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2010.
- PORTAL, L.L.F. **O sentido da existência humana: um olhar para cima na aventura do encontro interior**. In: ENRICONE, Délcia (Org.). **A docência na educação superior, sete olhares**. Porto Alegre: Evangraf, 2006. p. 45-58.
- _____. in MOROSINI, Marília C. **Enciclopédia de Pedagogia Universitária Glossário**. Volume 2. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio

Teixeira., 2006

PORTO, Y.S. Formação continuada: a prática pedagógica recorrente. In: MARIN, A.J. (Org.). Educação continuada: reflexões e alternativas. Campinas: Papirus, 2000. p.11-38.

REDE ACES. Red de Ambientalización Curricular de los Estudios Superiores. 2002.

Disponível em: <http://insma.udg.es/ambientalitzacio/web_alfastinas/castella/c_index.htm>.

Acesso em: 14 dez. 2013.

SILVEIRA, Éder da Silva. História oral e memória: a construção de um perfil de historiador-etnográfico. Ciência e Conhecimento - Revista Eletrônica da Ulbra São

Jerônimo, v. 01, 2007, História, A.2 Disponível em: <

<http://www.cienciaeconhecimento.com>>. Acesso em: 14 dez. 2014.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

THIOLLENT, M. Pesquisa-ação nas organizações. São Paulo: Atlas, 1997.

WILBER, K. **Uma teoria de tudo**: uma visão integral para os negócios, a política, a ciência e a espiritualidade. São Paulo: Cultrix, Amaná-Key, 2007.

**EDUCAÇÃO PERMANENTE E EDUCAÇÃO CONTINUADA: UMA RELAÇÃO
AUTOFORMATIVA**

Izabel Cristina Feijó de Andrade
Leda Lísia Franciosi Portal

Resumo

Este artigo trata de uma revisão teórica sobre os conceitos de Educação Permanente e Educação Continuada de modo a permitir uma reflexão mais ampla sobre educação para inteireza. Consideramos que as noções de Educação Permanente e Educação Continuada possuem elementos entrosáveis que nos permitem desenvolver a capacidade de agir criticamente por meio de uma relação autoformativa. Metodologia utilizada foi a revisão de literatura, e a análise de artigos sobre o tema em dissertações e bases de dados. A discussão teórica aqui apresentada nos coloca diante de outra corrente de pensamento, que propõe a criação de um espaço para reflexão a partir da nossa própria experiência prática. Nosso desafio como professores está em mudarmos nossa maneira de estudar e compreender o ser humano para então inaugurarmos um pensamento mais reflexivo e tolerante para viver.

Palavras-chave: Educação Permanente – Educação Continuada – Educação para Inteireza- Reforma do pensamento do educador

INTRODUÇÃO

Esse artigo visa discutir a conjugação dos conceitos de Educação Permanente (EP) e Educação Continuada (EC) para favorecer a compreensão sobre uma educação para inteireza, proposta que requer saberes até o momento pouco privilegiados nas Universidades e que demandam o resgate de dimensões que alicerçam a experiência, a didática e a reforma do pensamento do educador. Essa discussão terá como foco a problematização de uma prática formativa em direção à Educação para Inteireza¹¹⁹. Para isso, trazemos algumas questões iniciais: Que educação interessa às Instituições de Ensino Superior (IES)? A articulação entre os conceitos de Educação Permanente e Continuada amplia as possibilidades de compreensão da Educação de Inteireza?

A ideia de Educação para inteireza diz respeito a autonomia e a capacidade de agir criticamente numa relação autoformativa que nos leva a reflexões sobre nós mesmos, o outro e o meio holográfico no qual estamos vivendo. Assim, a “Educação para Inteireza”, é também considerada como uma proposta de “autoformação voltada para interioridade do próprio Eu, redescoberto em suas dimensões constitutivas – social, emocional, espiritual e racional, que desenvolvidas de forma equilibrada são essenciais para a ressignificação de sua dignidade”, (Enciclopédia de Pedagogia Universitária, Glossário, vol 2, 2006, p. 77)

¹¹⁹ Inteireza do ser pode significar um processo de autoformação na educação e na investigação científica.

No que diz respeito às instituições de Ensino Superior convém observar a preocupação com o processo formativo de professores que tem sido objeto de pesquisas e estudos de diversos pesquisadores (ARRUDA, 2012 e 2008; PORTAL, 2012; ANDRADE, 2011; MORAES, 2010) que apontam para a complexidade da profissionalização e a especificidade autoformativa do debate que envolve a articulação sistêmica-holográfica¹²⁰ da Educação para Inteira.

Conjugando Conceitos para Compreender a Educação para Inteira

Iniciamos essa discussão com o objetivo de discutir a articulação entre os conceitos de Educação Permanente (EP) e Educação Continuada (EC) de modo a ampliar a compreensão sobre Educação para Inteira ainda pouco debatida entre os educadores de um modo geral.

Consideramos que as noções de EP e EC possuem elementos entrosáveis, buscamos no exercício do diálogo aprimorado explicitar com maior clareza essas duas propostas educacionais que articuladas podem fortalecer a Educação para Inteira.

Assim, enquanto os programas se alimentam de determinismos, as estratégias alimentam-se, principalmente, de eventualidades, podendo tornar-se inventiva e criativa. “A estratégia não é um meio de ação. É a arte da ação” (MORIN, 2003, p. 257). O autor apresenta-nos a estratégia como uma inteligência que pode gerar um pensamento que liga e enfrenta os imprevistos, diz respeito às possibilidades abertas pela EP. Um tipo de aprendizagem orgânica, que comporta correções, modificações, adaptações dinâmicas, sendo a base do processo de autoformação e reflexão capaz de produzir mudanças. t

Educação Permanente como uma estratégia de ação para enfrentamento de mudanças e imprevistos da vida. A reflexão sobre a prática propicia o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem. É nesse sentido que a EP pode ser considerada estratégia de renovação da prática por meio da reflexão e da relação de troca entre os professores (ARRUDA et al., 2008). Essa estratégia educacional pode ser compreendida como exigências impostas ao ser humano e à sociedade pelo processo de permanente desenvolvimento e que determinam a necessidade de se estender a ação educativa para toda vida, tornando-a um processo permanente.

Isso envolve um resgate mais amplo de revisão das dimensões individuais, comportamentais, culturais e sociais numa reflexão sobre sua própria maneira de viver, de sentir a vida e de transcender para a dimensão espiritual. A Educação Permanente abarca a autonomia e a reformulação de valores, atitudes, conceitos e hábitos e não somente a ampliação e aquisição de conhecimentos. A EP não é somente educação profissional ou qualificação técnica, permeia toda a existencialidade do educador marcando suas experiências e ações didáticas.

Arruda (2012, p. 143) afirma que “ao percebermos a educação permanente como uma estratégia de ação para o enfrentamento de mudanças e imprevistos da vida”, podemos considerá-la como a própria “educação para a vida, pois é uma maneira de se preocupar com o mundo cercado por incertezas”, erros e ilusões que influenciam todas as dimensões que nos

¹²⁰ Para Morin (2003), o princípio ‘hologramático’ põe em evidência este aparente paradoxo das organizações complexas, em que não apenas a parte está no todo, como o todo está inscrito na parte.

compõem enquanto seres humanos (individuais, comportamentais, culturais, sociais e espirituais).

A Educação Permanente recria o processo educativo na medida em que cada pessoa pode aprender e compartilhar continuamente. A EP está relacionada à noção de aprendizagem significativa e faz sentido quando cria um ambiente propício à constituição de compartilhamento de conhecimento e está presente no cotidiano das organizações. Um processo capaz de produzir mudanças no próprio pensamento e na ação docente e, por isso, é percebida como estratégia de reflexão, de renovação, de trocas, de escuta e acolhimento.

Se por um lado a EP se mostra como uma “estratégia de ação”, a Educação Continuada (EC) é o “programa ou espaço de retomada de conteúdos, conceitos importantes para a retroalimentação” da prática (ARRUDA, 2008, p. 521).

A EP funciona como um dispositivo de formação que inclui uma rede de relações na qual o contexto marca as diferenças de significados sem separar o que deve seguir unido. A compreensão da complexidade do aprender e da busca por um aperfeiçoamento técnico profissional exige um olhar contextualizado e criativo e acena para o destino dos seres humanos de valorização e respeito pelos princípios e valores, entre muitos outros aspectos.

A Educação Continuada é também conhecida como programa, pois inclui a retomada de conteúdos importantes para a atualização das profissões.

Estudo desenvolvido por Arruda et al. (2008) mostra a importância de se articular a EC à EP – articulação que se dá quando se junta o estudo de novos conteúdos e momentos de reflexões sobre a prática. Assim, a EP se firma como “estratégia”, pois é o momento para repensar a prática a partir da troca de experiências, e a EC, como “programa”, momento em que se teoriza a prática, quando os envolvidos no processo constroem conhecimento superando suas limitações e/ou suprindo suas necessidades. Dessa forma, é fundamental compreender-se que são estratégias complementares, não há como separá-las.

A autoformação inclui um processo permanente e contínuo de mutações que emergem das interações entre as dimensões individual e comportamental e o meio ambiente cultural e social. Essa perspectiva de formação do ser educador está atrelada, sobretudo, às ideias defendidas por Galvani (2002) e Pineau (2004). “A autoformação exprime a ação de dar forma e sentido pessoal que articula diferentes fontes de formação: a existência, a experiência, a didática e os conhecimentos disponíveis no ambiente social” (GALVANI, 2002, p. 97).

Nessa perspectiva, a EC quando articulada com a EP transcende para a construção da identidade profissional consciente, que é produto de sucessivas partilhas e buscas de sentido. Esse encontro da EP com a EC permite, então, uma Educação para Inteira que aguçava toda potencialidade estética, ética, comportamental e sistêmica do ser humano, seja na vivência do processo artístico ou no reconhecimento do corpo-espírito num só.

Essas ideias basilares e as reflexões sobre inteireza resultam dos estudos de Wilber (2001, 2002, 2003, 2006 e 2007), que considera a relevância dos aspectos da experiência, dos contornos da consciência, “disponíveis na própria concepção de cada um e que necessitam ser explorados, estudados, compreendidos para que possam nos auxiliar a nos conhecermos (autoconhecimento)” (PORTAL, 2007, p. 290) e nos compreendermos como seres de inteireza numa relação autoheteroecoformativa. É, então, “[...] a consciência de bem-estar resultante de

um processo contínuo de harmonização entre os aspectos físicos, psíquicos, sociais, culturais, ambientais (em seu nível de realidade) e espirituais (entre níveis de realidade) em todas as fases de sua existência humana” (POZATTI, 2007, p. 71). Para Portal (2007, p 290):

Inteireza do ser, que tem como preocupação o desvelamento e o estudo mais aprofundado dos elementos constitutivos de uma abordagem integral do ser humano – sua inteireza – compreendendo dimensões inerentes e originais do próprio ser: social, racional, emocional, espiritual, para a compreensão de seus próprios limites e para o planejamento de seu desenvolvimento por meio de um pensar ousado e de uma prática integral.

Nesse sentido, podemos afirmar que o corpo, a mente, a sociedade, a cultura, o meio ambiente e o espírito fazem parte da mesma vivência humana, pois são dimensões que se conectam à inteireza. Para Pozatti (2012, p.147):

Uma Totalidade que passou a ser percebida como uma grande teia consciente e onde conjuntos de complexidades crescentes desta teia possuíam consciência diferente das partes que a constituíam. Além disso, todas as partes tinham consciência, uma interferindo na outra. Esta perspectiva estava sendo conhecida como visão holística da realidade.

Ao integrar as diferentes dimensões e simultaneamente transcender todas elas, percebemos que a Educação para Inteireza proporciona aos professores a tomada de consciência de sua vinculação ao todo/parte da existencialidade e do sentido da vida. Diante dessa perspectiva, propomos um olhar luxuoso sobre a Educação para Inteireza no sentido de transgredir as fronteiras epistemológicas de cada ciência e transcender um saber articulado ao sagrado, à vida e à espiritualidade, resgatando o sentido do autoconhecimento. Para Wilber (2007^a, p. 10), “uma visão integral”

[...] procura levar em conta a matéria, o corpo, a mente, a alma e o espírito, assim como aparecem no ser, na cultura e na natureza. É uma visão que procura ser abrangente, equilibrada e completa. Portanto, é uma visão que abarca a ciência, a arte e a moral; que inclui disciplinas como a física, a espiritualidade, a biologia, a estética, a sociologia e a oração contemplativa; que se apresenta na forma de uma política integral, uma medicina integral, uma economia integral, uma espiritualidade integral **e uma formação para inteireza.** (grifo nosso).

Corroborando a perspectiva de inteireza, Moraes (2004, p. 7) afirma que “[...] todo processo de educação envolve um processo de transformação, vivenciado recursivamente ao longo da vida, revelando, a cada instante, uma capacidade única de auto-organização, de autorregulação dos próprios processos vitais”, que privilegiam o desenvolvimento de um ser integral. O termo “integral” não tem um sentido de completude, mas de significar e partilhar

atributos comuns. Para Wilber (2003, p. 56) o conceito de “integral” leva junto a ação de reconciliar-se, de juntar as partes, unindo e transcendendo para a autoformação.

Essa concepção integral passa se articular com a ampliação da consciência humana ao considerar e entender o ser humano em suas diferentes dimensões corpo, mente, coração e espírito, tecidas no equilíbrio da inseparabilidade de suas interações e inter-relações.

Por fim, nos perguntamos: quais os pontos de referência para uma educação para a inteireza? Como reformar nosso pensamento a partir das dimensões: existencial, experiencial e didática num movimento autoformativo?

A **dimensão existencial** é revelada pelos aspectos reflexivos emergentes da EP, num ato em que a intuição, sensibilidade, desejos, sentimentos, imaginação, partilha, vontade e criatividade são aflorados. Assim, percebemos que a **Educação Permanente** não se limita apenas à profissão que se exerce, mas a inclui e a transcende para a vida pessoal, numa tentativa de aproximação entre a sua profissão e seus aspectos humanos, que definem a sua dimensão contemplativa da vida como seres integrais englobando sensibilidade e amorosidade consigo e com os outros.

A **dimensão experiencial**, na qual cada educador tem seu tempo, a seu modo, engendra uma atuação profissional-pessoal que define sua ação, o que demanda uma reflexão existencial (também presente na **Educação Permanente**), mas que, por sua vez, demanda a ampliação da consciência e a aceitação dos níveis de realidade para, então, marcar intencionalmente seu travessão experiencial e existencial, numa busca de si com os outros, sentido que modifica totalmente nossa postura perante a vida e, conseqüentemente, o desejo da **Educação Continuada**. A EC, revisão de conceitos para a construção de estratégias de ação que surgiram das relações sociais experienciadas, assume e compartilha a vida num sentido mais amplo e mais transcendental, numa experiência consciente de ser-sendo integral.

A **dimensão didática**, por sua vez, envolve os valores e sentidos atribuídos pelos educadores do Ensino Superior nos processos de aprender e de ensinar construídos ao longo das suas próprias histórias de vida de forma significativa (permanente e continuada), que revelam recursivamente suas identidades. Identidades articuladas a fatores individuais (de si), comportamentais (atitudes mais humanas), culturais (valores e desejos compartilhados), sociais (relações com os outros) e espirituais (consciência de outros níveis de realidade) que, quando aceitos, dão sentido à própria vida, relevando-se na **Educação para Inteireza**.

Considerações Provisórias

Esse artigo buscou discutir EP e EC como possibilidades de ampliar nossa compreensão sobre a Educação para Inteireza. Hoje, uma abordagem de formação do educador que relaciona educação/vida/espiritualidade tende a valorizar as iniciativas de autoformação em que o novo e o diferente sejam considerados como construções a partir da participação ativa, das experiências e vivências de cada um. Esse é um modo de dar sentido à vida, tornando-nos conscientes de que podemos transcender o nosso processo de educação para além dos aspectos cognitivos e na

direção da busca da existencialidade humana.

Consideramos que a Educação pautada na Inteira, reconhece a interatividade e a interdependência entre o sujeito/objeto por educar o homem por inteiro. Essa Educação está nos processos de produção e da vida, de onde emerge o desenvolvimento da inteligência, do pensamento, da consciência e do espírito em diferentes níveis de realidade. Todos os níveis de realidade, aliás, são aspectos humanos que dizem respeito à inteireza, à subjetividade, à identidade, à sensibilidade de ouvir o outro e à amorosidade, que são potencialidades adormecidas no educador e que necessitam ser recuperadas.

Esses aspectos são dependentes e correlatos a outros, também humanos, mas que se encontram numa dimensão mais racional e dizem respeito à racionalidade técnica e prática. Todos esses aspectos humanos estão articulados entre si, e precisam ser repensados.

A partir desse enfoque, surgiram inquietações que nos impulsionaram a novas discussões: Como proporcionar uma integração entre, através e além de todas as disciplinas que trabalham os “fundamentos da educação”, na direção de uma Educação para Inteira levando em consideração estratégias de EP e EC? Como instituir momentos para refletir e estudar? Momentos para valorizar o outro como legítimo outro na convivência como enfatiza Maturana? Valores que, em vez de serem ensinados, possam, na realidade, ser vividos no cotidiano da instituição de ensino?

Pensar um novo modelo de educação capaz de privilegiar o reconhecimento do caráter multidimensional da sociedade e do humano pode ser o primeiro passo rumo à Educação para Inteira. Rever dualismos e pontos de vista que, numa perspectiva reducionista, tendem a se excluir como razão e emoção, mente e corpo, pode nos fazer refletir sobre o modo como a unidade complexa da natureza humana é desintegrada ao longo de seu processo de formação (ARRUDA & ARRUDA, 2010).

Convém lembrar ainda que a missão do professor é surpreender, encantar e entusiasmar, desafiando as expectativas que nossos alunos têm de nós (PORTAL, 2006, p. 52). E para surpreender é preciso criar, inventar estratégias. Se considerarmos que nossa cultura privilegiou um paradigma fundado na lógica determinista e dual, podemos compreender o quanto esta simplificação limitou nossa criatividade, resistindo por um longo tempo a adotar metodologias inovadoras para permitir a reflexão sobre a prática, a relação de troca, a construção da inteligência espiritual e emocional que de forma articulada à razão encaminhassem soluções. A Educação seguiu a razão; sem considerar a totalidade aberta do ser humano, privilegiou apenas seus componentes objetivos e não educou o homem na sua inteireza. Portanto, é preciso reinventar a aventura da formação humana levando em consideração as várias dimensões que compõem a vida das pessoas.

A discussão teórica aqui apresentada nos coloca diante de uma outra corrente de pensamento, que propõe a criação de um espaço para reflexão a partir da nossa própria experiência prática. Nosso desafio como professores está em mudarmos nossa maneira de estudar e compreender o ser humano para então inaugurarmos um pensamento mais reflexivo e tolerante para viver.

Referências

- ARRUDA, M. P.; ARRUDA, L. P. O profissional da saúde como um mediador de emoções. In Rev. Eletr. Enf. [Internet]. 2010; 12(4):770-4. Disponível em: <http://www.fen.ufg.br/revista/v12/n4/v12n4a25.htm>. doi: 10.5216/ree.v12i4.12261. Acessado em: 22 de agosto de 2014.
- FREIRE P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz, 2000.
- BÁRCIA, M. F. **Educação permanente no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1982.
- CAPRA, F. **O ponto de mutação. A ciência, a sociedade e a cultura emergente**. São Paulo: Cultrix, 1998.
- CUNHA, M. I. Trabalho Docente na Universidade. In MOREIRA, M. L. da C. (orgs). **Pedagogia Universitária: campo de conhecimento em construção**. Santa Cruz do Sul: UNICRUZ, 2005. p. 251-265.
- BEHRENS, M. A. **Paradigma da complexidade: metodologia de projetos, contratos didáticos e portfólios**. Petrópolis: Vozes, 2006.
- FURTER, P. A Educação Permanente na perspectiva do desenvolvimento cultural. Petrópolis: Vozes, 1974. p. 111-159.
- FREITAS, C. C. de. **Sustentabilidade no ensino superior: uma prática transdisciplinar na educação de professores**. Goiania: Kelps, 2008.
- JOSSO, M-C. **Experiências de Vida e Educação**. São Paulo: Cortez, 2004.
- GADOTTI, M. **A educação contra a educação**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.
- GALVANI, P. A autoeducação, uma perspectiva transpessoal, transdisciplinar e transcultural. In **Educação e Transdisciplinaridade**, II/coordenação executiva do CETRANS, São Paulo: TRIOM, 2002.
- MATURANA, R. Humberto. **De máquinas e seres vivos: autopoiese - a organização do vivo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 8. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: Unesco, 2003.
- MORIN, E. **O Método 6. Ética**. Porto Alegre: Sulina, 2005.
- MORAES, M. C. **O paradigma educacional emergente**. Campinas: Papyrus, 1998.
- OLIVEIRA, J. F. de. Reforma da Educação Superior: mudanças na gestão e metamorfose das universidades públicas. In PEREIRA, F. M. de A.; MULLER, M. L. R. **Educação na interface relação estado/sociedade**. Cuiabá: EDUFMT/ Capes, 2006. V.1, p.11-21.
- PORTAL, L. L. In MOROSINI, M. C. **Enciclopédia de Pedagogia Universitária Glossário**. Volume 2. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. p.77.
- _____ (et al.). **Educação continuada: um interesse institucional na construção da inteireza dos docentes de programas de doutorado em educação de universidades do Rio Grande do Sul**. Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia. Braga: Universidade do Minho, 2009. ISBN- 978-972-8746-71-1.
- PORTAL, L. L. F. **Educação para inteireza: um (re)descobrir-se**. Porto Alegre/RS, ano

XXX, n. especial, p. 285-296, out. 2007.

POZATTI, M. L. **Educação para a Inteiraza do Ser – uma caminhada.** Educ. Real., Porto Alegre, v. 37, n. 1, p. 143-159, jan./abr. 2012.

POZATTI, M. L. **Buscando a inteireza do Ser:** proposições para o desenvolvimento sustentável da consciência humana. Porto Alegre: Genesis, 2007.

TESCAROLO, R.; DARÓS, L. **Aprendizagem e conhecimento: conexões planetárias.** Revista Diálogo Educacional. Curitiba: Champagnat, v.7, n.20, 2007.

**PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO COMBATE À PARASITOSE: A
EXTENSÃO MÃOS LIMPINHAS**

Marina Patrício de Arruda
Eduarda Ugioni Sachet

Resumo

Esse artigo apresenta um projeto de extensão que visou ampliar a discussão sobre a Promoção de Saúde reafirmando um dos fundamentos da educação médica do Curso de Medicina da Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC). Objetivo geral da extensão intitulada “Mãos Limpinhas” foi capacitar professores da Educação Básica de um CAIC- Centro de Atenção Integral a Criança para o combate à parasitose por meio de atividades educativas envolvendo professores de ciências do 5º e 6º ano. A metodologia se desenvolveu por meio de uma pesquisa que buscou promover a conscientização das professoras de ciência e dos alunos da educação básica. A promoção de mudanças de comportamento pode possibilitar a construção de uma consciência de prevenção de doenças, de forma adequada de higiene como fatores indispensáveis à melhoria de indicadores de saúde pública com a parceria da própria escola. A promoção de mudanças de atitudes e comportamento de uma determinada comunidade pode possibilitar a construção de uma consciência de prevenção de doenças.

Palavras-chave: Educação em saúde. Parasitose. Promoção de saúde. Projeto de extensão.

Introdução

A importância de se articular Educação e Saúde tanto para a conscientização da população carente como para problematizar a Educação Médica foi o ponto dinamizador da reedição desta extensão desde 2010 justificando uma itinerância com base na necessidade de se investir em propostas locais de controle da parasitose. Em 2015, tendo como objetivo capacitar professores e alunos da Educação Básica de um CAIC- Centro de Atenção Integral a Criança para o combate à parasitose.

Considerando que o parasitismo intestinal ainda se constitui um dos mais sérios problemas de Saúde Pública no Brasil, tendo em vista sua correlação com o grau de desnutrição das populações, em especial crianças onde afeta especialmente o desenvolvimento físico, psicossomático e social. Nesse sentido, a proposta de uma pesquisa foi escolhida por seu potencial de impacto na conscientização dos envolvidos e seus desdobramentos nas políticas públicas de Educação. A preocupação em realizar este tipo de pesquisa em contextos escolares fundamenta-se na necessidade de contribuir de forma mais articulada no encaminhamento de respostas às dificuldades inerentes à promoção de saúde.

As parasitoses acometem um alto percentual da população humana, principalmente comunidade de baixa renda que possuem condições climáticas e ambientais favoráveis para sua evolução e propagação. De acordo com Monteiro et al (2009), as enfermidades parasitárias são tidas como indicadores de desenvolvimento socioeconômico e constituem um problema

recorrente de saúde pública por afetar, principalmente, jovens, desencadeando não apenas problemas gastrintestinais como também baixo rendimento corporal e atraso no desenvolvimento escolar. A solução para o problema das parasitoses intestinais depende de ações educativas que orientem sobre prevenção e tratamento evitando, assim, danos à saúde infantil decorrentes da falta de conhecimento por parte da família (MONTEIRO et al., 2009). A articulação entre Educação e Saúde surge como uma estratégia eficaz que dependerá, cada vez mais de projetos de pesquisa voltados às comunidades carentes a fim de gerar e permitir a incorporação de novos conhecimentos.

O processo de educação em saúde realizado na escola resulta para a comunidade envolvida em novos conhecimentos, habilidades e destrezas para o cuidado com a saúde e para a prevenção de doenças. Além de fomentar a análise crítica e reflexiva sobre valores, condutas, condições sociais e estilos de vida (LERVOLINO, 2004).

Um dos principais fatores que contribuem para a elevada prevalência, assim como o surgimento de novas infecções parasitárias são as precárias condições de vida e saneamento básico deficiente ou mesmo inexistente, associada à falta de conhecimento da população sobre a transmissão e controle dessas infecções e princípios de higiene pessoal e cuidados no preparo correto dos alimentos. Assim, a implantação de práticas que conduzam as pessoas a adquirir conhecimentos sobre as parasitoses, tornando-as capazes de atuarem na prevenção e redução da carga parasitária é uma estratégia eficaz, mas pouco trabalhada, pois o sistema não

privilegia a educação em saúde, o que dificulta a implantação das ações de controle das destas doenças (BOIA, 2006).

A extensão realizada teve por objetivo capacitar tanto professores como alunos levando-os a atuarem como agentes de Promoção de Saúde.

Metodologia

Na pesquisação, Thiollent (2011) destaca que há um ponto de partida, que é a fase exploratória, e um ponto de chegada, referindo-se à divulgação dos resultados, mas no intervalo haverá sempre uma multiplicidade de caminhos em função das diferentes situações diagnosticadas ao longo do processo.

A pesquisação foi realizada no município de Lages/SC em uma unidade do CAIC- Centro de Atenção Integral a Criança. Os participantes da pesquisa foram escolhidos por acessibilidade ou por conveniência que segundo Gil (1999) é um tipo de amostragem muito utilizada em estudos exploratórios ou qualitativos.

Essa pesquisação envolveu um trabalho educativo e preventivo que foi acolhido pelas professoras de ciência do ensino fundamental tendo em vista a necessidade de se refletir sobre o cuidado com o meio ambiente, com a higiene e com os alimentos que as crianças consomem. Esse projeto de extensão teve a duração de doze meses e retroalimentou as discussões do GEPESVIDA (GRUPO DE ESTUDO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO SAÚDE E QUALIDADE DE VIDA).

Os professores colaboraram com as atividades educativas desenvolvidas com alunos por meio de palestras, aulas expositivas sobre as questões de higiene e parasitose. Cartazes que chamavam atenção sobre verminose e prevenção foram expostos nos corredores da escola para que os alunos visualizassem e fixassem o conhecimento sobre parasitose. Rodas de conversas mediadas pelas estudantes do Curso de Medicina orientaram sobre parasitose e sua estreita relação com a falta de higiene e a importância de medidas simples como, lavar as mãos das crianças antes das refeições, ou o fato de mantê-las “limpinhas” para prevenir a contaminação.

Considerações finais

A Educação em Saúde requer metodologias e teorias que permitam a construção do conhecimento compartilhado de forma contínua (EBLING et al.,2010). Sendo assim, a discussão sobre o tema “higiene” torna-se indispensável na orientação de práticas dentro do ambiente escolar.

O desenvolvimento de um processo ativo e contínuo de promoção de mudanças de atitudes e comportamento de uma determinada comunidade pode possibilitar a construção de uma consciência de prevenção de doenças. Formas adequadas de higiene podem encaminhar fatores indispensáveis à melhoria dos indicadores de saúde pública com a parceria da própria escola. Este projeto teve o intuito de melhorar as condições de higiene desses alunos e conseqüentemente de suas famílias, levando orientação adequada e esclarecimento sobre higiene e prevenção da parasitose.

Acredita-se que esta pesquisa possa contribuir com ações educativas a partir do reconhecimento das necessidades locais. O envolvimento de alunas do curso de Medicina pode influenciar de forma positiva os alunos garantindo a reflexão a partir dos conteúdos que foram discutidos na roda de conversa com professores e alunos.

A educação em Saúde requer metodologias e teorias que permitam a construção do conhecimento compartilhado de forma contínua (EBLING et al., 2010). Desta maneira, a discussão do tema “higiene”, torna-se indispensável dentro do ambiente escolar.

O desenvolvimento de um processo ativo e contínuo de promoção de mudanças de atitudes e comportamento de uma determinada comunidade pode possibilitar a construção de uma consciência de prevenção de doenças. Formas adequadas de higiene podem conter fatores indispensáveis à melhoria dos índices e indicadores de saúde pública com a parceria da própria escola. Este projeto promoveu saúde e teve o intuito de melhorar as condições de higiene desses alunos e conseqüentemente de suas famílias, levando orientação adequada e conhecimento.

Ao final dessa reflexão fica o questionamento: “Como promover saúde e conhecimentos à Educação Básica?” Sabemos das dificuldades de se investir em propostas locais de controle da parasitose mas, por certo a educação não pode mais seguir fragmentada produzindo consciências reducionistas, com conteúdos que desprezam o contexto local. É preciso investir no espaço da escola que educa para a vida.

Referências

- BÓIA MN et al. Masstreatment for intestinal helminthisis control in naAmazonian endemic área in Brazil. Rev. Inst. Med. Trop. S. Paulo. 2006; 48(4): 189-195.
- FERRIANI, Maria das Graças C.; GOME, Romeu. Saúde Escolar-Contradições e Desafios. Goiânia-GO: AB Editora, 1997.
- FILHO, Pedro Mendengo. Verminoses:-As Mazelas da Pecha de Malsã. Rio de Janeiro-RJ, 2008.
- FORATTINI, Paulo Oswaldo. Ecologia, epidemiologia e sociedade. São Paulo, Editora da Universidade de São Paulo/ Artes Médicas, 1992.
- GIL, Antonio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. São Paulo: Atlas, 1999.
- GUSSO, Gustavo.; LOPES, José Mauro Ceratti. Tratado de Medicina de Família e Comunidade. Porto Alegre-RS: Artimed Editora LTDA, 2012.
- LERVOLINO SA, PELICIONI MCF. A utilização do grupo focal como metodologia na promoção da saúde. Revista da Escola de Enfermagem da USP, 2004.
- MONTEIRO, C. A.; FREITAS, I. C. M. Evolução de Condicionantes Socioeconômicas de Saúde na Infância na Cidade de São Paulo (1984-1996). Revista de Saúde Pública; São Paulo; 2000; Disponível em: [http://www.scielosp.org/pdf/rsp/v34n6s0/3513 .pdf](http://www.scielosp.org/pdf/rsp/v34n6s0/3513.pdf); Acesso em: 22 de set de 2010.
- OLIVEIRA, R. D.; OLIVEIRA, M. D. Pesquisa social e ação educativa. In. Carlos Rodrigues Brandão, (org.). Pesquisa participante. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- SOUZA, Beatriz de Paula.; MORAIS, Maria de Lima Salem. Saúde e Educação: Muito Prazer – Novos Reinos no Atendimento à Queixa Escolar. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.
- THIOLLENT, M. Metodologia da pesquisa-Ação. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PÚRPURA DE HENÖCH-SCHÖLEIN: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Maria Letícia Simon

Eduardo Campagnaro

Rafaela Mafaciolli Grandó

Taymara Raizer

Resumo

A púrpura de Henöch-Schönlein é uma vasculite sistêmica de pequenos vasos sanguíneos, imunologicamente mediada, que acomete primeiro a pele, o trato gastrointestinal, as articulações e os rins. Esta revisão bibliográfica apresenta conhecimentos sobre a Púrpura de Henöch-Schönlein analisando suas características e avaliando sua importância devido ao grande número de pacientes que vem sendo diagnosticados com esta patologia. O objetivo é apresentar definição, critérios para o diagnóstico, manifestações clínicas e conduta. A metodologia utilizada na revisão foi pesquisa em livros clássicos de clínica médica e periódicos científicos da área de Reumatologia Pediátrica. O estudo foi originado a partir de uma experiência acadêmica na área de Pediatria durante a Unidade Educacional Eletivo. A revisão foi fundamentada na análise de artigos publicados e literaturas relacionadas à doença citada observando-se a fisiopatologia, semiologia, diagnóstico e tratamento da doença. O que motivou este trabalho foi a grande dificuldade de diagnosticar diferentes tipos de doenças reumatológicas e o iniciar tratamento eficaz para cada doença em específico.

Palavras-Chave: Vasculite. Púrpura de Henöch-Schölein. Pediatria.

Introdução

É no período neonatal, lactente, criança e adolescente que nos encontramos em fase de maior vulnerabilidade. Portanto, período em que o acompanhamento do desenvolvimento humano, desde o nascer até a fase adolescente torna-se fundamental (Marcondes,2003).

A Neonatologia, uma divisão da Pediatria, tem por meta a assistência ao recém-nascido, desde a sala de trabalho de parto até o fim do período neonatal, ou seja, nossas primeiras 4 semanas de vida. Nesta fase, estamos no momento mais complexo de adaptação e, portanto, vale todo e qualquer cuidado e observação (IMIP, 2004).

Sendo assim, acho digno relevar o trabalho desenvolvido nesta área bem como aprender a assistência imediata ao recém-nascido, todos os procedimentos e cuidados para com este período de vida. Acompanhar a rotina em Neonatologia e adquirir conhecimentos na área vale de muita importância (SCHAVARTSMAN,2009).

Ainda, junto com os cuidados neonatais, a Pediatria se mostra de fundamental relevância também.

Na gestação normal, a criança de equipamento genético favorável vive em condições ímpares de segurança: inércia respiratória, digestiva, de absorção intestinal, de eliminação de escória, de termorregulação, limitação de movimentos, proteção quase completa contra os traumatismos físicos, ausência de traumas psíquicos. Mas a vida, como

na saúde, resulta de valor da relação entre a resistência do organismo e os obstáculos ou agravos que ele tem que enfrentar. Acabada de nascer a criança, seu impulso vital tem a mesma intensidade imediatamente anterior, mas agora vai funcionar em condições de vida muito diferentes e, com frequência, adversas. Grande numero de funções, até então em condições potenciais, é convocado ao trabalho. A diversidade de novas condições de vida, aliada à inércia anterior dos mecanismos de adaptação, cria o grande caráter da criança, sua vulnerabilidade, a qual exige peculiaridades assistências que promovam sua adaptação àquelas condições (MARCONDES, 2003, p. 3).

Portanto, acompanhar a rotina pediátrica junto ao profissional da área, aprender os procedimentos voltados a essa fase de nossa vida bem como as principais patologias e intervenções são muito importantes no meu construir como acadêmico de Medicina.

A neonatologia é o ramo da Pediatria que ocupa-se das crianças desde o nascimento até 28 dias de idade (quando as crianças deixam de ser nomeadas recém-nascidos e passam a ser lactentes). A neonatologia tem avançado muito nos últimos tempos, conseguindo menores índices de mortalidade e também de morbidade graças a maior compreensão das peculiaridades dos recém-nascidos, melhores equipamentos e medicamentos como o surfactante, além de abordagens como a nutrição parenteral (Revista Paulista Pediatria, 2004).

Vejo, atuando nestas duas áreas da Medicina, um bom início de aprendizagem fora do centro estudantil que é a sala de aula.

Revisão de Literatura

A púrpura de Henöch-Schönlein (PHS) é uma vasculite sistêmica de pequenos vasos sanguíneos, imunologicamente mediada, que acomete primariamente a pele, o trato gastrointestinal (TGI), as articulações e os rins, podendo ter acometimento sistêmico secundário (ALFREDO, 2007).

Sabe-se, hoje, que os achados clínicos da PHS são consequência de uma vasculite leucocitoclástica disseminada, devido à deposição de IgA na parede de pequenos vasos. Ela é considerada a vasculite aguda mais frequente em crianças (FAUCI, 2012).

O primeiro relato de púrpura de Henöch-Schönlein ocorreu em 1811. Em 1837, Johann Schönlein descreveu a associação entre artralgia e púrpura, chamando-a de "púrpura reumática". Notou ainda frequentes precipitados na urina. Eduard Henöch, um aluno de Schönlein, em 1874, descreveu o comprometimento do TGI e, em 1899, o renal (BROGAN, 2010).

A púrpura de Henöch-Schönlein pode ocorrer em qualquer idade, porém é mais comum na infância. Um estudo realizado com adultos e crianças com PHS mostrou que a maior parte dos pacientes (79,5%) se encontra entre 6 e 16 anos. Quanto ao sexo, a maior parte dos trabalhos mostra um predomínio do sexo masculino. Embora todas as raças sejam suscetíveis, a doença é mais comum em crianças japonesas e americanas. Há baixa incidência em crianças negras (ALFREDO, 2007).

A doença pode ocorrer em qualquer época do ano, porém há uma tendência sazonal na sua ocorrência, predominando nos meses de primavera e inverno. Em estudo realizado com crianças portadoras de PHS, observaram que 60% dos casos ocorreram durante os meses de outono e inverno, sendo que os 40% restantes, na primavera e verão. Estes dados coincidem com a maior incidência de infecção de vias aéreas superiores (IVAS) neste período (SBP, 2016).

Apesar dos inúmeros estudos, a etiologia da púrpura de Henöch-Schönlein permanece obscura. Há relatos, na literatura, de que infecções respiratórias comumente precedem o quadro da PHS, fato este observado primeiramente por Schönlein. O agente mais descrito pelos trabalhos é o *Streptococcus beta-hemolítico* do grupo A.

Outros patógenos também têm sido relatados, na literatura, como envolvidos na etiologia da doença. Dentre eles, podemos citar o parvovírus humano B19, o adenovírus, o *Mycoplasma pneumoniae*, Epstein Baar Vírus entre outros. Alguns casos têm também sido relatados após o uso de vacinas contra a febre tifóide, o sarampo, a cólera e a febre amarela. Além de patógenos, outros fatores foram estudados e podem estar relacionados com o desenvolvimento de PHS. Um estudo demonstrou que determinadas drogas, principalmente antibióticos, têm grande importância nesse sentido, sendo relacionadas mais comumente com adultos portadores da doença. Picadas de insetos e exposição ao frio (SBP,2016).

Sabe-se que a púrpura de Henöch-Schönlein se desenvolve em resposta a uma variedade de estímulos na mucosa, que vão ativar células B presentes na mesma. Estas, por sua vez, vão sintetizar o dímero IgA que circula na corrente sanguínea. O controle normal da síntese de imunoglobulina pelas células T está prejudicado. A IgA vai interagir com a IgG, formando uma macromolécula de alto peso molecular denominada imunocomplexos, os quais vão ativar o complemento, especialmente pela via alternativa (ALFREDO, 2007).

Geralmente, a púrpura de Henöch-Schönlein se manifesta pela tríade de sintomas: rash purpúrico palpável nas extremidades inferiores, dor abdominal ou comprometimento renal e artrite. Como se trata de uma vasculite disseminada, praticamente todos os órgãos podem ser atingidos.

As manifestações clínicas podem ser atípicas, nas faixas etárias extremas. Geralmente o quadro é mais intenso em adultos e mais brando em crianças menores de dois anos. O mesmo foi verificado quanto às complicações. A nefrite é mais frequente e mais grave em adultos. Crianças menores de dois anos costumam ter, além de menos nefrite, menos complicações abdominais, em comparação com crianças maiores. Um estudo realizado com crianças e adultos mostrou que a presença de sinais extra-renais de vasculite é mais frequente em crianças, devido à alta incidência de queixa de artralgia (BROGAN, 2010).

A hipertensão, por exemplo, foi vista como fator de risco para insuficiência renal, porém com importância significativamente maior em adultos do que em crianças. A doença se caracteriza por um rash cutâneo, que se pode apresentar de várias maneiras, podendo ser o primeiro sinal da púrpura de Henöch-Schönlein em mais de 50% dos pacientes, porém está presente em praticamente todos os casos da doença.

O rash característico consiste de púrpura, frequentemente palpável, com 2 a 10 mm de diâmetro e que tipicamente não apresenta prurido. Entre estas lesões podem aparecer petéquias e equimoses, que poderão coalescer, formando grandes áreas hemorrágicas. Pode haver

predomínio de petéquias, púrpuras ou ambas.

As lesões purpúricas podem ser precedidas, em um período inferior a 24 horas, por lesões urticariformes ou maculopapulares. Inicialmente as lesões têm cor vermelha e, após alguns dias, perdem a cor e ganham um pigmento acastanhado, não clareando mais com a digitopressão (ALFREDO, 2007).

A distribuição característica inclui o maléolo lateral dos tornozelos, a face ventral dos pés, as nádegas e a parte dorsal dos cotovelos. O rash pode, ainda, estender-se para superfícies extensoras dos MMSS e MMII e geralmente poupa face, palmas das mãos e plantas dos pés. Embora predomine nos MMII e nádegas, a púrpura pode aparecer nos MMSS, face e orelhas, particularmente em crianças menores de dois anos.

Além disso, essas lesões parecem ter pressão e gravidade dependentes e usualmente são acompanhadas de febre e mal-estar. Pode ocorrer necrose das lesões, principalmente em áreas com intensa hemorragia submetidas a pressão, sendo mais comum em adultos. Em um estudo, observou-se que lesões necróticas estavam presentes em 60% dos adultos com PHS, sendo um achado incomum em crianças (BROGAN, 2010).

O comprometimento das articulações é a segunda manifestação mais comum na púrpura de Henöch-Schönlein e se caracteriza por artralgia ou artrite, ocorrendo em 65% a 85% dos pacientes com a doença. Pode ser ainda o primeiro sintoma da doença em 17% a 25% dos pacientes.

As articulações mais comumente atingidas são as dos MMII, com destaque para os tornozelos e joelhos, seguidos dos punhos, cotovelos, dedos dos pés e das mãos. O comprometimento articular não é migratório, sendo dor, edema e limitação ao movimento os sintomas mais comuns do que calor e rubor.

A presença de edema subcutâneo também é relatada, sendo sua incidência de 35% a 70%; ocorre geralmente no couro cabeludo, orelhas, região periorbitária e dorso das mãos e dos pés, sendo mais frequentemente encontrado em crianças menores de dois anos. Além disso, é importante lembrar que o edema periorbitário pode ser decorrente do acometimento renal pela PHS (glomerulonefrite ou síndrome nefrótica) (SBP, 2016).

Ocorrem em 45% a 75% dos pacientes, podendo acometer desde a orofaringe até o cólon, precedendo a púrpura em 15% a 20% dos casos. Qualquer porção do trato gastrointestinal (TGI) pode estar comprometida, porém o jejuno e o íleo são os mais acometidos. Os principais sintomas incluem dor abdominal em cólica, vômitos e sangramento intestinal, sendo que este último pode manifestar-se desde sangramento oculto até hemorragias maciças. Tais sintomas resultam do edema da parede intestinal e hemorragia decorrente da vasculite (ALFREDO, 2007).

A apresentação mais comum é a dor abdominal, geralmente periumbilical e de fraca intensidade. Podem ocorrer também epigastralgia decorrente de uma duodenite e hepatoesplenomegalia.

Quanto ao sangramento gastrointestinal, quando visível, manifesta-se geralmente como melena (em mais de 50% dos casos) e hematêmese em apenas 15% dos pacientes. Os principais sintomas são: cólica abdominal, vômitos e sangramento pelo reto. O método diagnóstico de escolha é a USG abdominal.

Outras complicações são ainda menos frequentes, sendo descritas na literatura: hemorragia gastrointestinal maciça, relatada em 2% dos pacientes com PHS; enteropatia perdedora de proteína, na qual os níveis séricos de proteína total e albumina estão diminuídos e há aumento da secreção fecal de alfa-1-antitripsina; pancreatite; vesícula hidrópica; constrição esofágica ou ileal; perfuração gástrica, jejunal e ileal; infarto intestinal; colite pseudomembranosa; apendicite; obstrução intestinal devido a hematoma intramural, entre outras (BROGAN, 2010).

O exame histopatológico mostra uma inflamação não específica, com infiltrado de linfócitos e depósitos de IgA nos capilares.

São decorrentes, principalmente, de uma glomerulonefrite que se desenvolve em 20% a 60% dos pacientes com púrpura de Henöch-Schönlein. É importante lembrar que a PHS é uma das causas mais comuns de glomerulonefrite crescente na infância.

Pode ocorrer uma variedade de manifestações renais, dentre elas hematúria micro ou macroscópica, proteinúria, hipertensão, insuficiência renal, síndrome nefrótica ou glomerulonefrite rapidamente progressiva. Porém a apresentação mais comum é a presença de hematúria microscópica, com ou sem proteinúria. A proteinúria isolada é rara. A incidência de síndrome nefrótica costuma ser baixa.

As principais complicações incluem a hipertensão arterial sistêmica que ocorre em 15% a 25% dos casos de nefrite por PHS, e insuficiência renal, que se pode desenvolver em 10% a 25% dos casos de uma glomerulonefrite rapidamente progressiva ou de uma seqüela tardia do acometimento renal pela vasculite. Cerca de 1% evolui para falência total do rim. Outras complicações menos frequentes incluem uretrite, ureterite e cistite hemorrágica, todas causas de hematúria (FAUCI, 2012).

A apresentação mais comum e geralmente assintomática é o comprometimento intersticial pulmonar, que é associado com valores normais dos gases arteriais e dos volumes pulmonares. Pode ocorrer ainda, embora muito raramente, hemorragia pulmonar, que consiste em séria complicação da púrpura de Henöch-Schönlein, associada a alta mortalidade.

O SNC pode ser alvo de hemorragia ou infarto subaracnóide, subdural, cortical e/ou intraparenquimatoso que, além de ser causado pela vasculite cerebral, pode ocorrer devido à hipertensão grave ou a distúrbio metabólico.

Sendo assim, podem ocorrer convulsões, alterações da consciência e deficiências neurológicas focais. Também são descritas neuropatias periféricas, como mononeurites e polineurites (como a síndrome de Guillain-Barré).

Na maioria dos casos, a púrpura de Henöch-Schönlein é autolimitada e benigna, com duração média de quatro semanas, podendo durar de três dias a dois anos. Em geral, a evolução clínica costuma ser mais curta em crianças mais jovens, nas quais o número de recidivas também é menor, quando comparados com os adultos. Em 1990, o Colégio Americano de Reumatologia elaborou os principais critérios diagnósticos para púrpura de Henöch-Schönlein. São eles: púrpura palpável presente, dor abdominal aguda ou sangramento persistente e idade inferior ou igual a 20 anos. A vasculite leucocitoclástica foi também considerada altamente específica, porém, dependente de biópsia. A presença de depósito de IgA no glomérulo (ALDREDO, 2007).

Não existem estudos laboratoriais patognomônicos que confirmem o diagnóstico de púrpura de Henöch-Schönlein, porém eles são importantes para avaliar a gravidade de suas complicações.

A hemoglobina geralmente se apresenta normal, exceto quando há sangramento gastrointestinal ou pulmonar importante. O número de leucócitos pode estar aumentado. É comum, também, encontrar trombocitose, inclusive em pacientes com dor abdominal e sangramento gastrointestinal. Além disso, a trombocitose pode estar relacionada à gravidade da doença.

A velocidade de hemossedimentação pode estar normal ou aumentada. O coagulograma está normal e o fator XIII diminuído, especialmente em pacientes com dor abdominal intensa.

Para ajudar no diagnóstico diferencial, o fator anti-nuclear e o fator reumatóide são freqüentemente negativos. Em contraposição, encontram-se níveis séricos de IgA aumentados, durante a fase aguda da doença, sendo que os níveis de IgG e IgM podem estar normais ou aumentados e o de C3 aumentado

Se ocorrer acometimento renal, a análise da urina pode mostrar hemácias, leucócitos, restos celulares ou proteínas. O aumento de uréia e de creatinina sugere insuficiência renal.

A púrpura de Henöch-Schönlein é classificada como uma vasculite necrotizante sistêmica, categoria à qual também pertencem as seguintes doenças: poliarterite nodosa (PAN), vasculite de hipersensibilidade, angeíte granulomatosa alérgica (síndrome de Churg-Strauss), granulomatose de Wegener, granulomatose linfomatóide, arterite de células gigantes, lúpus eritematoso sistêmico (LES), crioglobulinemia mista e doença de Kawasaki. A PHS acomete capilares, arteríolas e vênulas, ao contrário do LES, da PAN e da granulomatose de Wegener, que afetam pequenas artérias, levando à formação de nódulos, ulcerações e livedo reticular. Na PHS, o rash se caracteriza por eritema, urticária e púrpura palpável (MC CARTHY, 2010).

Indicações para internação:

1. Cólica abdominal sugestiva de intussuscepção;
2. Hemorragia gastrointestinal intensa;
3. Enteropatia perdedora de proteína, requerendo nutrição parenteral;
4. Glomerulopatia grave, com evidência de deterioração na taxa de filtração glomerular ou hipertensão;
5. Presença de hemorragia pulmonar;
6. Necessidade de biópsia renal.

Indicações de biópsia renal:

1. Síndrome nefrótica;
2. Deterioração progressiva da taxa de filtração glomerular sugestiva de curso rapidamente progressivo;
3. Síndrome nefrítica com hematúria macroscópica, hipertensão ou insuficiência renal que persiste por mais de duas a quatro semanas (MCCARTHY, 2010).

Tratamento: Não existe tratamento específico para a púrpura de Henöch-Schönlein.

1. Dieta

Se há sintomas do TGI, uma dieta rica em fibra pode minimizar a dor abdominal. Quando há comprometimento renal, dieta com baixo teor de sal e restrição hídrica são

necessários.

2. Corticosteróides

O uso de corticosteróides na prevenção da nefrite em pacientes com púrpura de Henöch-Schönlein, encontrando grande importância dos mesmos na prevenção da doença. Melhora do prognóstico para o desenvolvimento de comprometimento renal em pacientes com PHS, sendo verificado que o uso de corticosteróide diminui o risco.

3. Outros medicamentos

Há relatos sobre o uso de medicamentos imunossuppressores não esteroidais em pacientes com púrpura de Henöch-Schönlein e grave comprometimento renal (hematúria macroscópica, síndrome nefrótica, insuficiência renal progressiva, glomerulonefrite rapidamente progressiva ou biópsia renal mostrando mais de 50% de crescentes). Em relação ao tratamento da nefrite, particularmente a de caráter grave, muitos estudos têm mostrado benefícios com uma terapia combinada de altas doses de metilprednisolona endovenosa (30 mg/kg/dia por três dias), seguida de um corticóide oral mais um agente imunossupressor (azatioprina ou ciclofosfamida).

Todos os pacientes devem ter um seguimento clínico ambulatorial prolongado, devido ao risco de desenvolver comprometimento renal. Sabe-se que a nefrite é a primeira manifestação da púrpura de Henöch-Schönlein que se pode tornar crônica. A análise da urina deve ser realizada diariamente, nos primeiros sete dias de doença aguda, uma vez por mês por três meses, após a resolução das outras manifestações e a cada recidiva da doença (BROGAN, 2010).

Em geral, o prognóstico da púrpura de Henöch-Schönlein é excelente, particularmente em crianças mais jovens. A morbidade a longo prazo, relatada na PHS, está relacionada ao comprometimento renal, cujo prognóstico varia de acordo com a apresentação clínica e com o grau histológico da lesão renal à biópsia. Hematúria microscópica isolada ou associada com proteinúria discreta geralmente têm melhor prognóstico. Já a associação de nefrite com síndrome nefrótica tem um prognóstico pior, sendo que mais de 50% dos casos evoluem para insuficiência renal. Também são fatores de mau prognóstico: clearance de creatinina menor que 70 ml/min/1,73 cm², um número significativo de crescentes acometendo mais de 50% dos glomerulos a duração prolongada da doença levando à fibrose desses crescentes (ALFREDO, 2007).

Considerações Finais

Apesar de ser uma doença potencialmente benigna quando acomete crianças, o conhecimento das manifestações clínicas e dos fatores que podem interferir no prognóstico desta síndrome merecem ser destacados.

Por fim, sabe-se que o prognóstico da púrpura de Henöch-Schönlein é excelente, particularmente em crianças mais jovens. A morbidade a longo prazo, está relacionada ao comprometimento renal, cujo prognóstico varia de acordo com a apresentação clínica e com o grau histológico da lesão renal à biópsia.

Referências

- ALFREDO CS, Nunes NA, Len CA et al. Henoch-Schönlein purpura: recurrence and chronicity. *J Pediatr* 2007
- BROGAN P, Eleftheriou D, Dillon M. Small vessel vasculitis. *Pediatr Nephrol*. 2010
- FAUCI, A. S. LONGO D.L. KASPER, D.L. JAMESON, J.L. LOSCALZO, J., **Medicina interna de harrison**. 18. ed. Rio de Janeiro: McGrawHill, 2012. v.1
- GOVERNO DO ESTADO DE SANTA CATARINA, Disponível em: <http://sc.gov.br/> Acesso em 17/06/2016
- LOPEZ, Fabio Ancona; JUNIOR, Dioclécio Campos. **Tratado de Pediatria**. 2.ed. Editora Manole, 2009.
- MARCONDES, Eduardo; VAZ, Flávio Adolfo Costa ; Ramos, José Lauro Araújo; OKAY, Yassuhiko. **Pediatria Básica** 9 ed. São Paulo, Sarvier, 2003.
- McCarthy HJ, Tizard EJ. Clinical practice: **Diagnosis and management of Henoch–Schönlein purpura**. *Eur J Pediatr*. 2010
- Neonatologia, IMIP- Instituto Materno-Infantil de Pernambuco. Rio de Janeiro: Editora Guanabara Koogan S.A. , 2004.
- SBP, Sociedade Brasileira de Pediatria. Disponível em: <http://www.sbp.com.br> Acesso em 17/06/2016

DEMÊNCIA POR CORPÚSCULOS DE LEWY: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Maria Letícia Simon
Eduardo Campagnaro
Rafaela Mafacioli Grandó
Taymara Raizer

Resumo

Demência é uma síndrome clínica caracterizada por déficits cognitivos, adquiridos e persistentes, capazes de interferir de maneira substancial nas atividades de vida do paciente. Esta revisão bibliográfica apresenta conhecimentos sobre a Demência por Corpúsculos de Lewy analisando as características particulares e avaliando sua importância devido ao grande número de pacientes sendo diagnosticados com esta patologia. O objetivo é apresentar definição, critérios para diagnóstico, manifestações clínicas, achados laboratoriais, conduta. A metodologia utilizada na revisão foi pesquisa em livros clássicos de clínica médica e periódicos científicos da área de Neurologia. O estudo foi originado devido uma experiência acadêmica na área de Clínica Médica durante a Unidade Educacional Eletivo do curso de medicina. A revisão é uma análise de artigos publicados e literaturas relacionadas à doença citada observando-se a fisiopatologia, semiologia, diagnóstico e tratamento da doença. O motivo deste trabalho foi a grande dificuldade de diagnosticar diferentes tipos de demência e adotar o tratamento medicamentoso mais eficaz para cada doença em específico.

Palavras-Chave: Demência. Demência por Corpúsculos de Lewy. Medicina Clínica.

Introdução

A Clínica Médica é uma especialidade da Medicina a qual estuda o ser humano de maneira holística e humanista, isto é, assiste o indivíduo como um todo e não somente como um órgão doente, considerando-o como ser humano integral, suas emoções, suas dores, saber ouvir suas queixas e examiná-lo minuciosamente.

Para Lopes (2007, p. 62) “a clínica médica é a especialidade-mãe de todas as demais na atenção à saúde dos pacientes.” O autor complementa a afirmação dizendo que “O seu conhecimento é indispensável para os demais especialistas e a sua prática requer necessariamente que o médico se valha de conhecimentos, atitudes e habilidades psicomotoras que permita um diagnóstico geral e integrado do paciente”.

Nos últimos anos houve um extraordinário avanço em várias áreas da Medicina, ressaltando os métodos de diagnóstico por imagem que oferecem informações cada vez mais detalhadas. No entanto, passou-se a ter ensinamentos cada vez mais tecnocrata e menos humanista, colocando em segundo plano a anamnese, o exame físico e o próprio clínico geral. É importante lembrar que a Medicina é uma profissão em que o conhecimento científico e a competência técnica do médico devem estar associados a uma profunda visão humanista, ética e de compromisso com o paciente.

Não se discutem os benefícios e os avanços trazidos pelo desenvolvimento tecnológico, mas, como qualquer medicamento, tem nítidos efeitos colaterais. Diminui o interesse dos médicos pela semiótica, tem custo bastante elevado e resultados falsos-positivos, que acarretam várias investigações adicionais. Ainda, deteriora a relação médico-paciente. (LOPES, 2006, p. 02).

Complemento dizendo que, com esses avanços, conseqüentemente foram surgindo cada vez mais especialistas na Medicina. Segundo Amato (2001, 06) “a especialização cada vez mais refinada fez desaparecer o médico com visão holística”, e por sua vez, a relação médico-paciente ficou prejudicada. Para Porto (2007, p. 01) “a relação médico-paciente é a parte fundamental do trabalho do Clínico”. Deve-se “fortalecer a relação médico-paciente-família, dando atenção a todas as suas queixas, tendo competência para resolvê-las e cuidando do paciente com devoção” (AMATO, p.15).

Por muito tempo a clínica médica foi desvalorizada. No entanto, houve o “renascimento” da clínica médica com a fundação, em 1989, da Sociedade Brasileira de Clínica Médica (SBCM). Com o retorno do clínico à linha de frente dos tratamentos, o atendimento começou a se humanizar e houve uma diminuição nos gastos com a Medicina no país, devido a um menor número de exames solicitados. “O clínico é um profissional que pode resolver entre 60 e 80% dos casos sem necessidade de encaminhar o paciente a um especialista” (LOPES, 2006, p.02).

Além das vantagens quanto à humanização, tornou-se uma necessidade do mercado de trabalho, visto que não se tem disponíveis especialistas em número suficiente para atender a população e, também, a própria população está preferindo se dirigir primeiramente ao clínico geral, evitando idas e vindas aos diferentes especialistas.

Portanto, fazer eletivo em clínica médica é de suma importância para a formação do profissional médico, independente da área em que for seguir posteriormente à graduação. Não é importante apenas para conhecer e compreender patologias e as morbidades do paciente, mas resgatar a essência dos médicos de antigamente que tinham uma visão holística do paciente e acima de tudo, dedicação ao próximo. “Sabiam dar atenção ao doente, viam e enxergavam, escutavam e ouviam, palpavam e sentiam, mas acima de tudo, exerciam a profissão com dedicação” (AMATO, 2001, p. 06).

Enfim, sabe-se que se deve aliar a ciência e a arte da medicina e deve-se unir o conhecimento aos preparos técnicos de forma constante, utilizando-se de responsabilidade, dedicação e humanismo para com seus pacientes.

A experiência em clínica médica, com enfoque em Clínica Médica, permitiu o alcance dos objetivos propostos no projeto sendo eles:

- O conhecimento do processo de saúde-doença dos pacientes;
- Verificação dos atendimentos clínicos no respectivo hospital;
- Análise do impacto biopsicossocial sobre os pacientes atendidos;
- Desenvolvimento de habilidades na realização da anamnese, exame físico e registro em prontuários, incluindo a variação de técnicas de acordo com cada paciente e patologia;
- Aprimoramento de meus conhecimentos em interpretação de imagens radiológicas

e exames complementares entendendo as indicações para os mesmos, tendo em vista o conhecimento da técnica, indicação e interpretação;

- Estudo de casos clínicos dos indivíduos com os quais tive contato, tendo em vista os aspectos fisiopatológicos, quadro clínico, diagnóstico e tratamento (farmacológico e não farmacológico) envolvidos no processo saúde-doença;
- Correlação de dados clínico-laboratoriais dos pacientes acompanhados e atendidos;
- Compreensão do funcionamento da área de Clínica Médica do hospital em questão, fazendo um paralelo com a experiência prévia na atenção básica em saúde;
- Análise da adesão dos pacientes às terapêuticas propostas.

Assim, este relatório trata desta experiência.

Revisão de Literatura

Demência é uma síndrome clínica caracterizada por déficits cognitivos múltiplos, adquiridos e persistentes, capazes de interferir de maneira substancial nas atividades de vida diária do paciente. É mais prevalente nos segmentos da população com idade mais avançada, principalmente naqueles com mais de 75 anos. A doença de Alzheimer (DA) e a demência com corpos de Lewy (DCL) são os principais representantes de demências neurodegenerativas (TAVARES, 2010).

Caracterizada por um excessivo número de placas senis e de emaranhados neurofibrilares no exame histopatológico do encéfalo, a doença de Alzheimer tem início insidioso e gradual, havendo um declínio progressivo, lento e simultâneo da memória, do aprendizado, da linguagem e das habilidades viso-espaciais. A demência com corpos de Lewy se apresenta com declínio cognitivo, alucinações visuais recorrentes, flutuação no estado cognitivo, sinais parkinsonianos extrapiramidais, sensibilidade aumentada ao uso de neurolépticos. Ao exame neuropatológico, presença de corpos de Lewy em regiões corticais e subcorticais (GOLDMAN, 2013).

A expressão “demência com corpos de Lewy” foi proposta recentemente, com a finalidade de simplificar e de unificar um grande número de terminologias empregadas por diferentes autores para se referir ao mesmo quadro clínico, variante com corpos de Lewy da doença de Alzheimer, demência associada com corpos de Lewy corticais, demência senil do tipo corpos de Lewy, doença com corpos de Lewy difusos e doença de Alzheimer com variações parkinsonianas. A partir daí, a DCL vem ganhando visibilidade como uma verdadeira entidade nosológica distinta (TAVARES, 2010).

Sendo a DCL uma demência do tipo Alzheimer, alguns autores ainda não aceitam distingui-la da doença de Alzheimer, preferindo considerá-la uma variante desta última. Quando considerada separadamente da doença de Alzheimer, a demência com corpos de Lewy torna-se a segunda demência neurodegenerativa mais prevalente. Observar-se que cerca de 15% a 25% dos cérebros autopsiados de pacientes idosos demenciados possuíam os achados histopatológicos (corpos de Lewy) fundamentais para o diagnóstico de DCL, no tronco cerebral e no córtex (TAVARES, 2010).

Diagnosticar DCL provável é particularmente relevante em dois aspectos: em primeiro lugar, em virtude dos cuidados necessários com relação ao risco advindo do uso de medicações neurolépticas; e, em segundo lugar, por conta do significativo benefício para estes pacientes advindo do tratamento com drogas inibidoras da acetilcolinesterase (TEIXEIRA,2005).

Tomando-se os critérios propostos pelo Consenso sobre demência com corpos de Lewy, podemos chegar a um diagnóstico de DCL provável ou de DCL possível, sendo o diagnóstico definitivo dependente de estudo anatomopatológico pós morte. A presença de um declínio progressivo das funções cognitivas do paciente que interfira nas funções de vida diária é uma exigência fundamental para o diagnóstico da demência com corpos de Lewy (TEIXEIRA,2005)

Acometimento importante da memória pode não ocorrer nos estágios precoces da DCL, porém se torna evidente com a progressão dessa demência. No paciente com DCL nota-se uma deterioração da capacidade de evocação da memória, sendo os declínios relacionados à aquisição e à consolidação da memória mais evidentes nos pacientes com DA. Podem ser particularmente proeminentes os déficits nos testes de atenção e nas capacidades visuo-espaciais. Em pacientes demenciados com escore menor ou igual a 13 no Mini-Mental State Examination de Folstein e uma incapacidade de se reproduzir os pentágonos é mais sugestiva de DCL que de DA (LOPES,2010).

. No paciente com DCL nota-se uma deterioração da capacidade de evocação da memória, sendo os declínios relacionados à aquisição e à consolidação da memória mais evidentes nos pacientes com DA. A periodicidade e a amplitude da flutuação podem variar entre indivíduos, não havendo um padrão comum a todos os pacientes com DCL. A flutuação pode ser rápida (minutos ou horas) ou em períodos maiores de tempo (semanas ou meses). A constatação da flutuação se dá através de informações do próprio paciente, dos cuidadores ou do acompanhamento pelo médico. Flutuações do estado cognitivo ao entardecer do dia (sundowning) pode ser possível achado na DCL, porém pode ser observado também em demências de outras etiologias (LOPES,2010).

Alucinações visuais bem formadas, detalhadas e com caráter recorrente foram relatadas na maioria dos grupos com DCL investigados. Alucinações auditivas também podem ser encontradas, sendo, porém, menos comuns. Os pacientes com alucinações podem responder a estas de diversas maneiras; essa resposta depende principalmente de seu insight e da sensibilidade dos cuidadores em seu manejo. Em recente estudo, as alucinações visuais mostraram-se mais frequentes num grupo de pacientes com demência com corpos de Lewy do que num grupo com doença de Alzheimer, não havendo, entretanto, diferenças significativas entre os grupos de pacientes com doença de Parkinson e DCL. O manejo desse tipo de manifestação é difícil, pois, normalmente, os pacientes com DCL apresentam uma sensibilidade especialmente aumentada aos efeitos indesejáveis dos neurolépticos, tornando o seu controle bastante complexo (GOLDMAN, 2013).

Sinais extrapiramidais parkinsonianos também podem ser observados no paciente com DCL. Rigidez e bradicinesia são os achados mais comumente observados. Fácies em máscara, fala arrastada e hipofonética, tremor e marcha lentificada e arrastada são encontrados nesses pacientes. Nos indivíduos mais idosos com DCL, o tremor em repouso é menos comum. A ordem de início dos quadros mental e motor é variável e de difícil definição nos pacientes mais

velhos, pois, freqüentemente, apresentam um início quase que simultâneo dos sintomas mentais e extrapiramidais. Quando a demência ocorrer dentro dos 12 meses de início dos sinais e sintomas motores extrapiramidais, o paciente deverá receber o diagnóstico primário de DCL possível, que será fortalecido pela presença de um aspecto essencial ou de um sintoma de suporte de acordo com os critérios de diagnóstico clínico da DCL. Caso a história clínica de parkinsonismo tenha início mais de 12 meses depois do início do declínio cognitivo, o diagnóstico mais apropriado a ser usado será doença de Parkinson com demência, DCL ou outra (TEIXEIRA, 2005).

Em estágios avançados da doença de Alzheimer e de outras demências, pode haver sinais parkinsonianos e, em fases terminais, pode haver paraplegia em flexão. A apresentação precoce do parkinsonismo no curso de uma demência é um achado consistente para o diagnóstico de DCL, porém não é específico para ela. Neurolépticos, mesmo em baixas doses, podem induzir parkinsonismo em idosos ou em pacientes demenciados. A DCL pode ser diferenciada do parkinsonismo induzido por neuroléptico pela persistência dos sintomas motores extrapiramidais após a retirada da droga (TEIXEIRA, 2005).

O uso de medicamentos neurolépticos pode piorar ou ainda precipitar as manifestações extrapiramidais nos pacientes com DCL, aumentando significativamente a morbidade e a mortalidade desse enfermo. Aproximadamente 81% dos idosos com DCL vão apresentar algum tipo de efeito adverso, e mais da metade dos indivíduos sensíveis aos neurolépticos apresentarão reações severas. Sedação, aumento da confusão, rigidez e imobilidade são algumas reações graves observadas. Em outros casos podemos observar o aparecimento da síndrome neuroléptica maligna, com febre, rigidez generalizada e aumento dos níveis séricos da CPK. Cabe notar que cerca de 7% dos pacientes com DA apresentam efeitos adversos com o uso de antipsicóticos (TAVARES,2010)

Tendência a quedas repetidas, síncope e perda transitória da consciência são achados de suporte para o diagnóstico da DCL. Nesse caso, os ataques de síncope com perda completa da consciência e do tônus muscular podem estar associados com a presença de CL no tronco cerebral e no sistema nervoso autonômico. No entanto, demências de qualquer etiologia são fatores de risco para esses três achados clínicos, bem como, sinais e sintomas neurológicos focais associados a esses quadros podem também ser indicativos de ataque isquêmico transitório (TAVARES,2010).

Um fato fundamental na avaliação de qualquer idoso acometido por demência é a identificação de doenças sistêmicas, cerebrovasculares ou de outras desordens cerebrais que possam explicar seu surgimento. No entanto, a presença de qualquer um desses elementos não irá excluir por completo o diagnóstico de DCL, uma vez que esses tipos de comorbidades em pacientes idosos não são incomuns. Deve-se suspeitar ou excluir uma demência de origem vascular por meio de critérios clínicos e radiológicos. O aparecimento de mioclonia em pacientes com uma forma rapidamente progressiva de DCL pode levar a uma suspeita clínica de doença de Creutzfeldt-Jakob. Em pacientes com delirium intermitente, exames clínico e laboratorial apropriados durante a fase aguda maximizam a chance de se detectar fatores infecciosos, metabólicos, inflamatórios e de outras etiologias (TEIXEIRA, 2005).

Uma causa comum de declínio das habilidades intelectuais nos idosos é a pseudodemência, também conhecida como síndrome demencial da depressão. É caracterizada por esquecimento, retardo psicomotor, desmotivação e lentidão cognitiva. Os pacientes apresentam evidências de humor deprimido e história familiar ou pessoal de depressão. O uso de antidepressivos leva à regressão do quadro neuropsiquiátrico (GOLDMAN, 2013).

Os pacientes com esquizofrenia podem exibir uma grande variedade de anormalidades cognitivas, mas essas condições apresentam início precoce e está associada a uma grande variedade de sintomas distintos.

Os pacientes com DCL apresentam boa resposta ao uso dos inibidores da acetilcolinesterase. Em muitos casos, apresentam melhor resposta ao tratamento com esses medicamentos do que pacientes portadores de doença de Alzheimer. A dose de rivastigmina a ser empregada na DCL encontra-se entre 6 mg a 12 mg por dia. Recentemente, a eficácia terapêutica do donepezil em pacientes com DCL tem sido anunciada, sendo os benefícios tanto cognitivos quanto relacionados às manifestações extrapiramidais e comportamentais. As doses de donepezil preconizadas variam de 5 mg a 10 mg por dia. O uso da tacrina mostra-se menos promissor comparado aos outros inibidores da acetilcolinesterase (TEIXEIRA, 2005).

Considerações Finais

O objetivo dessa revisão de literatura foi elucidar o quão fundamental é o diagnóstico da Demência por Corpúsculos de Lewy. Faz-se de suma importância a abordagem do paciente, guiado pela suspeita clínica, sinais e sintomas dessa demência para otimizar seu tratamento visando melhor prognóstico do paciente

Por ser a 3ª demência mais comum, representa 10% dos diagnósticos, depois da Doença de Alzheimer e da demência vascular. Os seus sintomas são semelhantes aos da Doença de Parkinson e da Doença de Alzheimer, sendo frequentemente confundidos com alguns deles antes de um exame confirmatório, diante disto mostra-se a importância de um bom diagnóstico clínico.

Referências

- GOLDMAN, L.; AUSIELLO, D. **Cecil**: tratado de medicina interna. 23.ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009. v. 1
- HRSJ, Hospital Regional de São José. Disponível em:
http://portalses.saude.sc.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=3354&Itemid=524. Acesso em: 05/09/2014
- LONGO, M. D. et al. **Medicina interna de Harrison**. 18. ed. Porto Alegre: AMGH, 2013. v. 1.
- LOPES, A. C. **Guia de medicina ambulatorial e hospitalar**: clínica médica – UNIFESP. São Paulo: ManoeleLtda, 2007.
- LOPES, A. C. **Tratado de clínica médica**. São Paulo: Rocca, 2006. v. 3
- MARTINS, A. M. et al. **HC - FAMUSP**: clínica médica. São Paulo: ManoeleLtda, 2009. v.

1.

PORTO, Celmo Celso. **Semiologia médica**. 6 ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2009

TEIXEIRA-JR, AL. Demência por corpúsculos de lewy: abordagem clínica e terapêutica. Rev de neurociências, 2005.

TAVARES, A. – As Bases Biológicas da Doença de Alzheimer. Rev Med Minas Gerais, 2010.

**O PARADIGMA EDUCACIONAL DE APRENDIZAGEM ATIVA NO ENSINO
FUNDAMENTAL: CONSTRUÇÃO DE COMPETÊNCIAS**

Maria Denise da Cunha Pocai
Elaine Ribeiro de Oliveira
Izabel Cristina Feijó de Andrade

Resumo

O presente trabalho teve como objetivo identificar o nível de entendimento dos professores do Ensino Fundamental/Anos Iniciais (1º ao 5º ano) sobre o conceito de construção de competências, e qual a representatividade da temática nutridos em seus discursos, bem como, em sua prática pedagógica. Tratou-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa e teve como método, o estudo de caso em uma Escola de Educação Básica do Município de Lages. Utilizou-se como instrumento de coleta dos dados um questionário semi-estruturado aos professores e para interpretação e análise dos dados coletados utilizou-se Bardin (2001). Nesse estudo pode-se considerar provisoriamente que há desconhecimento dos professores participantes sobre o tema, embora alguns tenham sinalizado que o paradigma educacional de aprendizagem passiva pode estar cedendo espaço a outro que envolve participação e uma aprendizagem ativa por parte dos alunos.

Palavras-chave: Construção de Competência. Paradigma Educacional. Professores.

Introdução

Nos últimos anos o Brasil tem sido cenário de diversas discussões acerca de implementações e melhorias na qualidade do ensino. Basicamente nos anos 90 a preocupação com a “qualidade” passou a ser mais rigorosa por haver maior preocupação com os resultados. Iniciou-se um novo movimento pela elaboração de políticas públicas voltadas à construção de diretrizes que fundamentassem cada etapa e modalidade da Educação Básica, movidos por um mesmo ideal, os estudantes, que justificam a existência da instituição de ensino. As Diretrizes Curriculares Nacionais apontam a importância do Ensino Fundamental no Brasil como foco central da luta pelo direito à educação nos últimos anos, evidencia que,

[...] sua organização e seu funcionamento têm sido objeto de mudanças que se refletem em expectativas de melhoria de sua qualidade e de ampliação de sua abrangência, consubstanciadas em novas leis, normas, sistemas de financiamento, sistemas de avaliação e monitoramento, programas de formação e aperfeiçoamento de professores e, o mais importante, em preocupações cada vez mais acentuadas quanto à necessidade de um currículo e de novos projetos político-pedagógicos que sejam capazes de dar conta dos grandes desafios educacionais da contemporaneidade (BRASIL, 2013, p. 103).

O contexto contemporâneo da realidade educacional emerge do esforço coletivo de muitos pesquisadores que se dedicaram ou ainda dedicam seus esforços por uma educação de qualidade, e menos fragmentada. Considerando que trabalhar por competência no Ensino Fundamental significa ao professor o compromisso de mobilizar todos os recursos possíveis visando resolver as situações decorrentes para que seu educando seja capaz de articular saberes, desenvolver habilidades de aprender, analisar e refletir sobre os dados.

Sendo que, conforme Gentile e Bencini (2000), para Perrenoud, “Competência é a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações, etc). Para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações.”

Conforme pontua Moretto (2002) posicionando-se contra as metodologias utilizadas que fazem uso de listas de competências que os alunos devem alcançá-las ao final de cada semestre. O autor propõe a ressignificação do saber social vivenciados na escola e na sociedade, bem como, em situações complexas para as quais se faz necessário desenvolver as competências que melhor se enquadram para resolvê-las em sua complexidade.

Numa análise mesmo que superficial, parece que a escola ainda não percebeu a mudança de rumos que se exige da educação, isto é, a necessidade de se deslocar o foco da aquisição de habilidades e competências na gerência de conteúdos. Decorar nomes, datas, fórmulas, demonstrações e definições não é o que se espera do ensino em contexto escolar, pois esses dados poderão ser encontrados por qualquer profissional em qualquer momento de sua vida utilizando-se os recursos oferecidos pelos meios de comunicação (MORETTO, 2002, p. 12).

O ensino por competências não seria efetivamente estar rompendo com práticas já existentes, mas articulando-as de modo que possam ser aplicadas com maior eficácia na sociedade atual. Para Moretto (2002, p.12) “O que a sociedade espera da escola é que ensine a aprender a aprender, isto é, que ensine a estabelecer relações significativas no universo simbólico [...]” Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais (2013), o acesso ao conhecimento escolar tem basicamente duas funções, a desenvolver habilidades intelectuais e criar atitudes e comportamentos necessários para a vivência social.

O aluno precisa aprender não apenas os conteúdos escolares, mas também saber se movimentar na instituição pelo conhecimento que adquire de seus valores, rituais e normas, ou seja, pela familiaridade com a cultura da escola (BRASIL, 2013, p. 112).

Consequentemente ao adquirir essa visão geral da cultura escolar, comportamentos, valores e atitudes que envolvem esse âmbito, passam a ter um desempenho positivo em suas atividades, no cotidiano escolar e na sociedade.

Tratou-se de uma pesquisa qualitativa e teve como instrumento um questionário semi-estruturado para interpretação e análise dos dados coletados. Nesta pesquisa utilizou-se o estudo de caso em uma Escola de Educação Básica do Município de Lages. Participaram da pesquisa

seis professores que foram enumerados para diferenciá-los.

Objetivando compreender o entendimento dos professores do ensino fundamental/Anos Iniciais (1º ao 5º ano) sobre a temática Construção de Competências, suas dificuldades e disposição para articulação desses saberes, aplicamos o instrumento de pesquisa. Diante disso: Qual a compreensão os professores têm sobre “Competências”? Se consideram preparados para trabalhar o ensino por competências? De que forma estão articulando os saberes em prol de uma educação de qualidade e que contemple uma prática voltada à construção social dessas competências?

Considerando a importância de se pensar sobre os conceitos e práticas que envolvem uma educação por competência, organizou-se um quadro de categorização baseado em Bardin (2001) para análise de dados, e outro de revisão bibliográfica para esclarecimento do conceito em questão. Para fundamentação teórica buscou-se em: Perrenoud (1999, 2000), Moretto (2002), Delors (2003), Freire (1995, 2015) e outros.

Construção de Competências: como abordar e resolver situações complexas?

Ao abordar a temática Construção de Competências como forma de abordar e resolver situações complexas, se propôs também a análise e articulação entre os dados coletados de modo a evidenciar as especificidades das categorias de construção de competências. Emergiu após as análises das respostas emitidas pelos sujeitos um conceito voltado ao saber fazer.

Para poder dar respostas ao conjunto de suas missões, a educação deve organizar-se em quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo de toda a vida, serão de algum modo para cada indivíduo, os pilares do conhecimento: aprender a conhecer, isto é, adquirir os instrumentos da compreensão, aprender a fazer para poder agir sobre o meio envolvente, aprender a viver juntos, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente aprender a ser, via essencial que integra as três precedentes. É claro que estas quatro vias do saber constituem apenas uma, dado que existem entre elas múltiplos pontos de contato, de relacionamento e de permuta (DELORS, 2003 p. 89-90, grifos do autor).

Sendo assim, a análise apresenta com os dados mais importantes da pesquisa, ou seja, “Os registros dos dados coletados”, que a maioria das respostas indica a ação fazer nosso indicador de trabalho voltado ao “saber fazer” como evidenciam parte dos participantes.

“A função que cada um exerce na escola.” (P1) “Maneira de como fazemos algo... (sempre procurando fazer o melhor no que se propõe...” (P2) “Realizar tarefas com eficiência” (P5).

Esses três participantes se aproximam no entendimento do conceito como tarefa, mas se distanciam do conceito utilizado por Perrenoud, (2000, p.1) “Competência é a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações etc.). Para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações”. Sendo que eles falam: “é função de cada um”, “é maneira de como fazemos algo” fazer, realizar tarefas. Não falam da

compreensão do todo, de solucionar problemas conforme conceitua Perrenoud.

Nesse sentido Delors (2003), “Aprender a fazer, [...] não somente para adquirir, uma qualificação profissional mas, de uma maneira mais ampla, competências que tornem a pessoa apta a enfrentar numerosas situações e a trabalhar em equipe.” (DELORS, 2003, p. 101, grifos do autor). O autor evidencia que o saber fazer pode estar diretamente ligado às questões culturais e ao modo pelo qual esse jovem ou adolescente se relaciona ao trabalho, sendo fruto da evolução das políticas educacionais como mostra os depoimentos a seguir.

“Capacidade, formação do conhecimento.” (P3) “É a capacidade para desenvolver o trabalho que se identifica por área” (P5).

Os professores colocaram a capacidade como forma de definir o que entendem por competência, se aproximam do conceito de Moretto (2015), “Competência é a capacidade de um sujeito mobilizar recursos visando abordar e resolver situações complexas”. Isso nos move a pensar que um aluno que só aprendeu a decorar e repetir terá dificuldades em comparar, refletir e resolver situações complexas como pontua o autor e que ser competente é mobilizar várias habilidades.

“São as Habilidades Necessárias e atitudes desenvolvidas pelo professor em sala de aula visando a qualidade na Educação” (P6).

Esse professor aborda a questão da habilidade e qualidade na educação, tendo sua projeção voltada em sala de aula para os alunos e se mostra preocupado com a educação.

Nesse sentido, Delors (2003.p.153) afirma que:

Para melhorar a qualidade da educação é preciso, antes de mais nada, melhorar o recrutamento, a formação, o estatuto social e as condições de trabalho dos professores, pois estes só poderão responder ao que deles se espera se possuírem os conhecimentos e as competências, as qualidades pessoais, as possibilidades profissionais e a motivação requeridas.

Os professores buscam qualidade na educação, formar pessoas capazes de participarem de maneira ativa no mundo social, aperfeiçoando suas competências intelectuais e técnicas. Ao indagarmos sobre o modo pelo qual se desenvolve a construção de competências, obtivemos as seguintes respostas:

Os Professores (P1) e (P2) não responderam a essa questão. Esse fato nos leva a pensar na questão da formação, sendo que um professor ainda está no meio de curso de graduação, ou ainda não tem clareza do que é construção de competências.

Como enfrentar o desafio da construção de competências?

Quando se perguntou aos professores sobre seus desafios, dificuldades e/ou facilidades na sua prática pedagógica, diferentes respostas emergiram, como podemos verificar a seguir. Os professores (P1) e (P2) não responderam, postura que nos leva a pensar que não sabiam como falar das facilidades e dificuldades ou porque ainda não passaram por essa experiência pedagógica.

O Professor (P3), citou como dificuldade o “espaço físico”, mas não deu maiores pistas sobre isso. O Professor (P5) concordou com o (P3), mas acrescentou um novo item, “Espaço físico e falta de entendimento por parte do grupo”. Os professores abordaram a questão do espaço físico que é um problema comum em algumas escolas, que não estando adequadas ao número de alunos compromete a qualidade do trabalho desse educador. Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2013, p.91):

O número de crianças por professor deve possibilitar atenção, responsabilidade e interação com as crianças e suas famílias. Levando em consideração as características do espaço físico e das crianças, no caso de agrupamentos com criança de mesma faixa de idade, recomenda-se a proporção de 6 a 8 crianças por professor (no caso de crianças de zero e um ano), 15 crianças por professor (no caso de criança de dois e três anos) e 20 crianças por professor (nos agrupamentos de crianças de quatro e cinco anos).

Levando em consideração que muitas vezes as escolas cumprem o número de alunos, mas o espaço físico não comporta a quantidade, podemos considerar que os espaços adequados, equipe comprometida e comunidade atuante em seu cotidiano passam maior segurança e credibilidade à todos.

Quando os professores participantes foram questionados sobre as dificuldades encontradas no encaminhamento da proposta, o Professor (P4), destacou “A questão da proposta do ensino, quando ‘muda’ os dirigentes municipais”.

O contexto da descontinuidade do ensino representada como um ponto negativo ao ensino por competências, como esclarece Perrenoud (1999):

Aceitar uma abordagem por competências é, portanto, uma questão ao mesmo tempo de continuidade – pois a escola jamais pretendeu querer outra coisa – e de mudança, de ruptura até, pois as rotinas pedagógicas e didáticas, as compartimentações disciplinares, a segmentação do currículo, o peso da avaliação e da seleção, as imposições da organização escolar, a necessidade de tornar rotineiros o ofício de professor e o ofício de aluno têm levado a pedagogias e didáticas que, às vezes não contribuem muito para construir competências, mas apenas para obter a aprovação em exames [...] (PERRENOUD, 1999, p. 15, grifo do autor).

Os professores participantes se angustiam quando o sistema educacional está caminhando por uma diretriz e, no ano seguinte acontece nova eleição, mudam os dirigentes e a forma de conduzir as políticas educacionais, isso gera grande desconforto e causa prejuízos à todo sistema educacional. Essa realidade está presente direta ou indiretamente nos depoimentos dos professores.

O Professor (P6) falou da “Adesão total do Professor em algumas questões que dizem respeito às Competências. Sobre as facilidades o Professor (P4) deu destaque “A liberdade de buscar um trabalho que não esteja preso somente nos livros didáticos”.

Esta reflexão pressupõe a necessidade do trabalho baseado numa perspectiva interdisciplinar, associada à transversalidade possibilitando maior flexibilidade e integralidade no tratamento dos conhecimentos escolares.

Assim, nessa abordagem, a gestão do conhecimento parte do pressuposto de que os sujeitos são agentes da arte de problematizar e interrogar, e buscam procedimentos interdisciplinares capazes de acender a chama do diálogo entre diferentes sujeitos, ciências, saberes e temas (PCNs,1998, p. 29).

Questionados se a construção de competências favorece uma prática pedagógica inovadora eles responderam:

O Professor (P1) e (P3) não responderam a essa questão, silêncio nos fez refletir que talvez ainda não tenham clareza sobre o conceito de competência, sendo assim consequentemente, não tem a resposta para discorrer como seria uma prática pedagógica inovadora. O Professor (P2), disse “Sim, cada professor pode verificar em que área está sua competência. Com capacitações concretas, poderemos exercitar nossas competências.” E o Professor (P5) confirmou respondendo “Sim, porque faz com que o educador busque mais saberes e ‘conhecimento’.

Neste sentido Freire (1995) nos chama atenção que:

Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro a tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática (FREIRE, 1995. p. 58).

Isso é relevante, pois a busca por saberes, conhecimento e capacitação possibilita melhor articulação das competências para desenvolver a prática docente com qualidade e se torna uma necessidade no trabalho do educador.

O Professor (P4), por sua vez respondeu “Sim. Pois podemos trabalhar de forma dinâmica, e inovadora que torne o ensino mais atrativo para as crianças.” Já o Professor (P6), pontuou “Sim, pois há um rompimento com o tradicionalismo, com o engessamento dos conteúdos programáticos. Favorece o professor no sentido de se ter uma liberdade maior e uma visão mais ampla de educação. E o envolvimento do coletivo escolar inclusive delegando também aos pais a parceria com o trabalho escolar.”

Como percebemos nos depoimentos, são vários os motivos que os levam uma prática pedagógica inovadora, sendo importante ressaltar: todos tiveram como referência, por um motivo ou outro, o desejo de melhorar. Segundo Freire (2015, p.47, grifos do autor) “Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção

ou a sua construção.” Entretanto, para que o professor modifique sua prática inovando e construindo competência, pontua Gentile e Bencini (2000):

Para desenvolver competências é preciso, antes de tudo, trabalhar por problemas e por projetos, propor tarefas complexas e desafios que incitem os alunos a mobilizar seus conhecimentos e, em certa medida, completá-los. Isso pressupõe uma pedagogia ativa, cooperativa [...] (GENTILE; BENCINI, 2000).

Partindo dos dados coletados com base em Perrenoud (2000) que fundamenta que o ofício de professor vem transformando com trabalho em equipe e por projetos, autonomia e responsabilidades crescentes, pedagogias diferenciadas, centralização sobre as situações de aprendizagem e evidenciando favorecer o trabalho dos profissionais da educação Perrenoud (2000) elege e desenvolve 10 grandes famílias de competências:

1. Organizar e dirigir situações de aprendizagem.
2. Administrar a progressão das aprendizagens.
3. Conceber e fazer com que os dispositivos de diferenciação.
4. Envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho.
5. Trabalhar em equipe.
6. Participar da administração da escola.
7. Informar e envolver os pais.
8. Utilizar novas tecnologias.
9. Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão.
10. Administrar sua própria formação contínua (PERRENOUD, 2000, p. 14).

Indagados a respeito de cursos de formação complementar se têm participado de cursos e em que área. Apenas quatro buscam aperfeiçoamento após a formação acadêmica.

Os professores como agentes de transformação social em busca pela formação voltada para a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e de divulgar a cultura, necessitam da busca do conhecimento científico e suas articulações.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) propõe um projeto pedagógico,

[...] orientado por três grandes diretrizes: • posicionar-se em relação às questões sociais e interpretar a tarefa educativa como uma intervenção na realidade no momento presente; • não tratar os valores apenas como conceitos ideais; • incluir essa perspectiva no ensino dos conteúdos das áreas de conhecimento escolar (PCNs, 1998, p.24).

Na perspectiva da construção de competências o projeto pedagógico precisa sofrer algumas adaptações para viabilizar a articulação da teoria com situações da vida cotidiana. Neste sentido, a construção de competência pode ser orientada e desenvolvida pelos professores interessados numa efetiva mudança de paradigma educacional. Trabalhar por competência no Ensino Fundamental significa basicamente promover a articulação de saberes para que o educando amplie seus conhecimentos, habilidades de aprender relacionar ideias e resolver com

pertinência as situações que lhe forem propostas.

Considerações finais

Considera-se provisoriamente neste trabalho que o conceito de construção de competências, para alguns professores, é mobilizar os saberes, priorizar aprendizagens significativas. Porém, alguns relacionaram a questão do saber e o fazer como base da construção das competências. Saber e fazer são dois aspectos da prática pedagógica do professor que exigem competência na articulação do conhecimento e de sua aplicação no contexto educacional.

Durante análise dos dados, nos deparamos com a falta de conhecimento sobre o tema competências e a insegurança dos profissionais entrevistados a respeito da temática. O fato de três professores preferirem não responder o questionário e outros deixarem questões sem responder, nos remete à ideia que, ainda existe certo grau de desconhecimento sobre a temática construção de competências.

Quando tentamos relacionar competência a uma prática inovadora, tivemos pouco retorno dos professores. Entretanto um deles destacou a possibilidade da proposta de construção de competências romper com o tradicionalismo, com o engessamento dos conteúdos programáticos o que daria ao professor maior liberdade, flexibilidade. Sinal de que há uma compreensão sobre a mudança de um paradigma conteudista de aprendizagem passiva, para outro de aprendizagem ativa e participativo.

Nesse sentido, supõe-se que existem algumas fragilidades para concretizar uma educação de qualidade que os aspectos positivos se sobreponham aos negativos. Sendo assim, o grande desafio do professor é atender às exigências da atualidade e por suas práticas constituir a autonomia da escola. Instituído uma sociedade democrática que possibilite ter a compreensão das relações de interdependência, a possibilidade de fazer escolhas visando um trabalho educativo e eticamente responsável nas instituições educacionais.

Referências

- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. 70. ed Lisboa: Brasil, 2001.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica / Ministério da Educação**. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, Brasília. 2013. 562p.
- BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetro Curricular Nacional**. Brasília: Parma, 1998. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ttransversais.pdf> > Acesso em jun. 2015.
- DELORS, J. Educação: um tesouro a descobrir. 2ed. São Paulo: Cortez. Brasília, DF: MEC/UNESCO, 2003. Disponível em: < <http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/T1SF/Sandra/Os-quatropilares-da-educacao.pdf> > Acesso em mai. 2015.

- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. 51 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.
- _____. **A educação na cidade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.
- GENTILE, P.; BENCINI, R. **Construindo competências**. Entrevista com Philippe Perrenoud, Universidade de Genebra. 2000. pp.19-31. Disponível em: <
http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2000/2000_31.html.> Acesso em mai. 2015.
- MORETTO, V. P. **Construtivismo: a produção do conhecimento em aula**. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- NASSIF, V. M. J.; HANASHIRO, D. M. M.; TORRES, R. R. **Fatores que influenciam na percepção das competências para o exercício da docência**. 2010. Disponível em: <
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782010000200012&lng=pt&nrm=iso.> Acesso em mai. 2015.
- NEVES, L. M. W. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** **Revista Brasileira de Educação**, Abr. 2003. Disponível em: <
<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n22/n22a17.pdf>.> Acesso em mai. 2015.
- PERRENOUD, P. **10 novas competências para ensinar**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2000.
- _____. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre, RS: Artmed, 1999.
- SILVA, N. **O professor do Século XXI e suas competências**. Artigo publicado no **Jornal O Imparcial** (caderno de Opinião, pág. 8) em 14/08/2003, São Luís, MA. Disponível em: <
<http://www.webartigos.com/artigos/o-professor-do-seculo-xxi-e-suas-competencias/48626/>> Acesso em mai. 2015.
- TEIXEIRA, Cristiana Barra. **O Professor como agente principal da mudança da prática pedagógica**. 2010. **Educ.** [online], no. 22, p.173-175. ISSN 1413-2478. Disponível em: <
http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/VI.encontro.2010/GT.1/GT_01_27_2010.pdf> Acesso em: mai. 2015.

**CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE: VIVENDO E APRENDENDO COM AS
EXPERIÊNCIAS**

Maiara Gabriela Bülow Ferronato
Karine Rosa Garcia

Resumo

O presente artigo tem como tema: A Construção da identidade: Vivendo e aprendendo com as experiências, e trata do processo percorrido pelas crianças da Educação Infantil I, durante o Projeto Identidade do Colégio Maria Imaculada de Curitiba/SC, que trabalha de acordo com a abordagem educativa Reggio Emilia, centro de referência mundial de educação infantil. O objetivo geral deste artigo é o relato das experiências das crianças durante a construção da sua identidade, possibilitando o reconhecimento de si mesmas, identificando suas características e potencialidades, sua história e suas mudanças. Além disso o reconhecimento de si próprios e sua história, a compreensão que ao decorrer do tempo mudanças ocorrem com o corpo, o reconhecimento dos integrantes de sua família, bem como estabelecer vínculos afetivos com os demais integrantes do seu cotidiano. Sendo assim foi necessário observar as mudanças e diferenças, de cada aluno, com momentos que visassem observações acerca de si mesmo e do outro.

Palavras-Chave: Identidade – Construção – Diferenças

Introdução

O presente artigo traz as experiências vivenciadas por crianças da faixa etária de 3 a 4 anos, no Colégio Maria Imaculada de Curitiba/SC, a temática escolhida foi “A Construção da identidade: Vivendo e aprendendo com as experiências”.

Observamos aqui, que é na faixa etária de 3 a 4 anos que a criança começa a se reconhecer como “Eu”, levando em consideração suas habilidades e competências, conhecendo as suas necessidades, seus prazeres, seus medos, suas fantasias, seus gostos, suas preferências, seus limites, e principalmente a sua fisionomia. A identidade é o que nos torna únicos, começando pelo nosso nome, existem vários nomes iguais, mas os nossos sobrenomes nos diferenciam, as características físicas também são diferentes, nossa maneira de pensar, agir, e a história pessoal nos torna seres únicos e diferentes.

O objetivo geral deste artigo é o relato das experiências das crianças durante a construção da sua identidade, possibilitando o reconhecimento de si mesma, identificando suas características e potencialidades, sua história e suas mudanças. Para contemplar o objetivo geral do trabalho faz-se necessário subdividir em alguns objetivos específicos como: Reconhecer a si próprio e sua história; Compreender que ao decorrer do tempo mudanças ocorrem com o corpo; Reconhecer os integrantes de sua família; Estabelecer vínculos afetivos com os demais integrantes do seu cotidiano; Reconhecer o outro como participante de um grupo. Sabemos que as crianças são ativas no seu processo de aprendizagem, e cada criança, é díspar no seu próprio

desenvolvimento e crescimento. Sendo foi necessário observar as mudanças e diferenças, de cada aluno, com momentos que visassem observações acerca de si mesmo e do outro, tendo como objeto de observação também os seus pais, pois muitos das nossas características são herdadas geneticamente.

O processo de autoconhecimento se inicia com o nascimento e termina no final da vida, esse processo sofre diversas influências, a primeira delas é pelos pais e sua cultura, os quais influenciam muito no comportamento e na personalidade da criança, A escola também influencia nesse processo, por isso faz-se necessário e importante nesse processo de construção da identidade, pois é um momento em que as crianças estão abertas a aprendizagem, principalmente quando um modelo de ser humano lhes é apresentado, visto que as crianças conseguem estabelecer relações entre com o que foi lhe mostrado. Na escola a criança entra em contato e interagem com diversos seres humanos, os quais muitas vezes se tornam modelo para as crianças.

Corroborando Vygotsky (1989), analisamos que a criança se constrói como sujeito ativo e modifica os seus conhecimentos a partir da interação o outro e com o mundo em que está inserida. A ideia de criança a respeito do mundo são arquitetadas a partir das relações com o seu meio e mudam à medida que os conhecimentos são construídos. Segundo o autor, o processo de construção das funções psíquicas do indivíduo origina-se das relações sociais com o contexto social e cultural, ou seja, o que o sujeito vivencia nas relações interpessoais é internalizado, (re)apropriado, ou (re)construído, causando modificações na própria estrutura psíquica. Esse processo de internalização é resultado destas relações interpessoais que são reconstruídas internamente.

As influências de Reggio Emilia

O Colégio Maria Imaculada trabalha dialogando com a abordagem de Reggio Emilia que é um grande centro de referência mundial em educação infantil, baseando-se nas ideias de Loris Malaguzzi, considerado um pensador importante do século XX. A abordagem considera a criança, como um ser humano que possui inúmeras linguagens, com diversas maneiras de pensar, de entender, de se exprimir, e de se relacionar com o outro. Além disso cada criança é um ser que possui direitos, sendo assim deve ser respeitada e valorizada em sua unicidade e na sua própria identidade, cada criança possui o seu tempo tanto de crescer quanto de se desenvolver.

Nesta abordagem valoriza-se a escuta sensível entre adultos e crianças, a escuta é um processo que fomenta as reflexões e é indispensável no processo de aprendizagem, para se realizar essa escuta é importante uma sensibilidade do adulto em relação as crianças, pois muitas vezes deixamos de lado as contribuições que elas trazem, nesta abordagem o que ocorre é ao contrário valoriza-se muito a bagagem que cada criança traz consigo, é a partir das vivências das crianças que o processo de aprendizagem irá se desenvolver com as diferentes linguagens.

Toda criança é considerada como ativa e construtora de saberes, autônoma e competente, através dos processos de aprendizagem, esse processo se compõe de estratégias de pesquisa, criatividade, incertezas, curiosidades, ludicidade, intuições, prazeres, emoção e motivação.

Na perspectiva desse estudo, cada momento vivido é documentado, pois a documentação é parte integradora das estruturas das teorias e das didáticas. A escuta não adianta de nada se não for documentada. Muitos detalhes acabam se perdendo em nossas memórias, e se os documentamos podemos retomar e refletir sobre os momentos vivenciados. Servindo também como um instrumento de avaliação, tanto do aluno quanto do professor, além disso planejamos a partir das documentações. Neste sentido,

Essa documentação permite a visibilidade, ainda que de maneira parcial, porque faz parte dos processos e das estratégias de conhecimento que cada criança utiliza; tornando, assim, as processualidades subjetivas e intersubjetivas patrimônio e partilhado do grupo. (ZERO, 2014, p. 85)

Ressalta-se também que a documentação é visível, para que a comunidade escolar possa acompanhar os processos que as crianças estão percorrendo durante a sua aprendizagem.

A construção da identidade

Não se constrói a identidade de um dia para o outro é necessário momentos durante todo o ano letivo, pois a criança se desenvolve cotidianamente, e sua personalidade se modifica nesse processo. Esse fato é o que nos motiva a trabalhar com a temática do EU, pois são muitos os momentos vivenciados pelas crianças o que torna a temática sempre atual.

O que nos provocou a abordar este tema foi a falta de reconhecimento inicial das crianças através do pronome “eu”, ou ainda, porque muitas vezes, não associavam o seu nome com a sua figura humana, alguns olhavam-se no espelho e diziam “olha lá está o João”, ressaltamos que vamos utilizar nomes fictícios para exemplificar nossos relatos. Uma das primeiras atividades que realizamos foi brincadeiras em frente ao espelho, para que as crianças se observassem.

A partir disso percebemos que o interesse das crianças aumentou com respeito a essa temática, e isso nos motivou ainda mais, a cada momento tirávamos fotos e depois mostrávamos para as crianças, para que novamente tivessem se observando, pedimos então para que se registrassem através de um desenho, para que pudéssemos fazer uma análise a partir do desenho. Percebemos nesse momento que as crianças ainda não tinham uma estrutura humana em seus desenhos, isto então mudou o percurso do nosso projeto. Começamos a trabalhar a partir de muitas imagens, porém não era qualquer imagem, elas eram significativas para as crianças, pois pedimos fotos dos seus pais, fizemos uma roda de conversa perguntando quem eram aquelas pessoas. Eles nos relataram que eram seus pais, falaram o nome, porém não observaram características humanas, retornamos com outra pergunta “os pais de vocês são todos iguais?”, a resposta foi imediata “Não”, perguntamos o porquê, alguns falaram que os

nomes eram diferentes, outros ficaram pensativos, montamos então um mural de fotos em nossa sala, e pedimos para observar novamente, realizando as mesmas perguntas novamente, e ressaltando se era só o nome que os diferenciava, algumas crianças perceberam que a cor do cabelo era diferente, outros falaram sobre a cor dos olhos, outros repararam o sorriso, e assim iniciou a nossa discussão sobre as diferenças entre seus pais.

Após a discussão trabalhamos com imagens das crianças, então propomos que eles observassem como eles eram. Se eram iguais uns aos outros, suas respostas foram mais consistentes e com argumentos. Sabiam nos explicar o porquê de serem diferentes, pedimos também fotos de quando eram bebês, e que as observassem, para analisar quais eram as diferenças de quando eram pequenos para agora. Muitos se assustaram, pois algumas características ainda permaneciam, como a cor dos olhos e dos cabelos, muitos associaram-se com pais, “olha a cor do meu cabelo é igual da minha mãe”, ou então “olha eu sou um pouco gordinha, igual a minha mãe”, muitas discussões surgiram a partir daí.

Num dia determinado, as crianças chegaram na escola e não encontraram mais o mural de fotos dos pais, perguntaram o que havia acontecido, foi então que entregamos um envelope e falamos “As fotos estão aí”, eles abriram imediatamente e se assustaram, pois as fotos não estavam como antes, “prof, as fotos estão desmontadas”. Lançamos o desafio para que cada criança montasse a foto. Quando montaram descobriram que era um quebra-cabeças. Trocamos os quebra-cabeças entre eles, e então teriam que descobrir de quem eram aqueles pais? Com certeza foi desafiante para a criança, pois teriam que reconhecer a figura paterna que pertencia a alguém da sua turma e não especificamente a figura seria a de seu pai.

Trabalhamos também com fotos de diversos ângulos das crianças, como frente/costas, fizemos uma roda e mostramos a foto de costas de cada um, e eles então adivinhavam de quem era, a partir de todas essas análises retornamos para o registro, que aconteceu em três etapas, e a folha do registro também dividiu-se em três. Na primeira as crianças pegaram a sua foto de bebê e colaram em uma cartolina, analisaram as suas características de quando eram bebê e fizeram o próprio registro. A outra foto era a de frente e de costa de como são agora, observaram as mudanças que ocorreram no seu crescimento, se registrando também, assim pudemos observar que os desenhos eram diferentes, quando bebês se desenhavam pequenos e agora, se imaginavam como seriam como adultos, cada um associou as características dos seus pais a si mesmo, e se registraram como adultos.

Percebemos que nesse processo, a estrutura humana ganhou forma em seus desenhos, e as crianças conseguiram atribuir o pronome “Eu”, para si mesmo, conseguindo distinguir as diferenças que tem umas das outras.

Considerações Finais

Para concluir percebemos que a construção de identidade requer tempo, paciência, escuta, e diversas atividades que possibilitem que a criança se reconheça e se desenvolva como parte ativa na sociedade. Avaliamos também que é um projeto que não pode ser trabalhado em um único ano, mas sim em todas as etapas da educação infantil, pois cada ano as crianças vão se descobrindo e modificando a sua identidade.

Referências

BONINE, Thais Helena. **Regimento escolas e creches para infância da comuna de Reggio Emilia**. 2ª edição, junho de 2013.

Zero, Project. **Tornando visível a aprendizagem, crianças que aprendem individualmente e em grupo/ Reggio Children**; Tradução Thais Helena Bonini. 1ª ed. São Paula: PHORTE, 2014.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.191 p. 3. ed.

DESCOBRINDO AS CORES ATRAVÉS DOS ALIMENTOS

Julie Tatiane de Lima

Resumo

O presente artigo aborda o desenvolvimento de uma atividade realizada na turma do Maternal I do Colégio Maria Imaculada: Brincando com a cor. As cores interagem em nosso cotidiano mesmo sem nossa permissão, o objetivo é apresentar as cores como uma possibilidade de aprendizagem significativa para o aluno de maneira lúdica identificando a importância da cor como ferramenta da comunicação e do ensino/aprendizagem. Considerando-se que este colégio está estudando a abordagem e Reggio Emilia, idade ao norte da Itália, que teve como principal teórico Loris Malaguzzi, cuja abordagem observa a criança de maneira integral, construtora de seu conhecimento. Assim, através da teoria de Malaguzzi a experiência com as crianças do Maternal I busca extrair a cor dos vegetais, objetivando através da experiência propiciar uma possibilidade de aprendizagem significativa para os alunos. Esse viés lúdico identifica a importância da cor como ferramenta da comunicação, e do desenvolvimento infantil.

Palavras-chave: Cores – Desenvolvimento infantil – Abordagem Reggio Emilia

Introdução

A infância é a idade das brincadeiras. Acreditamos que por meio delas a criança satisfaz, em grande parte, seus interesses, necessidades e desejos particulares, sendo um meio privilegiado de inserção na realidade, pois expressa a maneira como a criança reflete, ordena, destrói, e reconstrói o mundo.

Nesta fase, é importante propiciar à criança visualização, exploração, contato e manuseio de diversos objetos que compõem o universo das cores e formas, possibilitando a identificação dos mesmos. A cor também é fator importante para que as ideias e sentimentos possam ser expressas para outras pessoas, utilizando linguagens artísticas. A sala de aula deve ter cores que estimulem o aprendizado e a integração do grupo bem a socialização. Uma das principais abordagens para essa linguagem é a de Reggio Emilia, sendo inspiração mundial.

Reggio Emilia é uma pequena cidade no norte da Itália, que sofreu com a guerra e o fascismo. As cicatrizes mudaram sua maneira de ver a criança. Os pais precisavam trabalhar, mas não tinham um local para deixar seus filhos. Então um conjunto de pais, educadores e demais cidadãos se dedicaram para melhorar o trabalho com a Educação Infantil. Nos últimos 50 anos esta abordagem que tem como principal teórico e fundador Loris Malaguzzi vem se destacando mundialmente e é um sistema reconhecido, que inspira muitos professores e abrange crianças de todas as origens socioeconômicas.

Desenvolvimento

A Educação Infantil vem cada vez mais ganhado destaque com o cuidado da primeira infância, com mais pesquisas, e políticas sociais e nas discussões de organismos nacionais e internacionais, o que nos dá condições de vida digna às crianças. Esta importância vem a partir do momento em que a sociedade reconhece que os seis primeiros anos são fundamentais para o desenvolvimento integral do ser humano, a criança precisa de mais cuidados físicos, além de ser amada, e sentir-se pertencente a um grupo, e ter possibilidades de aprender e brincar.

O Colégio Maria Imaculada cada vez mais preocupado com o desenvolvimento infantil vem avançado em pesquisas sobre o desenvolvimento na primeira infância, com embasamento teórico na abordagem de Reggio Emilia.

A proposta de Educação Infantil gestada e desenvolvida na região italiana chamada de Reggio Emília. Pensando nas instituições de Educação Infantil, podemos destacar sobre esta abordagem.

Apresentando a abordagem de Educação Infantil da Reggio Emília, os organizadores do livro *As cem linguagens da criança – dois professores estadunidenses e uma italiana* – assim a situam inicialmente: Reggio Emília é uma cidade de 130.000 habitantes na próspera região da Emilia Romagna, no nordeste da Itália. Seu sistema municipal de educação para a primeira infância tornou-se reconhecido e aclamado como um dos melhores sistemas de educação no mundo (Newsweek, 2 de dezembro de 1991). Atualmente, a cidade financia e opera 11 escolas pré-primárias para crianças de 3-6 anos, bem como 13 centros para crianças de 0-3 anos. Nos últimos 30 anos, o sistema criou um conjunto singular e inovador de suposições filosóficas, currículo e pedagogia, método de organização escolar e desenho de ambientes que, tomados como um todo unificado, chamamos de abordagem de Reggio Emília. Essa abordagem incentiva o desenvolvimento intelectual das crianças por meio de um foco sistemático sobre a representação simbólica. (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999, p. 21)

Este estudo nos leva a uma maneira nova de pensar na criança como aprendiz. O desenvolvimento cognitivo do ser humano passa por diversas etapas ao longo da vida, de acordo com a fase em que o indivíduo se encontra, cada etapa é de extrema importância para a aquisição de habilidades que serão utilizadas para toda a vida. Conhecer as cores é importante para a realização de tarefas cotidianas e são facilitadores no processo de assimilação dos ensinamentos na educação e desenvolvimento do aluno. O professor deve estar preparado para utilizar essa importante ferramenta de aprendizagem. Não é somente encher o espaço físico em que a criança se encontra de figuras coloridas e não fazer o principal estimular essa criança. Com criatividade o professor pode criar situações interessantes através das cores, com objetos e suas formas distintas.

As crianças têm um amor natural pelas cores e respondem elas de maneira espontânea. No geral os adultos tendem a ver as cores vivas e fortes como elementos cromáticos mais apropriados para os objetos e ambientes das crianças, porém não há certeza de que isso corresponda as suas escolhas. (CEPPI,2013, p.68)

O espaço físico criado para a criança deverá estar organizado de acordo com a faixa etária e também deverá propor desafios cognitivos e motores que farão avançar no desenvolvimento de suas potencialidades. Podemos observar que as cores se inter-relacionam com nossas vidas, elas estão articuladas paralelamente ao meio em que vivemos, elas fazem parte de nosso cotidiano.

Descobrimo as cores nos alimentos

Falar de cores no Maternal I é também mostrar a matemática às crianças, é desenvolver atividades, envolvendo todos os temas transversais e eixos curriculares. Pode-se destacar o desenvolvimento da linguagem que caracteriza a relação da criança em entender o mundo, representar e comunicar suas ideias. Também descobrimos possibilidades do universo de descoberta das linguagens: artística, verbal, corporal, dos hábitos saudáveis, do auto-cuidado, da natureza, podemos descobrir com os pequenos qual é o significado dos sabores, aromas, texturas, sensações, das brincadeiras, das danças, do faz-de-conta, da imaginação, dos jogos. As crianças percebem as cores a partir dos 3 meses, descobrir o mundo das cores não é muito difícil, pois estão presentes em tudo que nos cerca.

Segundo Vygostsky (1998), para entendermos o desenvolvimento da criança, é necessário levar em conta as necessidades dela e os incentivos que são eficazes para colocá-las em ação. O seu avanço está ligado a uma mudança nas motivações e incentivos.

Postulamos aqui, que os estímulos são fundamentais. O trabalho da professora em inserir e mediar de maneira correta, contribui para o aprimoramento da capacidade motora e cognitiva, raciocínio, fala, audição, entre outras funções. Há inúmeras linguagens a serem manifestadas, conhecidas e exploradas. Utilizando a linguagem do alimento como fonte de aprendizado é uma possibilidade de aprendermos com a diversidade de aromas, cores, texturas, sons, sabores e sensações que experimentamos. Portanto viver experiências sensoriais de corpo inteiro faz a criança e entender que ela é capaz de construir seus próprios símbolos. Para Malaguzzi:

Quanto mais ampla for a gama de possibilidades que oferecemos às crianças, mais intensas serão suas motivações e mais ricas suas experiências. Devemos ampliar a variedade de tópicos e objetivos, os tipos de situações que oferecemos e seu nível de estrutura, os tipos e as combinações de recursos e materiais e as possíveis interações com objetos, companheiros e adultos. (Edwards, Gandini e Forman (org). As Cem Linguagens da criança: A experiência de Reggio Emilia em Transformação. (1999, p. 90)

No primeiro momento mostramos para os alunos do maternal I a cenoura e a beterraba, a partir dos legumes os alunos foram formulando suas hipóteses. “Quem conhece isso que a professora tem na mão?” “Será que podemos comer?” As crianças em geral são curiosas e nos surpreendem com as descobertas que fazem sobre a vida. Ao observarmos as crianças durante a atividade e registrar suas falas e suas ações fazemos diversas descobertas. O papel do professor é o de mediador, neste momento.

O papel do professor centraliza-se na provocação de oportunidades de descobertas, através de uma espécie de facilitação e alerta inspirada e de estimulação do diálogo, de ação conjunta e da co-construção do conhecimento pela criança. (Edwards, Gandini e Forman (org). As Cem Linguagens da criança: A Abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância. (1999, p.161)

Após manipular o alimento, na segunda etapa foi extraída a cor. Ao ver as novidades e as crianças sentiram-se estimuladas e cada vez mais interessadas. A sensibilidade dos pequenos voltou-se para cor extraída da beterraba e a possibilidade de extrair desse vegetal a tinta e também o sabor, pois enquanto observava a cor podia comer. Durante o experimento as crianças relatavam seu aprendizado e a professora escutava para poder fazer a mediação. Para Rinaldi

Escutar como um verbo ativo que envolve interpretação, dando sentido à mensagem e valor aqueles que a oferecem. Escutar não produz respostas, mas formula questões; escutar que é engendrado pela dúvida, pela incerteza, que não é insegurança. (Carla Rinaldi: Diálogos com Reggio Emilia. p. 125, 2016)

A arte da escuta está presente no dia-a-dia das crianças, nas cores encontradas ao seu redor, nos desenhos infantis, nas ruas, aos montes, nas casas e até mesmo nos brinquedos. Com a arte as crianças podem conhecer seus limites e suas dificuldades, porém podem também ter a chance de desenvolver, explorar e conhecer suas potencialidades

Considerações finais

A atividade revela-se como um instrumento de extrema relevância para o desenvolvimento da criança. As cores são facilitadores no processo de assimilação dos ensinamentos na educação e desenvolvimento dos alunos.

A infância é um momento que marca a vida do indivíduo e o brincar e aprender não deve ser deixado de lado, mas sempre estimulado, introduzir o alimento como fonte de aprendizado, com isso, aprender toma novos contornos. Pensar na criança como construtor de seu conhecimento desde pequenos.

O Estímulo ao desenvolvimento da criança não é encher os espaços físico da sala de figuras coloridas e não estimular essa criança. É fundamental a criatividade da professora em elaborar situações interessantes através de objetos e alimentos que podem ser o atrativo que faltava para a criança se sentir estimulada.

Os alunos que participaram do projeto foram interativos, e deram significado a iniciativa do Colégio Maria Imaculada em diferenciar a abordagem educacional que seus alunos vivenciam. Estimular e mediar fazem parte do papel do educador. Dessa forma pensou Malaguzzi quando inovou o pensamento sobre a Educação Infantil.

E assim como formadores de um processo que busca a estimulação de linguagens, integração e socialização não podemos deixar de nos voltar para um processo que estabelece vínculos com uma aprendizagem interativa e integradora.

Referências

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394. República Federativa do Brasil**, 20 de dezembro de 1996. Ferreira, S. B. L., Melo, R. N., Carvalho, S. E. R., & Leite, J. C. S. P. (2000).

GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda.,1999.

MALAGUZZI, L. **História, idéias e filosofia básica**. In: EDWARDS, et al. **As Cem Linguagens da Criança – A abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

REDE MARISTA DE SOLIDARIEDADE. **Cores em composição na educação infantil/ 1 a ed.** – São Paulo: FTD, 2010.

RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender**. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

Teoria e estética das cores. Disponível: <http://ww.cfh.ufsc.br/~simposio/megaestetica/e-cores>. (acesso 01 de setembro de 2016)

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

-----**Psicologia da Arte**. Trad. Paulo Bezerra. SP: Martins Fontes, 1999.

A APRENDIZAGEM SOB O OLHAR DA CRIANÇA PROTAGONISTA

Juliana Aparecida Castro dos Santos
Raquel Barbosa Rocha

Resumo

Nossa sociedade, tem passado por significativas mudanças sociais, políticas, econômicas e culturais e essas mudanças nos impulsionam a refletir as diferentes possibilidades de dialogar e trocar ideias a fim de melhorar nossa prática educativa. A escola precisa ser vista como grande “laboratório”, um “ateliê”, um organismo vivo, com o amplo papel de desenvolvimento da cultura e da experimentação sociopolítica, um lugar de descobertas, criatividade e de relações, rico em possibilidades. Nesse sentido o papel do educador é de ser um guia, um ouvinte, um observador, enfim um mediador. Isto posto, o objetivo geral desse artigo é apresentar a proposta educativa do Colégio Maria Imaculada, através de um relato de experiência. O objeto de estudo são as atividades realizadas em sala de aula sobre os “bichinhos de jardim” e como foram contextualizadas sob a perspectiva da criança protagonista de sua aprendizagem.

Palavras-chaves: Protagonismo Infantil – Mediação – Aprendizagem.

Introdução

Iniciar um projeto baseado na criança protagonista de sua aprendizagem, requer do professor/mediador um planejamento aberto com inúmeras possibilidades e caminhos a serem percorridos pelas crianças. O olhar das crianças podem nos levar a pensar e entender outras possibilidades de aprendizagem e essa é a nossa intenção.

Qual é o grande desafio de uma proposta pedagógica pautada no protagonismo infantil e na construção do conhecimento? O colégio Maria Imaculada de Curitiba-SC, baseia sua proposta educativa e filosófica nos ideais progressistas e em articulação com a proposta educativa nos princípios básicos de Loris Malaguzzi¹²¹ cujos ideais progressistas são pautados no ativismo social partindo da análise crítica da realidade.

A criança é protagonista desde cedo, segundo Zero (2014), salienta:

A criança mostra desde muito cedo, ter uma voz, mas principalmente, saber escutar e querer ser escutada. A sociedade não é ensinada para elas: as crianças são seres sociais. A nossa tarefa é apoiá-las e conviver com sua sociabilidade, isto é, a qualidade social que a nossa cultura produziu. As crianças são fortemente atraídas pelas maneiras, pelas linguagens (e, por isso, pelos códigos) que nossa cultura produziu, assim como são atraídas pelas outras pessoas: crianças e adultos (p. 84).

¹²¹ Pedagogo e psicólogo italiano, fundador e principal responsável pela abordagem educacional Reggio Emilia. Dedicou sua vida à construção de uma experiência educativa de qualidade.

É o que pretendemos explicitar com esse relato, valorizar a criança como protagonista e validando sua curiosidade, seus interesses e estimulando seu desejo de conhecer o mundo que a cerca. Acreditando no potencial forte e ativo das crianças, percebendo a trajetória individual, respeitando suas possibilidades e habilidades. Abrindo as portas para a parceria com os pais e a comunidade.

Ao darmos início ao projeto pensamos e debatemos sobre as possibilidades para o tema (professores) Bichinhos de jardim e os caminhos a serem percorridos (crianças), com perguntas provocadoras a fim de analisar o que as crianças sabem sobre o assunto e para que elas próprias encaminhem a problemática, bem como suas dúvidas e curiosidades.

Segundo Malaguzzi (1999), considerado um importante pensador do século XX.

As certezas fazem com que entendamos e tentemos entender. Desejamos estudar se a aprendizagem possui seu próprio fluxo, tempo e lugar; como a aprendizagem pode ser preparada, que habilidades e esquemas cognitivos valem a pena apoiar, como oferecer palavras, gráficos, pensamento lógico, linguagem corporal, linguagem simbólica, fantasia, narrativa e argumentação; como brincar; como fingir; como as amizades se formam e se dissipam; como a identidade individual e de grupo se desenvolve; e como emergem as diferenças e as similaridades (p. 102).

Deste modo, a construção da aprendizagem é inter-relacionada entre os vários aspectos que compõem a estruturação do conhecimento. Embora não podemos prever todos os caminhos e ou situações que levam à aprendizagem, ela ocorre de diferentes maneiras.

Nesse sentido o protagonismo infantil é o mote desta proposta educativa que é pautada na aprendizagem e na motivação das crianças. Assim, foi proposto às crianças, a partir da observação, investigar a natureza e seus elementos. Elas decidiram caminhar pela escola, argumentando uns com os outros sobre plantas, pequenos animais, insetos. Coletaram vários elementos da natureza (casquinha do caracol, diferentes folhas, gravetos, flores entre outros). Na sala de aula, cada uma relatou sobre suas experiências o que viram, o que pensavam, o que sentiram a respeito, quando coletavam os materiais. No dia seguinte, a sala de aula estava escurecida com um projetor que continha os materiais coletados e muitas questões foram levantadas a cerca das curiosidades trazidas por elas. Assim, entre perguntas e hipóteses levantadas no grupo de crianças, uma delas percebeu o retro – projetor.

- O vamos observar? (criança)
- O que podemos observar? (professora)

Imediatamente a resposta por parte da turma, “nossa coleção da natureza”. Nesse momento podemos ver a criança protagonista, investigadora e comunicadora em sintonia com a professora guia, aprendiz e parceira na aprendizagem.

Nesta aula guiada pela curiosidade, as crianças exploraram as formas, texturas, sombra, tamanho, diferenças... enfim tudo que é necessário para relacionarem o saber com outros saberes e registrado para que possam documentar o caminho percorrido. Pois segundo Zero (2014),

Garantir o escutar aos outros e a si próprio é uma das tarefas primárias das documentações: isto é produzir traços/documentos capazes de testemunhar e de tornar visíveis as modalidades da aprendizagem individual e de grupo, e a cada criança individualmente a possibilidade de observar-se de um ponto de vista externo enquanto aprende (tanto durante quanto após os processos) (p. 85).

A cada dia as crianças são encorajadas a explorar uma nova habilidade, uma nova discussão, um novo rumo e novas decisões. Percebemos a necessidade de oportunizar cada vez mais o desenvolvimento da autonomia aos nossos alunos, assegurando seus direitos de expressar-se dentro das mais diversas linguagens, para que sua aprendizagem esteja em sintonia com o outro e o meio que o cerca. Assim como destaca Rinaldi (2014),

O nosso tempo é de transição, e nossa geração é transiente. Nossa tarefa é viver uma “temporada de projetos” na qual é impossível utilizar os velhos parâmetros e valores pedagógicos, arquitetônicos, éticos, sociais e educacionais, e na qual, assim, torna-se essencial aventurar-se no novo e fazer planos para futuros reais (p,149).

Desta forma nos dias que sucederam, as crianças continuaram a trazer elementos da natureza analisando suas características.

Em outro momento, a professora, disponibilizou outras formas de investigação, apresentando imagens grandes (penduradas na sala), que destacavam a anatomia de alguns bichinhos encontrados nos jardins e uma variedade de materiais de sucata, para que as crianças fizessem suas análises e conduzissem e continuassem suas descobertas. As perguntas e discussões a cerca das imagens, bem como a anatomia da borboleta, chegou a causar grande estranheza e muita discussão, pois não havia um consenso sobre o significado daquela figura. Foi um momento rico, com o levantamento de muitas hipóteses e comparações. Quando esgotaram a observações crítica e minuciosa, registraram os bichinhos com diferentes linguagens¹²²: desenhos, escritas, massinhas de modelar e papel machê. Quando foram questionados a respeito de qual seria quantidade de bichinhos, a serem representadas, uma criança respondeu que poderiam fazer um jardim com todos os elementos da natureza (recolhidos por eles). A turma aceitou e nos dias que seguiram, a nossa sala virou um grande ateliê de descobertas e criações.

¹²² Nota da autora: metáfora que expressa as diferentes maneiras e materiais, que a professora disponibiliza para as crianças se expressarem

As combinações: estrutural e da organização das escolhas educacionais

A experiência de trabalhar a partir das suas escolhas permite que as crianças se tornem mais responsáveis e empenhadas em realizar as atividades, pois precisam executar para obter os resultados que almejam. E no decorrer da atividade, mudam de estratégias por conseguirem perceber de imediato, que nem tudo acontece como planejado.

Assim Malaguzzi (1999), comenta:

Pensemos em uma escola infantil, como um organismo vivo integral, como um lugar de vidas e relacionamentos entre muitos adultos e muitas crianças. Pensamos na escola como um tipo de construção em movimento, em ajuste contínuo. Certamente, temos de ajustar o nosso sistema de tempos enquanto o organismo segue sua vida, assim como os navios precisam reparar suas velas ao mesmo tempo em que seguem sua rota no mar (p.57).

Foi o que aconteceu na construção com papel machê, “se colocar muita cola fica molhado e o papel rasga”, dizia uma criança, “precisamos de alguma coisa mais dura para ficar em pé”, comentava outra, “que material fica mais parecido com as asas de borboleta?”, indagava outra e respondia a outra, “acho que se continuar colando papel e o sol não secar um pouco ,vai desmontar o que já fizemos.” E assim, seguia a construção dos bichinhos de jardim com muitos diálogos e com uma diversidade de materiais.

Conforme anuncia Malaguzzi (in Edwards, org, 2016) “acredito que nossas escolas demonstram a tentativa que se fez integrar a abordagem educacional à organização do trabalho e do ambiente de forma a permitir o máximo de movimentação, interdependência e interação” (p. 57). O nosso objetivo é sempre o de criar um ambiente amável onde as crianças possam sentir-se felizes e protagonistas de suas aprendizagens.

E esses momentos ficaram eternizados na memória dos pequenos aprendizes e curiosos, que hoje constroem bichinhos, cidades imaginárias, vales de dinossauros e tantos outros e que tão em breve estarão à frente do mundo que lhes oportunizamos.

Os estudos e estratégias são baseados nos aportes teóricos de Piaget (1994) Kramer, (1993) , Emilia Ferrerio (1996) , Loris Malaguzzi (1999) , Maturana (1993) , Morin (2000), entre tantos outros que concebem a ideia de construção do conhecimento a partir da vivência, do protagonismo de algo que é tecido junto, que produz e constrói na relação consigo e com o outro. Assim, buscamos para nossas crianças a elaboração de projetos que promovam uma educação numa visão interdisciplinar.

Desta feita, uma educação que permite conhecer o todo e suas relações, o novo e o incerto, que se autoconstrói e se autoregula a partir do fazer, num universo composto de diversidades estruturais e organizacionais.

Sabemos que a aprendizagem é um processo de construção que precisa ser apoiado, mediado, contextualizado, ouvido e valorizado pelos adultos responsáveis. A ideia de Rinaldi (2014) é:

Assim, ao projetar uma escola significa essencialmente, criar um espaço de vida e de futuro. Isso requer pesquisa conjunta de pedagogia, arquitetura, sociologia e antropologia, disciplinas e campos de conhecimentos que são convocados a expressar as próprias epistemologias e a comparar linguagens e sistemas simbólicos, com um novo tipo de liberdade, nascido do desejo de diálogo e troca de ideias (p. 150).

Certos modelos educacionais concebiam a educação formal como aquela que limita as possibilidades de autonomia e de liberdade de expressão, que dá respostas certas, não permite erros, anulando a experimentação e a formulação de hipóteses pelas próprias crianças. Segundo Reimer, (1979),

As escolas são obviamente, planejadas para evitar que as crianças aprendam o que realmente as interessa, assim como servem para ensinar-lhes o que devem saber. Daí resulta que a maioria delas aprende a ler, mas não aprecia a leitura aprende seus algarismos e detesta a matemática, se tranca nas salas de aula e aprende o que bem entende nos saguões, pátios e lavatórios (p. 151).

Essa é a escola a educação que não queremos para as nossas crianças, pois direciona para uma formação de cidadãos sem iniciativa, incapazes de criticar e argumentar ideias, meros reprodutores de teorias, pessoas com dificuldade de integração ,cooperação e relações. O fator que era ignorado sobre as crianças é que são ativas, participativas e que pensam por si próprias, que possuem diferenças individuais, diferenças culturais, conforme sinaliza Fillipini (2009), a escola é vista como espaço de vida, acredita no potencial das crianças e tem dela uma imagem positiva: “Cada um de nós tem o direito de ser protagonista, de ter papel ativo na aprendizagem na relação com os outros. Esse é o motor da educação”.

Por conseguinte, nossa contribuição enquanto escola com a proposta educativa construtivista é pautada no desenvolvimento da criança protagonista, que segundo Piaget citado por Moreira, (2009)

As crianças, a todo o momento interagem com a realidade, operando ativamente objetos e pessoas. O conhecimento é construído por informações advindas da interação com o ambiente, na medida em que o conhecimento não é concebido apenas como sendo descoberto espontaneamente, nem transmitido de forma mecânica pelo meio exterior, mas como resultado de uma interação na qual o sujeito é sempre um elemento ativo na busca ativa de compreender o mundo que o cerca.

Nesta perspectiva junto com uma comunidade também ativa e participativa, é que num breve futuro, possamos colher os frutos de uma sociedade mais justa e humana.

Ao considerarmos as formas das crianças aprenderem, sua participação como protagonista nos processos de construção do conhecimento, no planejamento escolar, como na realização das atividades, na escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, estaremos acreditando nas múltiplas habilidades que elas possuem.

Se nós acreditamos que as crianças têm teorias, interpretações e questões próprias e que são coprotagonistas dos processos de construção do conhecimento, então os verbos mais importantes na prática educativa não é mais “falar”, “explicar” ou transmitir”, é apenas “escutar”. Escutar significa estar aberto aos outros e ao que eles tem a dizer, ouvindo as cem (e mais) linguagens com todos os nossos sentidos. Escutar é um verbo ativo, pois significa não só gravar uma mensagem, mas também interpretá-la, e essa mensagem adquire sentido no momento em que o ouvinte a recebe e avalia (RINALDI, 2012, p.228).

Nas palavras de Rinaldi (2012) , temos a oportunidade de construir um futuro melhor, trabalhando na perspectiva da escuta, da criança protagonista que compartilha saberes, das relações, das emoções, na participação ativa dos pais e da comunidade.

Considerações finais

O professor não mais o que detém o saber, mas é o articulador e mediador, aquele que é o fio condutor, que constitui os entrelaçamentos, aquele que é pesquisador da prática, quem propicia as relações para que se construa experiências significativas.

Uma boa aula, assim como uma brincadeira, nunca acaba quando bate o sinal para a saída, pois, mesmo quando as crianças vão embora, carregam consigo suas inquietações, suas frustrações, seus anseios, comentando sobre as os conflitos durante a brincadeira e querendo no dia seguinte fazer mais e melhor.

Deste modo, um bom planejamento, não nasce e não permanece entre os muros da escola como também não termina neles. Assim como uma brincadeira construtiva, o planejamento extrapola todos os muros ou barreiras, pois fica no pensamento de todos os atores envolvidos. E, mesmo que o texto esteja no final, com certeza, não esgotou todas as suas possibilidades de análise e de reflexão. Neste sentido, a sua leitura poderá abrir novas portas, ou iniciar uma nova forma de brincar., afinal somos protagonistas de nossa história. Do quê vamos brincar?

Referências

- EDWARDS, Carolyn & outros (ORG). **As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emilia em transformação**. Tradução Marcelo de Abreu Almeida; revisão técnica: Maria Carmem Silveira Barbosa. Porto Alegre: Penso 2006.
- FERREIRO, Emilia. **Alfabetização em Processo**. São Paulo: Cortez, 1996. 144p.
- FORMAN, George. **As Cem Linguagens da Criança: a abordagem de Reggio Emilia**

na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artmed, 1999.

GANDINI, Lella; FORMAN, George. *As Cem Linguagens da Criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

KRAMER, Sonia (coord.). **Com a pré-escola nas mãos: uma alternativa curricular para a educação infantil**. 6 ed. São Paulo: ática, 1993.

MALAGUZZI, Loris. *Histórias, Ideias e Filosofia Básica*. IN: EDWARDS, Carolyn (org.). **As Cem**

Linguagens da Criança: A abordagem de Reggio Emília na Educação da Primeira Infância/Carolyn Edwards, Lella Gandini, George Forman; tradução Dayse Batista. – Porto Alegre: Artmed, 1999. MATURANA, H. e VERDEN-ZÖLLER, G. **Amar e Brincar – fundamentos esquecidos do humano**. São Paulo: Palas Athena Editora, 2011, 3ª edição. 263 páginas.

MATURANA, Humberto, **Uma publicação do Centro de Ciências de Educação e Humanidades – CCEH**, Brasília, Universidade Católica de Brasília – UCB, Novembro de 2004. Revista Humanitates.

PIAGET, Jean. (1994) **O juízo moral na criança**. São Paulo: Martins Fontes, 1932.

PIAGET, Jean. **O julgamento moral na criança**. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

REIMER, Everett. **A escola está morta**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1979.

RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender**. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender**. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

ZERO, Project. **Tornando visível a aprendizagem: crianças que aprendem individualmente e em grupo** / Reggio Children; tradução Thaís Helena Bonini. São Paulo: Phorte. 2014

DOAÇÃO DE SANGUE: O COMPROMISSO COM A CONDIÇÃO HUMANA

Jady Mabilia

Resumo

Esse artigo tem por objetivo apresentar uma dissertação de mestrado em desenvolvimento cujo tema é doação de sangue. O único serviço de saúde pública que necessita de pessoas saudáveis são os hemocentros por serem responsáveis pela qualidade dos serviços, manutenção da rotatividade e fidelização de doadores. Esse estudo em construção tem por objetivo discutir a contribuição da educação em saúde na captação e fidelização de doadores de sangue em interface com o compromisso com a condição humana. Trata-se de um estudo de caso de abordagem qualitativa que busca favorecer a discussão sobre articulações diversas sobre o objeto investigado com vistas a um conhecimento inovador. O estudo será realizado no Hemocentro Regional da cidade de Lages SC e os dados serão coletados por meio de entrevista semi-estruturada. A coleta de dados para a pesquisa somente será iniciada após ser submetida aos devidos processos e aprovação dentro do comitês de ética necessários.

Palavras-chave: Doação de Sangue, Educação em Saúde, Condição Humana.

Introdução

A curiosidade de pesquisar sobre doação de sangue, veio através da dinâmica do meu trabalho, pois nesse momento trabalho diretamente com a captação de doadores que envolve uma atividade voltada ao desenvolvimento de programas e campanhas que objetivam conscientizar a população quanto à importância da doação de sangue. Esse trabalho não busca apenas assegurar a quantidade necessária de doadores, mas também aprimorar o perfil dos doadores, garantindo a elevação do padrão de qualidade do sangue coletado e transfundido. A captação de doadores se estende a todos os segmentos sociais, podendo ser realizada em hospitais e clínicas, forças armadas, escolas, empresas, associações, secretarias de saúde, igrejas, veículos de comunicação e outros, utilizando-se de técnicas como reuniões, palestras, cursos, campanhas e gincanas.

Minha formação como Assistente Social, traz a interdisciplinaridade como fundamento teórico de trabalho, tendo em vista a necessidade de se desenvolver ações necessárias junto a outros profissionais. Além do que há muito percebemos que tudo em nossa vida esta interligado o que nos leva a pensar em buscar soluções para o que percebemos como problema (CAPRA, 2006) de forma cooperativa. Nessa perspectiva, esse exercício requer uma mudança radical em nossas percepções, pensamento e em nossos valores. Trata-se de uma mudança de paradigma em nosso modo de ver as coisas, o que pode significar o princípio de uma mudança fundamental de visão do mundo da ciência e sociedade. Começar algumas mudanças em nossas próprias vidas, refletir sobre as relações que se estabelecem nos diferentes campos de ação humana pode levar-nos a percepção de uma teia, na qual o ser humano é apenas um fio, cada qual tecendo sua história e juntando a outras.

O estudo da interdisciplinaridade favorece a discussão sobre articulações e permite-nos observar as várias dimensões dos objetos que investigamos. A idéia de multidimensionalidade permite-nos entender o homem como um ser complexo, capaz de se adaptar aos mais diversos ambientes, pois a própria vida também é multifacetada exigindo flexibilidade e adaptações. Nessa perspectiva surge a necessidade de novos conceitos para agregar a um conhecimento inovador e de maior complexidade.

A interdisciplinaridade não dilui as disciplinas, ao contrário, mantém sua individualidade. Mas integra as disciplinas a partir da compreensão das múltiplas causas ou fatores que intervêm sobre a realidade e trabalha todas as linguagens necessárias para a constituição de conhecimentos, comunicação e negociação de significados e registro sistemático dos resultados. (BRASIL, 1999)

Nesse caminho, o tema doação de sangue surge como um problema complexo e interligado a discussões biológicas, sociais, políticas, educacionais e até culturais da humanidade. A ideia de teia mostra a interdependência como algo constitutivo do objeto que esse trabalho aborda e que exige mudança de paradigma rumo à adoção de novos conceitos e à desconstrução de mitos sobre questões fundamentais para a vida humana.

Essas questões nos fazem refletir sobre a solidariedade e o momento da doação de sangue que permite o surgimento de reflexões, sentimentos e valores diferentes. Destaca-se também a importância da solidariedade orgânica que se evidencia por meio da alegria do estar junto (PEREIRA ET AL 2010) em momentos de grande dificuldade para o outro.

Considera-se ainda a dificuldades dos hemocentros na manutenção do estoque de sangue para atender às necessidades emergenciais que muitas vezes colocam em risco a saúde e a vida da população. As estatísticas sinalizam que as doações de sangue não acompanham o aumento de transfusões. Muitos países como o Brasil enfrentam dificuldades no atendimento dessa demanda, mesmo porque existe uma política proibitiva em relação à comercialização do sangue (BRASIL, 1988).

Lembrando que o único serviço de saúde pública que necessita de pessoas saudáveis são os hemocentros, pois devem manter uma qualidade nos seus serviços para manter uma rotatividade e fidelização com seus doadores. Na doação de sangue o cliente não vai comprar um serviço, mas, sim, doar e possibilitar uma prestação de serviço qualificada e responsável que vai, num movimento mais geral, beneficiar outra pessoa (LUDWIG ET AL, 2005) percebendo a importância desse ato eo seu papel como cidadão.

Verificando os percentuais de doações diminuem cada ano, de acordo com a Organização Mundial de Saúde (OMS), para manter os estoques regulares é preciso que 1,5% a 3% da população doe sangue regularmente. Dentre os fatores que fazem os hemocentros precisarem cada vez mais do insumo, houve aumento de 65,3% no número de transplantes que necessitam de transfusão no país entre 2003 e 2010 (BRASIL, 2011).

Dessa forma, a pesquisa em andamento procura contribuir para que a doação de sangue possa acontecer de forma solidária e altruísta, uma atitude necessária que integra os cidadãos que cumprem seus direitos e deveres perante a sociedade civil, tornando-se, realmente, um ato

de amor.

Percurso Metodológico de uma pesquisa em construção

As abordagens qualitativas são aquelas que expressam variáveis ou dimensões que não podem ser expressas apenas com números, como participação, valores e atitudes, articulação, liderança, autoestima (MARCONI E LAKATOS, 1999). Esse tipo de estudo trabalha com valores, hábitos, crenças, atitudes e opiniões tem por objetivo o aprofundamento em processos particulares e específicos a certos indivíduos e grupos. Esse projeto de pesquisa em construção tem por objetivo discutir a contribuição da educação em saúde na captação e fidelização de doadores de sangue no compromisso para com a condição humana e objetivos específicos como: identificar aspectos da educação em saúde relacionadas ao processo de doação de sangue que influenciam nesta decisão, identificar as dificuldades encontradas pelos doadores de sangue, conhecer o entendimento dos doadores de sangue sobre o compromisso para com a condição humana. O estudo será realizado no Hemocentro Regional da cidade de Lages SC. Trata-se de um estudo qualitativo e exploratório, os dados serão coletados por meio de entrevista semi-estruturada e os aspectos éticos da pesquisa envolvendo seres humanos, conforme Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012 do Conselho Nacional da Saúde, proteção devida aos participantes das pesquisas científicas envolvendo seres humanos serão rigorosamente respeitados mediante submissão e aprovação do Projeto de Pesquisa na Plataforma Brasil. Essa pesquisa, por sua particularidade, somente será iniciada depois de passar pelos devidos processos e aprovação dentro do comitê de ética da Universidade do Planalto Catarinense e também do comitê de ética do Hemocentro de Santa Catarina. Segundo Ludke e André (1986) os estudos de caso enfatizam a interpretação em contexto para que se possa compreender melhor a manifestação geral de um problema por meio de ações, percepções, comportamentos e interações das pessoas. Os estudos de caso buscam retratar a realidade de forma completa e profunda, revelando a multiplicidade de dimensões presentes numa determinada situação ou problema. A pesquisa será realizada junto a doadores que aceitarem participar da mesma assinando espontaneamente o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Os resultados esperados visam identificar os principais motivos e sentidos relacionados ao processo de doação de sangue.

Algumas Reflexões Iniciais

A Educação em Saúde configura-se de vários movimentos de mudança na formação dos profissionais de saúde, resultando da análise das construções pedagógicas na educação em serviços de saúde, na educação continuada para o campo da saúde e na educação formal de profissionais de saúde da população e da universalização e equidade das ações e dos serviços de saúde. (CECCIM, 2005).

Dentro da educação em saúde, podemos destacar a interdisciplinaridade que reside na tentativa de extrapolar a mera aproximação das contribuições disciplinares na área da saúde, estabelecendo uma interação entre especialistas de diversas áreas do conhecimento. Em

decorrência das mudanças ocorridas com a inclusão de disciplinas oriundas de diferentes campos científicos biomédicas, humanas e físicas, bem como sua complexidade em termos de práticas e formas de intervenção social que se incorporaram ao campo, levam a refletir sobre a irreversibilidade dessa complexidade dentro do campo interdisciplinar, principalmente para a educação em saúde que teria grandes avanços trazendo essa discussão para todos, não isolando somente para uma disciplina (LUZ, 2009).

O trabalho interdisciplinar em saúde considera, na avaliação e no cuidado dos indivíduos e grupos, os saberes dos diversos profissionais envolvidos no cuidado. Esse cuidado deve ser planejado e inserido a partir do diagnóstico da realidade encontrada. Exige comprometimento dos diversos profissionais envolvidos, para possibilitar “um acordo entre essas diversas disciplinas” (CAPELLA E LEOPARDI, 1999, p. 92). Dentro desse trabalho interdisciplinar na área da saúde, destacamos também o processo de educação em saúde estimula os indivíduos a uma reflexão sobre ser cidadão e fazer essa prática.

[...] educação em saúde pressupõe que o profissional de saúde, relativize seu conhecimento na busca de uma melhor compreensão do indivíduo, da coletividade e da realidade na qual se inserem, assim da mútua apropriação de tais conhecimentos que se torna possível uma intervenção consciente e eficaz, considerando que educadores e a população, possuem saberes complementares, sendo parceiros de luta por melhores condições de VIDA (SILVA E BARDIN, 1996)

Percebemos que a educação em saúde é essencial à sociedade para poder satisfazer as necessidades de saúde da população, valorizando o seu saber e buscando melhorias na qualidade de sua vida. O conceito educação e saúde surgiram através de movimentos sociais populares, pois todos desejam ser protagonistas de sua própria história, para vivenciar essas mobilizações que buscam melhorias principalmente para uma sociedade mais justa, como destaca o autor:

A Educação Popular em Saúde é pautada no diálogo e na troca de saberes entre o educador e educando, em que o saber popular é valorizado e o alvo do Movimento Popular em Saúde está nas discussões sobre temas vivenciados pela comunidade que levem a mobilização social para uma vida melhor (VASCONCELOS, 1999).

A saúde não pode ser pensada isoladamente, visto que é resultante de um conjunto de determinações sociais, econômicas, políticas, educacionais e culturais. O enfrentamento dos seus problemas envolve diversos outros setores da sociedade, numa complexidade de componentes que são interdependentes e inseparáveis (ROSANE, 2012).

Nesse sentido, destacamos que a doação de sangue se articula fortemente à proposta de Educação em Saúde. A história da hematologia no Brasil nesse contexto traz que sua legalização no artigo 199 da Constituição aprovada em 1988 que estabeleceu que a assistência à saúde fosse livre à iniciativa privada, e no seu parágrafo 4 diz que a lei disporá sobre as condições e os requisitos que facilitem a remoção dos órgãos, tecidos e substâncias humanas para fins de transplante, pesquisa e tratamento, bem como a coleta, processamento e transfusão

de sangue e seus componentes, vedado todo tipo de comercialização (JUNQUEIRA, ROSENBLIT E HAMERSCHLAK, 2005).

Para falar sobre doação de sangue, precisamos articular a Captação de Doadores como estratégia educativa que inclui acolhimento, campanhas para incentivar e informar sobre doação de sangue, tem como missão captar doadores de sangue. Dentro dos hemocentros existe o serviço da captação que trabalha para conquistar doadores, visando aumentar a quantidade de doadores voluntários, principalmente à fidelização. Entretanto, percebemos a importância do olhar ampliado da educação em saúde voltado à captação de doadores de sangue. Dessa forma, contribui para a segurança transfusional, incentivando o cuidado com a saúde individual e coletiva, além de estimular as chances de se encontrar doadores de medula óssea. Busca a conscientização para a importância da doação de sangue e igualmente do cadastro de candidatos à doação de medula óssea (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2013). Nesse contexto, vale destacar a amorosidade como um conceito que traz possibilidades de reflexões para a captação de doadores, e para a dinâmica desse trabalho, pois a fidelização indica a necessidade dessa articulação na prática para multiplicar essa ideia. Orientações advindas educação em saúde contribuirão para a formação do cidadão consciente de seu papel na sociedade. Para contribuir com todas essas reflexões acima, precisamos da amorosidade para trabalhar com todos os sentidos que tem uma doação de sangue.

A amorosidade é uma possibilidade e uma capacidade humana. Ela se dá no afeto como compromisso com o outro. É condição central do diálogo. “Não há diálogo se não há um profundo amor ao mundo e aos homens” (FREIRE, 1987, p. 79).

A amorosidade é um conceito que traz completamente os serviços que a captação de doadores realiza, necessitava trazer essa essência para mostrar a dinâmica desse trabalho.

A emoção fundamental que torna possível a história da humanização é o amor. Sei que o que digo pode chocar, mas insisto, é o amor. Não estou falando com base no cristianismo. Se vocês me perdoarem direi que, infelizmente, a palavra amor foi desvirtuada, e que a emoção que ela conota perdeu sua vitalidade, de tanto se dizer que o amor é algo especial e difícil. O amor é constitutivo da vida humana, mas não é nada especial. O amor é o fundamento do social, mas nem toda convivência é social (MATURAMA, 1998, p.23).

Podemos perceber que a amorosidade está interligada totalmente com o processo de doação, o encontro amoroso entre todos que transformamos mundo, e, transformando-o, o humanizamos para a humanização de todos. Amorosidade e diálogo oportunizam aos indivíduos viver em perfeição o processo de humanização e de estabelecimento de sua presença no mundo e na teia de relações (FREIRE, 1996).

Vivemos uma cultura que desvaloriza as emoções em função de uma supervalorização da razão, esquecemos-nos de refletirmos sobre amorosidade, algo que temos contato diariamente com todos que estão em nossa volta. Temos o desejo de dizer que nós, os humanos, nos distinguimos dos outros animais por sermos seres racionais. Mas acontece que somos mamíferos e, como tais, somos animais que vivem na emoção que deve refletir esse

amorosidade, trazendo os motivos de nossas emoções, valorizando a empatia para entender suas necessidades, sentimentos e problemas (MATURAMA, 1998).

A doação de sangue, captação e a amorosidade, principalmente sobre a fidelização dos doadores, podemos trazer essa condição humana que necessitamos para com a responsabilidade encontrar as condições em que essa vida frágil possa prosperar, assumir essa condição deve vir acompanhado de viver melhor, do aprendizado de perceber que a vida é tecida numa trama de contrários que une bem e mal, certo e errado, direito e esquerdo, objetividade e subjetividade. Viver melhor pressupõe compreender mais a si mesmo, ao outro, ao mundo (MORIN, 2003).

Com base nas questões acima tratadas, acredita-se que um campo interdisciplinar de pesquisa, que envolva conhecimentos das áreas de Ciências da Saúde e Humanas, da Teoria da complexidade discutida por Edgar Morin e teoria sistêmica abordada por Capra possa subsidiar tais discussões a partir do problema de captação de doadores de sangue firmando o compromisso da doação para com a condição humana.

Referências

- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, de 5 de outubro de 1988. [online]. [acesso 2009 Dez 15]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm acessado em 01 de Setembro de 2016;
- BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção a Saúde. Departamento de Atenção Especializada e Temática. **Manual de orientações para promoção da doação voluntária de sangue / Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção a Saúde.** Departamento de Atenção Especializada e Temática. – 1. ed., 1. reimpr. – Brasília : Ministério da Saúde, 2015;
- BRASIL. **Ministério da Saúde.** Ministério lança campanha para atingir mais de 4 milhões de doadores. Portal da saúde, Brasília, jun. 2011. Disponível em <<http://sna.saude.gov.br/noticias.cfm?id=4854>> acessado em 01 de Maio de 2016;
- CAPELLA E LEOPARDI, MT. O ser humano e sua possibilidade no processo terapeutico. In: Leopardi, M.T, (ORG). **O processo de trabalho em saúde: organização e subjetividade.** Programa de Pós Graduação/ UFSC (Org) Florianópolis: Papa-Livros, 1999.
- CAPRA, Fritjof. A teia da Vida: **Uma nova compreensão científica dos sistemas vivos.** 11 ed. SP: Editora Cultrix, 1996;
- BRASIL (1999). **Diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio.** Parâmetros curriculares nacional – Ensino Médio, Vol. 1. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Média e Tecnológica;
- CECCIM, R. B. **Educação permanente em saúde: desafio ambicioso e necessário.** Interface – Comunicação, Saúde, Educação, Botucatu, v.9, n.16, p.61-177, 2005.
- FREIRE, P. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987;
- FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996;
- JUNQUEIRA, Pedro C.; ROSENBLIT, Jacob and HAMERSCHLAK, Nelson. História da Hemoterapia no Brasil. Rev. Bras. Hematol. Hemoter. [online]. 2005, vol.27, n.3, pp. 201-207.

Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbhh/v27n3/v27n3a13.pdf>> acessado 17 de Setembro de 2016;

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986;

LUDWIG, Silvia Terra, RODRIGUES, Alziro César de Moraes. **Doação de sangue: uma visão de marketing**. Cad. Saúde Pública [online]. 2005, vol.21, n.3, pp.932-939. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/csp/v21n3/28.pdf>> acessado em 04 de Agosto de 2016;

LUZ, Madel. T. **Complexidade do campo da Saúde Coletiva: multidisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade de saberes e práticas** - análise sócio-histórica de uma trajetória paradigmática. Saúde e Sociedade, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 304-311, 2009. Disponível em <<http://www.revistas.usp.br/sausoc/article/viewFile/29601/31469>> acessado em 20 de Setembro de 2016;

MARCONI, M.A.; LAKATOS, E.V. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados**. 4. Ed. São Paulo: Atlas, 1999;

MATURANA, Humberto R. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 1998. 98 p.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 8 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003;

PEREIRA, Rosane Suely May Rodrigues et al. **Doação de sangue: solidariedade mecânica versus solidariedade orgânica**. Rev. bras. enferm., Brasília, v. 63, n. 2, p. 322-327, Apr. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-71672010000200024&lng=en&nrm=iso> acessado em 10 de maio 2016;

ROSANE, B. **Lei assegura benefícios para doadores de sangue**. Gazeta do Sul: Santa Cruz do Sul, 2012. Disponível em: <http://www.grupogaz.com.br/gazetadosul/noticia/361246lei_assegura_beneficios_para_doador> acessado em 07 de Maio 2016;

SILVA, J. A.; BORDIN, R. Educação em Saúde. IN: DUCAN, B.B. et al. **Medicina Ambulatorial: condutas clínicas em atenção primária**, 1996;

VASCONCELOS EM. **Educação popular e atenção à saúde da família**. São Paulo: Hucitec; 1999.

FORMAÇÃO HUMANA MAIS SAUDÁVEL: ARTE, EMOÇÃO E AFETIVIDADE

Gleicy de Miranda

Resumo

Considerando as teorias clássicas de Henri Wallon; Lev Vygotsky e Jean Piaget, proponho uma reflexão sobre as subjetividades que movem o desenvolvimento do homem por meio de suas relações consigo, com as pessoas e as coisas do mundo. Neste contexto, o objetivo é despertar o olhar para os processos afetivos e emocionais, compreendendo-os como os verdadeiros motores da organização e estruturação dos conhecimentos que compõe e fundamentam o desenvolvimento humano. Com esta perspectiva apresento as performances artísticas, possíveis dentro do contexto escolar, como a experiência que produz a emoção e a afetividade, podendo de forma interdisciplinar, colaborar com uma formação humana integral e conseqüentemente mais saudável.

Palavras-chave: afetividade, arte, educação, formação humana.

Introdução

Pautado nas teorias clássicas da Psicogenética de Henri Wallon (1879-1962); Histórico-cultural Lev Vygotsky (1896-1934); Epistemológica genética Jean Piaget (1896-1980), este trabalho pretende iluminar para um caminho de construção de uma prática pedagógica afetiva pela prática artística, demonstrando que para a estruturação de um homem integral e de uma sociedade mais saudável, torna-se necessário uma visão que contemple as complexas minuciosidades subjetivas, emocionais e afetivas do indivíduo.

O intuito é discorrer sobre os possíveis fenômenos da emoção estética da arte e suas contribuições para o desenvolvimento das funções psicológicas e para a formação do homem; as relações entre cognição, afeto e motricidade que podem ser promovidas pelas expressões artísticas produzidas no contexto educativo; as relações estreitas entre cognitivo e afetivo, ligadas a uma aquisição de conhecimentos imbricada em valores históricos e culturais.

Este estudo quer deixar claro que os processos afetivos, assim como os cognitivos, são igualmente importantes para que o indivíduo adquira conhecimento e conduza sua formação intelectual e humana. Além disso, sugere que os responsáveis pela ação pedagógica educativa compreendam que, se as atividades artísticas forem vivenciadas como verdadeiros processos de construção e troca, poderão intensificar desenvolvimento.

Arte, Afetividade e Cognição

Para Henri Wallon (1995), assim como para Jean Piaget (1977), a afetividade e a inteligência são indissociáveis. O que nos permite dizer que, existem processos afetivos internos que contribuem com a formação subjetiva e objetiva de cada ser, levando-o a seleções internas que colaboram de uma forma única com a construção.

Para Dantas (1993), Wallon valoriza a importância da emoção no processo de conhecimento que, segundo ele, é altamente orgânico, capaz de provocar alterações no ser humano ajudando-o a se conhecer, além de causar impacto no outro e se disseminar no meio. Em Wallon “A emoção estabelece, pois, as bases da inteligência; se identificada com o seu desenvolvimento próximo, a afetividade surge como condição para toda e qualquer intervenção sobre aquela” (DANTAS, 1993, p.74).

Assim, Wallon (1995; 2007), defende que a educação deve atender a formação integral do indivíduo preparando-o para participar da vida social e, segundo ele, se a educação visa à preparação do indivíduo para integrá-lo à sociedade, é preciso ter claro um modelo ideal de sociedade.

É possível entender nos escritos de Wallon (1995; 2007) que as emoções são como estímulos, para que se desencadeie uma série de ligações que iniciarão processos de desenvolvimento e transformação. Neste entendimento apresento a arte como um meio estimulador para a continuidade das construções internas e externas que devem ocorrer durante toda a vida do homem.

Barroco & Superti (2014) explicam que para Vygotsky (2004):

A arte pode ser entendida como instrumento cultural mediador entre o indivíduo e o gênero humano [...], por meio dela o sujeito vivencia experiências alheias, que não seriam possíveis na sua vida particular, enriquecendo seu próprio repertório, sua visão de mundo e humanidade” (BARROCO & SUPERTI, 2014, p. 26).

Trata-se então, de destacar os detalhes das interações sociais e afetivas possibilitadas na vivência com as artes, as emoções que se expressam nas ações e nas palavras daqueles que delas participam, adultos e crianças, para que se possa encontrar uma caminho mais saudável para o desenvolvimento do homem.

Para Vygotsky (1999a. [1965]), o homem parece buscar na arte aquilo que ele tem de melhor, sua criatividade, sua autonomia, ou, a possibilidade de apresentar-se enquanto ser ativo e não apenas como ser objeto que é composto pela cultura e pela história.

Lev Vygotsky dá extrema importância para a cultura e para a experiência de vida do sujeito, para ele uma pessoa passa a vida aprendendo coisas, e é este caminho da aprendizagem que vai definir por onde passará o seu desenvolvimento. Podemos dizer então que, para aprender é preciso aproximar-se, relacionar-se, ou, melhor dizendo, vivenciar uma certa emoção, experienciar um processo afetivo com a situação ou o ambiente para que se inicie o processo cognitivo.

Tanto nos estudos de Vygotsky quanto nos de Wallon, torna-se forte a relação da afetividade e das emoções com a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento do homem. Na perspectiva da afetividade e da emoção enquanto, agentes fundamentais para a formação humana, que podem ser efetivamente estimulados pelas performances da arte, retomo também os estudos Jean Piaget (1985 [1969]), para quem as crianças não pensam como os adultos e; são as próprias construtoras do seu conhecimento, este que por sua vez, se dá de forma gradativa e progressiva, em estágios apresentados e estudados por ele.

Jean Piaget psicólogo e filósofo suíço, interessou-se pelo desenvolvimento das habilidades cognitivas, pela compreensão do desenvolvimento da inteligência e da construção do conhecimento; como o homem passa de um conhecimento para outro e como ocorrem as estruturas do pensamento. Este autor buscou descobrir como as crianças aprendem considerando as interações e organizações internas de cada etapa da criança e do adolescente.

Assim como Vygotsky, Piaget acredita em mudanças qualitativas do pensamento e não apenas quantitativas, no que tange o desenvolvimento, ambos consideram as relações entre o meio e indivíduo, Piaget mais pelo viés da interação indivíduo objeto e Vygotsky indivíduo e meio social, porém seus caminhos apresentam inúmeras perspectivas que exaltam o desenvolvimento afetivo e cognitivo também pela motricidade e pela emoção, assim como trata Henri Wallon.

Estes estudos clássicos me permitem afirmar que, a evolução, e a saúde da humanidade que se almeja está intimamente ligada à necessidade de desenvolvermos um olhar profundamente reflexivo sobre os processos afetivos que compõe e alinham-se aos processos cognitivos de nossa espécie.

O propósito então é, então, abordar a experiência artística enquanto promotora de sensações e emoções que auxiliam na formação de consciência e personalidade, ativando o desenvolvimento da inteligência. Tratar a extensão da vida nas relações de interação e mediação concebidas pelo indivíduo, sociedade, cultura, recursos, instrumentos e processos históricos numa perspectiva científica, biológica e subjetiva. Proponho pela ação artística, no contexto escolar, uma experiência que contemple sentimentos e emoções como norteadores de processos afetivos e cognitivos que, por meio de práticas e relações refletidas, podem colaborar para um indivíduo mais saudável.

Por onde passa a formação humana?

Os achados de Henri Wallon, Lev Vygotsky e Jean Piaget, relacionados à emoção, a afetividade e a cognição formaram a base para uma reflexão sobre a prática da arte no contexto escolar e sua colaboração para a formação humana.

A luz da afetividade é um grande desafio que vem apontando e tomando espaço na busca pela compreensão da formação e do desenvolvimento de um homem dotado de autogovernança. A pessoa, o ato motor, o afetivo e emocional (WALLON, 1995), envolvidos na história da espécie e na cultura aos poucos tem sido apresentado como fator fundamental para o progresso.

Para uma sociedade mais saudável é preciso que desenvolvamos uma olhar para o indivíduo, que mesmo inserido em um contexto, é um ser único, dotado de sistemas internos próprios, construídos por uma experiência que só pertence a ele. Nesta perspectiva a arte tem poderes que permitem ao homem experiências estéticas significativas, permitindo-lhe práticas dotadas de ação, emoção, interação e afeto, que perpassam toda história cultural e social da espécie. Como bem apresenta John Dewey (2010):

Toda experiência intensa de amizade e afeto se completa artisticamente. [...] A união dos homens uns com os outros está na origem dos ritos que, desde os tempos do homem arcaico até hoje, comemoram as crises do nascimento, da morte e do casamento. A arte é a extensão da força dos ritos e cerimônias unificadores dos homens, através de uma celebração comum a todos incidentes e cenas da vida. Essa função é a recompensa e também chancela da arte. Que a arte une o homem e a natureza é um fato conhecido, mas ela também conscientiza os homens de sua união uns com os outros na origem e no destino (DEWEY, 2010 [1934], p.467).

A prática artística conduz a organização da imaginação e das leituras que fazemos do mundo e das coisas do mundo. Ela permite uma ação pensante e comunicativa permeada de sentimentos que podem aproximar pessoas e coisas em seu mais significativo sentido íntimo.

Vygotsky (1991; 2000) aponta a afetividade, a interação e a mediação como fatores cruciais para o processo de desenvolvimento de funções psicológicas importantes para a aprendizagem, e, se a formação do homem se dá também pela construção de seus conhecimentos, podemos concluir que, o homem é, antes de tudo, um ser subjetivo que seleciona e utiliza os afetos que desenvolve por meio das emoções que tem ao longo de sua vida.

Segundo Dewey (2010) a experiência enquanto cumulativa, torna-se carregada de significado, o que será vital para o indivíduo, principalmente se for composta por um ato reflexivo, ato esse possível de ser processado e expresso por meio da arte, que segundo esse filósofo, “é a mais efetiva forma de comunicação que existe”(p. 491). Para Dewey (1979 [1938]) “toda comunicação é semelhante à arte”(p. 6).

Compreendendo que o sistema límbico é a parte do cérebro que processa sentimentos e emoções, como já foi descrito por autores da neurociência, podemos afirmar organicamente a presença da afetividade nos processos de crescimento da espécie humana e ainda, considerando que, emoções expressão sentimentos como alegria, desejo, prazer, etc, é possível também dizer que a emoção passa pela subjetividade composta pela carga de experiências vivenciadas pelo indivíduo, indo além dos fatores neurais.

Partindo disto, podemos concluir que a imaginação e a ação criativa podem derivar de um sentimento, de uma emoção que nos impulsiona à procura de uma compreensão ou de algo satisfatório que certamente poderá nos estimular a novos processos ou nos retrair diante de certas situações, e, por isso mesmo, a ação educativa deve ter um olhar atento e sensível às maneiras pelas quais oferta os trabalhos com as atividades artísticas, para que de fato o trabalho com as artes possa colaborar efetivamente com o processo de desenvolvimento.

Com base em estudos das obras de Vygotsky:

Concluimos que a arte tem uma estruturação específica, diferenciando-se de outros objetos culturais, como a filosofia e a ciência. [...] Diferencia-se por lidar de modo intencional e por colocar em movimento, sobretudo, as emoções e sentimentos, objetivados nas obras, cuja apropriação pode trazer transformações, tanto para as

funções psicológicas específicas, como para a consciência. Desse modo a obra de arte, por sua estrutura específica e condição de objeto cultural, pode trazer nova organização psíquica ao indivíduo, considerando que oportuniza a vivência indireta de emoções, sentimentos e relações sociais (BARROCO & SUPERTI, 2014, p. 31).

Sendo assim, é possível dizer que, os processos possíveis pela experiência da arte que emociona e afeta, podem impulsionar uma espécie de busca por uma nova estruturação interna, sobre influências externas, que após uma nova construção, se refletirá externa e internamente, em um ciclo contínuo que representa as aquisições e estruturações do conhecimento no homem. Esse sistema circular contínuo, afirma que nossa relação com o mundo é cognitiva e afetiva, impulsionada pelo racional e pelo emocional. As emoções influenciam no comportamento e o fator afetividade é potencializador na formação da pessoa.

Sendo o comportamento e as ideias compostos de emoção e racionalidade, inseridos num movimento afetivo e intelectual, passo para o entendimento de que os movimentos da arte enquanto promotores da comunicação entre o mundo interno e o externo, conduzem o indivíduo a uma construção de seu comportamento e a adequação deste ao meio, o que envolve desenvolvimento e aprendizagem. Partindo de pressupostos teóricos, permito-me até, compreender a arte enquanto representante mais próxima das raízes do humano neste caminho de formação.

A vida humana se confunde, em suas origens, com as manifestações artísticas: os primeiros registros que temos de vida inteligente sobre a terra são, justamente, as manifestações artísticas do homem primitivo. É este imbricamento que acaba por definir a essência do ser humano”. (BARBOSA, 2005, p. XII).

A arte que expressa a emoção ao mesmo tempo em que estimula os processos afetivos que auxiliam na construção de novas estruturas funcionais psicológicas também subsidia aprendizagens e demonstra que não podemos separar em nossos alunos inteligência e sensibilidade, que não podemos criar pessoas divididas em muitas partes, como explicou Read (1986, p. 25). Para ele com pessoas divididas em pedaços não teremos uma unidade social. Read (1986) acredita na felicidade e na liberdade possíveis ao homem por meio da arte.

Moreno et al. (1999), afirmam que as experiências vividas nutrem as ideias dos alunos muito mais que as teorias que lhes são oferecidas na escola, por isso eles entendem a importância de se estabelecer uma “linha de continuidade entre os conteúdos curriculares e os desejos, os pensamentos e as emoções desenvolvidas por alunos e alunas em sua vida extra-escolar” (p. 34), isso porque esses autores consideram que “os aspectos cognitivos e afetivos da personalidade não constituem dois universos opostos” (p. 15).

Considerando as explicações de Mahoney e Almeida (2007) para os processos de formação:

O motor, o afetivo, o cognitivo, a pessoa, embora cada um desses aspectos tenha identidade estrutural e funcional diferenciada, estão tão integrados que cada um é parte constitutiva dos outros. Sua separação se faz necessária apenas para a descrição do processo. Uma das conseqüências dessa interpretação é de que qualquer atividade humana sempre interfere em todos eles. Qualquer atividade motora tem ressonâncias afetivas e cognitivas; toda disposição afetiva tem ressonâncias motoras e cognitivas; toda operação mental tem ressonâncias afetivas e motoras. E todas elas têm um impacto no quarto conjunto: a pessoa, que, ao mesmo tempo em que garante essa integração, é resultado dela (MAHONEY E ALMEIDA 2007, p. 15).

Em um contexto educativo que compreende a formação humana como fator primordial para uma sociedade atuante e democrática a atividade artística desenvolvida com a percepção de construção de um processo de experiência estética significativa, poderá então, possibilitar ao indivíduo elevados níveis de integração entre as estruturas motoras, cognitivas e afetivas estimulando de forma intensa a formação de um indivíduo e sociedade mais conscientes do humano, e conseqüentemente mais saudáveis, isto porque, a arte permite ao homem colocar-se no lugar do outro, vivenciar um movimento e sentimento alheios, permite conhecer o outro para pensar em si mesmo, ao mesmo tempo em que libera o homem para externalizar necessidades, desejos e subjetividades individuais muitas vezes sufocadas pela racionalidade.

Para Morin (2002) “o racionalismo que ignora os seres, a subjetividade, a afetividade e a vida é irracional. A racionalidade deve reconhecer a parte de afeto” (p. 23). Com este entendimento, poderá a pessoa fortalecer o seu eu dotando-se de autoconfiança, de auto estima e uma possível governabilidade. Será certamente possível uma sociedade que respeite as diversidades de cor, raça, cultura e gênero, gerando uma harmonia carregada de possibilidades e humanidades rumo ao progresso.

As experiências e comunicações possíveis pela arte no contexto escola também podem ser explicadas nas palavras de Morin (2002), pois para ele nenhuma técnica de comunicação traz por si mesma a compreensão, uma vez que esta é individual e não pode ser quantificada, sendo assim, torna-se necessário que a escola busque educar, também para a compreensão humana, vislumbrando “ensinar a compreensão entre as pessoas como condição e garantia da solidariedade intelectual e moral da humanidade” (p.93), e a arte pode ser neste trajeto, uma forma de comunicação efetiva para se conhecer e experimentar relações com o mundo.

É preciso que pretendamos “uma educação não apenas intelectual, mas principalmente humanizadora, a necessidade da arte é ainda mais crucial para desenvolver a capacidade criadora necessária à modificação desta realidade” (BARBOSA, 2005, p. 5).

A arte é antes uma organização do nosso comportamento visando ao futuro, uma orientação para o futuro, uma exigência que talvez nunca venha a concretizar-se, mas que nos leva a espirar acima da nossa vida o que está por trás dela (VYGOTSKY, 1999 [1925], p. 320).

Se pensarmos as expressões artísticas enquanto culturas que se fazem presentes dentro da escola e que podem ser vivenciadas de forma interdisciplinar por meio de experiências significativas carregadas de emoções, sentimentos e afetos talvez consigamos, de forma reflexiva, ressignificar nossas práticas pedagógicas, afim de, por meio da afetividade na experiência da arte, ofertar aos alunos a possibilidade de um desenvolvimento humano mais elevado e satisfatório.

Considerações Finais

Somos humanos compostos de afetos que são estimulados por sentimentos e emoções que o mundo e as relações nos possibilitam, com base nisto criamos as necessidades e interesses que nos movem e muitas vezes definem nossas ações diante dos outros e do mundo. Carecemos de estímulos de toda ordem para desenvolvermos nossa capacidade afetiva e cognitiva e, nos formamos humanos num processo que é contínuo.

Nossa composição e estruturação intelectual não termina nunca, e por isso mesmo a escola tem um papel fundamental em nossa formação, ela é o meio potencializador que pode definir se seremos seres saudáveis. Pelas palavras de Paulo Freire, eu diria que “é digna de nota a capacidade que tem a experiência pedagógica para despertar, estimular e desenvolver em nós o gosto de querer bem o gosto de alegria sem a qual a prática educativa perde ao sentido” (FREIRE 1996, p.142).

Referências

- BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte**. São Paulo: Perspectiva, 2005.
- BARROCO, Sonia Mari. SUPERTI, Tatiane. **Vygotski e o estudo da psicologia da arte: contribuições para o desenvolvimento humano**. *Psicol. Soc.* [online]. vol. 26, n.1. 2014. pp.22-31.
- DANTAS, Heloysa. **Afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon**. In: LA TAILLE, Yves de; DANTAS, Heloisa; OLIVEIRA, Marta Kohl. **Piaget, Vygotsky e Wallon: Teorias Psicogenéticas em Discussão**. São Paulo: Summus, 1992.
- _____. **Emoção e ação pedagógica na infância: contribuição de Wallon**. *Temas em Psicologia*. Sociedade Brasileira de Psicologia, São Paulo, v. 1, n. 3, dez. 1993. pp 73-76.
- DEWEY, John. **A arte como experiência**. Os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural, (1980; 2010 [1934])
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.
- GARDNER, Howard. **Estruturas da mente: a Teoria das Múltiplas Inteligências**. Porto Alegre: Artes Médicas, c1994. Publicado originalmente em inglês com o título: *The frames of the mind: the Theory of Multiple Intelligences*, em 1983.

- GOLEMAN, Daniel. **Inteligência emocional**: a teoria revolucionária que define o que é ser inteligente. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.
- MAHONEY, Abigail; ALMEIDA, Laurinda (Org.). **Henry Wallon**: psicologia e educação. São Paulo: Loyola, 2007.
- MONTE-SERRAT, Fernando. **Emoção, afeto e amor**. São Paulo: Academia de Inteligência, 2007.
- MORENO, Monserrat et al. **Falemos de sentimentos**: a afetividade como um tema transversal. São Paulo: Moderna, 1999.
- MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- PIAGET, J. **Psicologia e Pedagogia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária. (1985 [1969]).
_____. **O desenvolvimento do pensamento**. Equilibração das estruturas cognitivas (Figueiredo, A., Trad.). Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1977.
- READ, Herbert. **A redenção do robô**: meu encontro com a educação através da arte. São Paulo: Summus, 1986.
- VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Tradução por José Cipolla Neto, Luis Silveira M. Barreto, Solange C. Afeche. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
_____. **Teoria e método em psicologia**. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
_____. **Psicologia da Arte**. (P. Bezerra, Trad.). São Paulo: Martins Fontes. (Manuscrito de 1925, original publicado em 1965). (1999a. [1965]).
_____. **A Tragédia de Hamlet, Príncipe da Dinamarca**. (P. Bezerra, Trad.). São Paulo: Martins Fontes. (Original publicado em 1968). Vigotski, L. S. (2000). Manuscrito de 1929 (A. Marenitch, Trad.). Educ. Soc, 71 (21), 21-44. Recuperado em 30 de julho, 2010. (1999b [1986]).
_____. **Psicologia concreta do homem**. Educação & Sociedade: Revista de Ciência da Educação, 71, pp. 23-44. 2000.
_____. **Psicologia Pedagógica**. (P. Bezerra, Trad.). São Paulo: Martins Fontes. (2004a [1926]).
_____. **Teoría de las Emociones**: Studio Histórico psicológico. Madrid: Akal. 2004b.
- WALLON, Henri. **As origens do caráter na criança**. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, (1995 [1949]).
_____. **Psicologia e educação da infância**. Lisboa: Estampa, 1995.
_____. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes. (2007 [1941]).

**O CONHECIMENTO DAS FAMÍLIAS, OS SABERES DOCENTES:
A CONSTRUÇÃO DE UM CONHECIMENTO PERTINENTE
NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Fabiani Aparecida Lourenço Silveira de Albuquerque
Izabel Cristina Feijó de Andrade

Resumo

O objetivo deste é apresentar uma reflexão inicial evidenciando a importância da participação familiar na escola para o desenvolvimento do ensino-aprendizagem do educando e também sobre como a família interage no desenvolvimento da criança colaborando com o trabalho do profissional de educação infantil, abrangendo a questão do brincar, educar e do cuidar na educação infantil e pretende evidenciar as dificuldades encontradas pelo professor na prática do cotidiano escolar em relação as famílias e ao próprio centro de educação infantil, onde essas duas partes contribuem no intuito de constituir seres humanos multidimensionais. A principal contribuição desta abordagem é levar os pais ou os responsáveis a analisarem sobre sua convivência com os centros de educação infantil na qual seu menor está inserido, buscando facilitar a prática pedagógica, e assim conscientizar a comunidade escolar, que vivemos num mundo social, onde as crianças são sujeitos de transformações, e que, portanto devem interagir com o mundo que as rodeia.

Palavras-chave: Conhecimento das Famílias. Educação Infantil. Saberes Docentes.

Introdução

A abordagem desse tema inclui a discussão de desafios e dificuldades encontradas pelos profissionais da educação que trabalham com crianças pequenas, numa faixa etária a qual exige muita qualificação e dedicação por parte do professor, frente a necessidade de conhecer seus alunos na sua individualidade. Um profissional atuante na educação depois de estudar em torno de quatro anos investindo no curso de licenciatura, estágios e se preparando para a prática cotidiana, depara-se com a realidade prática dessa profissão, muitas vezes escapando do aprendizado puramente teórico, é como se tudo que aprendemos nos quatro anos de graduação, posteriormente na especialização e nos cursos de formação continuada não fossem suficientes para formar bons professores.

Como profissionais da educação sabemos da necessidade de se promover o desenvolvimento integral da criança garantindo a cada uma delas o acesso ao processo de construção de conhecimento e aprendizagem por meio de diferentes linguagens, assim como direito a proteção, a saúde, a liberdade, ao respeito, a dignidade, a brincadeira, a convivência e interação com outras crianças e adultos, inserindo-as no contexto social. De acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA,1990):

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

A criança desde o seu nascimento e ao longo de seu desenvolvimento busca descobrir e aprender coisas novas, mas para que esse processo seja mais eficaz faz-se necessário a intervenção de um profissional da educação. Neste caso o professor, que tem o dever de promover o desenvolvimento do ser, através de recursos pedagógicos, com amor e responsabilidade, procurando diversos métodos que tornem esse aprendizado eficaz, entre os quais se destaca a ludicidade, que pode ser considerada uma grande ferramenta para o desenvolvimento integral da criança.

Jogos, brinquedos e brincadeiras, segundo PIAGET (1998), fazem parte do mundo da criança, pois estão presentes na humanidade desde o seu início. Contudo, faz-se necessário salientar que existe uma inadequação nas relações entre as famílias e o ambiente escolar, uma das dificuldades que podemos destacar aqui é o apoio familiar. Famílias que não se preparam e também não preparam os seus filhos para esta nova etapa, e deixam que seus bebês sejam levados para o ambiente educacional de forma despreparada, como se a instituição escolar fosse um depósito¹²³, obrigada a receber esse pequeno ser, que chega com sono, faminto, sem higienização, doente, criado em meio a desestruturação familiar, fato que pesa no momento de sua interação com o meio educacional e social.

Para Piaget (apud CUNHA, 2000) o desenvolvimento cognitivo resulta da interação entre criança e as pessoas com quem ela mantém contatos regulares, no caso da escola, o aluno e os professores. Ele enfatiza as construções realizadas pelo sujeito, ou seja, essas construções passam a ser possíveis através da interação do aluno com o seu meio, [...].

Como Morin (2002), cita as relações entre o todo e as partes: “É preciso recompor o todo”, é aí onde “[...] a educação do futuro deve se inspirar [...]”, pois todos nós ou “sendo todas as coisas” somos causados ou causados, ajudantes ou ajudados, assim, dessa forma construiremos o conhecimento pertinente (p.37).

A Educação infantil pode ser vista como a fase mais importante do desenvolvimento cognitivo da criança conforme afirma a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) 9394/96, art.29: a educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

É nesse sentido que o papel da família se torna fundamental, pois é um elemento de importante relevância, no que concerne a educação da criança, é necessário estarem família e escola juntas na formação integral do educando, pois é um direito.

¹²³ Ao me referir ao termo depósito me reporto à educação bancária referida por Paulo Freire. (1983)

Para Morin (2002), “é preciso situar as informações e os dados em seu contexto para que adquiram sentido” (p.36). Pois, compreendo que é em família que uma criança constrói seus primeiros vínculos com a aprendizagem, é através de seus vínculos que ela vê o mundo em que está inserida.

Nesse encaminhamento, cabe à escola e professores fomentar uma maior participação de pais e dos profissionais da educação, na vida dos alunos de acordo com a especificidade da Educação infantil. Entretanto, a comunicação entre família e escola ainda parece longe da proposta de construção de uma rede de apoio para dar conta da complexidade da educação infantil.

Como a família pode apoiar a escola na educação de seus filhos? Como partilhar essa responsabilidade para que não ocorra regressão no desenvolvimento infantil? Sabemos que a escola necessita estreitar o diálogo com a família, essa comunicação é de suma importância e a comunicação “[...] entre as famílias e as instituições de educação infantil deve ocorrer desde o início de forma planejada [...] a comunicação entre as famílias pode se tornar uma rotina mais informal, mas bastante ativa” (RCNEI 1998, P.78). Mas como estreitar o diálogo entre família e escola? Como o conhecimento da família pode integrar o conhecimento ministrado na escola e imprimir sentido à educação infantil?

Este artigo tem como objetivo discutir a possibilidade de integração do conhecimento das famílias aos projetos pedagógicos das instituições de educação infantil para a construção de um conhecimento pertinente.

Contextualizando com alguns autores

Na sociedade moderna atualmente, família e escola tem o dever de se complementarem, ou caso contrário, sozinhas terão um trabalho árduo pela frente.

O desenvolvimento da criança se dá pelo meio de convívio em comunidade, respeitando as fases de amadurecimento e desenvolvimento de cada um.

É na interação social que a criança entrará em contato com o mundo e se utilizará de instrumentos mediadores para desenvolver aptidões desde a mais tenra idade. A necessidade e o desejo de decifrar o universo de significados que a cerca, leva a criança a coordenar ideias e ações a fim de solucionar os problemas que se apresentam.

Corroborando ainda no mesmo sentido Morin (2002) diz que “somos unidades complexas, como o ser humano ou a sociedade são multidimensionais: dessa forma, o ser humano é ao mesmo tempo biológico, psíquico, social, afetivo e racional”. Os pais devem estar conscientes: quanto mais cedo começar a trabalhar com conceitos como responsabilidade, igualdade, direitos e deveres, solidariedade, cooperação, mais chances estarão dando aos filhos, de se tornarem pessoas íntegras, produtivas e com objetivos na vida.

É certo que, desde que vem ao mundo, o bebê interage de diferentes maneiras no ambiente físico e social. Entretanto, seu ingresso em uma instituição de caráter educativo o fará experimentar, forçosamente e de forma sistemática, situações de interação distintas das que vive com sua família. Ao separar-se de sua família, para interagir com outros adultos e compartilhar o mesmo espaço e brinquedos com outras crianças, vai conviver com ritmos nem sempre

compatíveis com o seu, e participar de um universo de objetos, ações e relações cujo significado ainda lhe é desconhecido.

Rousseau (2004), vê na educação um meio de alcançarmos o coração de nossos alunos, e assim adentrarmos no mais íntimo de suas entranhas para assim conseguir maior efetividade em nosso trabalho, sabendo e tendo a percepção que os envolvidos nas circunstâncias estão a todo o momento em constante mudança, impossibilitando de essas serem reconhecidas.

A criança e o adulto necessitam relacionar-se e interagir, isto é uma questão de sobrevivência para o bebê. No entanto, mais do que suprir suas necessidades imediatas, como por exemplo, de alimentar e proteger, é necessário que este adulto ofereça condições de independência gradualmente, transmitindo valores, crenças, hábitos e técnicas, tudo isso será essencial à criança.

De acordo com Içami Tiba (1998), a escola precisa alertar os pais sobre a importância de sua participação: o interesse em acompanhar o estudo dos filhos é um dos principais estímulos para que eles estudem. O importante é a presença deles, e quando os pais participam os filhos se sentem valorizados.

É extremamente importante lembrar que o seio familiar é a primeira instância responsável pela educação dos filhos, a disciplina e também a responsabilidade com as crianças, é por conta desta, que apesar de passar essa tarefa para escola, muito antes disso já sinalizou sua falência.

Segundo Parolin, (2007), é em família que uma criança constrói seus primeiros vínculos com a aprendizagem e forma seu estilo de aprender. Nenhuma criança nasce sabendo o que é bom ou ruim e muito menos sabendo do que gosta e do que não gosta. A tarefa dos pais, dos professores/escola e dos demais familiares é a de favorecer uma consciência moral, pautada em uma lógica socialmente aceita, para que quando essa criança tiver de decidir, saiba como e por que está tomando determinados caminhos ou decisões.

A instituição de educação infantil de modo geral está sendo confundida como instituição assistencialista, onde os pais deixam as crianças sob sua responsabilidade a cada dia por mais tempo e mais precocemente. As crianças estão indo a escola para serem educadas, porém alguns pais as levam com o intuito de que elas sejam criadas. Será que os professores estão capacitados para mais essa incumbência? Será que realmente cabe ao professor essa tarefa?

De acordo com Saviani o professor precisa ir além dos currículos escolares e preocupar-se com a formação integral de seus alunos:

O professor é, antes de tudo, um educador, isto é, formador de homens. Esta verdade simples que está na raiz da atividade docente tendeu, porém, a cair no esquecimento em benefício do aspecto mais visível da função docente que passou a ser entendido como a forma mesma do próprio ser do professor. Assim, à medida em que o magistério se institucionalizava através da constituição e expansão dos sistemas escolares, cristalizava-se essa compreensão restritiva do papel do professor. Daí, a separação entre instrução e educação e o consequente entendimento de que a tarefa da escola se limitava à instrução [...].

(SAVIANI, 1996, p.71)

A dependência da criança em relação aos adultos nas rotinas de higiene, saúde e alimentação, chama a atenção para a vulnerabilidade da criança devido a sua pouca idade, é um ser frágil, que necessita de cuidados físicos e psicológicos constantes, dependente dos outros para a satisfação de suas necessidades.

Para Daneluz (2008), os pais devem estar conscientes: quanto mais cedo começar a trabalhar com conceitos como responsabilidade, igualdade, direitos e deveres, solidariedade, cooperação, mais chances estarão dando aos filhos, de se tornarem pessoas íntegras, produtivas e com objetivos na vida. Os filhos devem saber que os pais se sentem felizes em colaborar para sua formação e desenvolvimento, mas devem estar cientes também de que isso não significa aceitar dependência ou improdutividade por toda a vida. Eles precisam saber quem num futuro próximo terão que trabalhar para se sustentar e que os pais esperam que eles tenham uma carreira na qual trabalhem e encontrem realização pessoal, possam contribuir com a sociedade em que vivem e se tornem cidadãos produtivos, desempenhando seu papel na sociedade.

De acordo com Caldart (1989), “a criança vê-se submetida à família desde quando ainda não possui a capacidade de construir por si mesmo ou negociar significados para os estímulos que recebe do exterior”. As autoridades responsáveis pela educação infantil devem promover cursos de formação permanente e especificamente pertinente de cada faixa etária que será atendida, reuniões ou palestras para os pais, famílias ou pessoas responsáveis pela criança para esclarecer o que de fato faz parte da atividade educacional do professor.

Para Kant (2002), em seu livro Sobre a Pedagogia: “há no indivíduo necessidade de cuidados e de formação, no sentido de instrução, ele só pode tornar-se um verdadeiro homem pela educação, que é passada sucessivamente, de geração para geração. E a falta destes cuidados e formação é causadora de homens ruins para a sociedade”.

Também compõem o quadro de dificuldades encontradas pelos professores os espaços, que deveriam ser mais amplos e adequados para cada faixa etária, e para cada atividade que faz parte da rotina.

Um ambiente ideal deve oferecer oportunidades constantes para a criança aprender a se mover e controlar o próprio corpo no espaço, por exemplo; sentar, balançar o próprio corpo, engatinhar, caminhar, saltar, correr, subir, pular, agarrar-se, pendurar-se, curvar-se e virar-se, com segurança, permitindo-lhes tentar falhar e tentar novamente. Existem outras necessidades, por exemplo, sala para as trocas e higienização e outros espaços específicos como parquinhos, tudo de acordo com cada nível de desenvolvimento. Refeitório com móveis adequados para o atendimento no momento da alimentação.

Salas para o descanso e/ou soninho com berços adequados ou colchonetes, mas sempre deverá obrigatoriamente ser pensado no conforto e bem estar da criança, sobretudo deverá ser sempre analisadas as facilidades para a higienização. Sala de atividades com mesas e cadeiras e brinquedos apropriados ao desenvolvimento infantil. Os espaços devem ser organizados de forma a desafiar a criança nos campos cognitivos, sociais e motor.

De acordo com os parâmetros básicos de infraestrutura para instituições de educação infantil:

O/a professor/a, junto com as crianças, prepara o ambiente da Educação Infantil, organiza-o a partir do que sabe que é bom e importante para o desenvolvimento de todos e incorpora os valores culturais das famílias em suas propostas pedagógicas, fazendo-o de modo que as crianças possam ressignificá-lo e transformá-lo. A criança pode e deve propor, recriar e explorar o ambiente, modificando o que foi planejado. (Brasil, 2006, p. 7)

Os brinquedos oferecidos pelas instituições de educação infantil deverão ser novamente direcionados especificamente para cada turma, deverá ainda ser pensado na durabilidade, manuseio, e facilidade de fazer a limpeza e que essa se cumpra obviamente dentro de um cronograma rígido.

A publicação de Silva (2012), no site do portal da educação diz que: “O brinquedo representa certa realidade”. Uma representação é algo presente no lugar de algo. Representar é corresponde a alguma coisa e permitir sua evocação, mesmo em sua ausência. O brinquedo coloca a criança na presença de reproduções: tudo o que existe no cotidiano, na natureza e construções humanas. Pode-se dizer que um dos objetivos do brinquedo é dar à criança um substituto dos objetos reais, para que possa manipulá-los. Duplicando diversos tipos de realidades, o brinquedo as metamorfoseia e fotografa, não reproduzindo apenas objetos, mas uma totalidade social.

Nesse sentido, o desenvolvimento dos trabalhos será facilitado efetivando melhor o desenvolvimento do planejamento pedagógico que o profissional da educação deverá propor aos seus alunos, deixando-os livre para as descobertas mais primitivas.

Confirmando tudo que já foi mencionado, Morin vem reafirmar, não podemos abandonar as partes ou distingui-las, mas é preciso conjugá-las, pois esse trabalho de constituição dos seres que são: contexto, global, multidimensional e complexo, é uma tarefa do conhecimento pertinente a todos os envolvidos.

Considerações finais

Supõe-se que falta aos membros das famílias dos nossos educandos um entendimento mais significativo e amplo, do que de fato contém a prática pedagógica da educação infantil. A formação da criança exige uma porção de ações, que o docente não pode realizar sozinho, portanto o processo de ensino-aprendizagem não se faz unicamente do trabalho individual de cada conteúdo ou professor isoladamente, pelo contrário, além dessas contribuições individuais, há aquelas provenientes do trabalho conjunto de todos, isto é, família, escola e sociedade na qual a criança está inserida.

Ter professores e pais com amadurecimento mental, comunicacional e ético, que promova todo o processo de organizar a aprendizagem, pessoas abertas, afetuosas, humanas, que apreciem mais a busca do que o resultado pronto, o incentivo que a repreensão, o apoio que a crítica, capazes de colocar no mundo cidadãos de direitos e deveres, cientes de sua função

social. Percebendo essa suposta falta de conhecimento, significado e entendimento, por parte das famílias que são atendidas no ambiente de educação infantil, é que faz necessária esta abordagem qualitativa, na tentativa de solucionar algumas questões ainda pouco estudadas.

Constata-se que é função primordial dos pais, porém juntamente com a escola o trabalho de moldar a criança imatura e ingênua em cidadão amadurecido e participativo, influente, consciencioso de seus deveres e direitos, com probabilidades e pertinências. E que este ser em desenvolvimento seja em tempo futuro um homem consciente, crítico e autônomo expandindo valores éticos, espírito arrojado capaz de interagir no meio em que habita, constituindo um ser humano com conhecimento pertinente. Nessa esperança, família e escola saem ganhando ao máximo, se as ideologias e afinidades tiverem proximidades, porque a aproximação entre ambos dará força e coragem para o profissional da educação no momento da interação com os pequenos e sem dúvida nenhuma o espaço escolar será ambiente de aprendizagem e de desenvolvimento. Pensando sempre em uma educação com conhecimento pertinente.

Referências

- BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente: promulgado em 13 de julho de 1990. 9.ed. São Paulo: Saraiva, 1999. (Coleção Saraiva de Legislação)
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**, Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em: <http://www.portalsas.com.br/portal/pdf/Diretrizes-Curriculares-Nacionais-para-a-Educacao-Infantil.pdf> Acesso em: 27/10/2015.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação básica**, Brasília: MEC, SEB, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>. Acesso em: 27/10/2015.
- BRASIL. Parâmetros Básicos de infraestrutura para Instituições de Educação Infantil. 2006. disponível em www.mec.gov.br Acesso em 22 de junho de 2016.
- CALDART, Roseli S.. Escola e Relações de Produções. 1989. Resumo do livro: ENGUITA, Mariano F. Trabajo, Escuela e Ideologia. Marx y la crítica de lá educación. Madri: Akal, 1985. (P. 01-11).
- CHÂTELET, François. **Uma história da razão**: entrevistas com Émile Noël. Trad. Lucy Magalhães. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994. vanice
- CUNHA, Marcus Vinicius da. **Psicologia da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- DALBOSCO, Claudio Almir, MUHL, Eldon Henrique (Orgs.) **Sobre a filosofia**: racionalidade, diversidade e formação. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2009, 149-160.
- DANELUZ, Mariluci. **Escola e Família: Duas realidades, um mesmo objetivo**. 2008. 1º Simpósio Nacional de Educação, XX Semana da Pedagogia, Cascável, 2008. Disponível em: <http://www.unioeste.br/cursos/cascavel/pedagogia/eventos/2008/1/Artigo%2011.pdf> acesso

em 09/10/2015.

ECA, **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Disponível em: http://www.crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/camara/estatuto_crianca_adolescente_9ed.pdf . Acesso em 12/11/2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005, 42.^a

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2002

SILVA, Luzinete R. da. **A importância dos brinquedos e brincadeiras para aprendizagem**. 2012. Disponível em: <http://www.portaleducacao.com.br/pedagogia/artigos/23224/a-importancia-dos-brinquedos-e-brincadeira-para-a-aprendizagem#ixzz4CKBnpyt8> Acesso em 22 de junho de 2016

KANT, Immanuel. **Sobre a Pedagogia**. 3. ed. Trad. Francisco Cock Fontanella. Piracicaba: Unimep, 2002.

MACHADO, Maria Lucia de A. (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002.

PAROLIN, Isabel. **Professores Formadores: a relação entre a família, a escola e a aprendizagem**. Curitiba: Positivo, 2007.

PIAGET, J. **A psicologia da criança**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

ROUSSEAU, Jean-Jaques. **Emílio ou da Educação**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004

SAVIANI, Dermeval. **Florestan Fernandes e a Educação**, 1996. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ea/v10n26/v10n26a13.pdf> Acesso em 24 de maio de 2016.

TIBA, Içami. **Ensinar Aprendendo**. 26 ed. São Paulo: Integrare Editora, 1998.

**O TRABALHO DAS JOANINHAS NA HORTA: SOB O OLHAR OBSERVADOR DA
TURMA DE MATERNAL**

Evelyn Penteadó
Raquel Barbosa Rocha

Resumo

O presente artigo trata de um relato de experiência realizado com alunos da turma do maternal do Colégio Maria Imaculada. Os benefícios da implantação de uma horta no contexto escolar, não só traz inúmeras possibilidades de reflexões sobre a alimentação saudável, mas também podemos, através dos relatos das crianças, priorizar a escuta sensível nos momentos de observação. A cultura da infância é fator condicionante para o desenvolvimento da atividade, uma vez que são dotadas de múltiplas potencialidades. Priorizamos a observação de um determinado inseto, a joaninha, que é denominado o inseto que auxilia no cultivo e na proteção do meio ambiente. Além da observação, baseada na linha teórica de Loris Malaguzzi¹²⁴, precursor das ideias sobre a cultura da infância, procuramos integrar os saberes e contextualizá-los numa visão sistêmica entre natureza, seres vivos e preservação.

Palavras-chave: Cultura da Infância – Visão Sistêmica – Natureza – Percepções

Introdução

A Abordagem educativa que se encontra nas escolas de Reggio Emília, uma cidade do norte da Itália, é conhecida mundialmente como modelo referencial em educação para crianças da Educação Infantil. Baseia-se primordialmente no trabalho com as crianças e com a comunidade, na construção de uma educação de qualidade que é direcionada ao desenvolvimento das múltiplas capacidades da criança, além de acolher diversas culturas e religiões.

Há tempos conhecemos e aplicamos, em nosso sistema educativo modelos que são reproduzidos de outros países sem reconhecer e considerar as características de nossa cultura. Dessa forma desconsideramos, não só a cultura de nosso país como também, a história de seu povo e principalmente a possibilidade de aprender com os outros. Nas palavras de Rinaldi (2012):

Uma criança que é competente para construir a si mesma enquanto constrói o mundo e é, por sua vez, construída por ele. Competente para elaborar teorias que interpretam a realidade e para formular hipótese e metáforas como possibilidades de entendimento da realidade. (RINALDI, 2012, p.223).

¹²⁴ Pedagogo e psicólogo italiano, fundador e principal responsável pela abordagem educacional Reggio Emilia. Dedicou sua vida à construção de uma experiência educativa de qualidade.

Marcados por modelos reducionistas e de repetição o sistema educativo brasileiro precisa considerar os novos paradigmas que contrapõem esses aspectos e considerar a criança como ser de múltiplas potencialidades e adotar propostas educativas que contribuam para o desenvolvimento integral de nossos alunos, segundo destaca Andrade (2010, p.23).

Atualmente, o reconhecimento da criança enquanto sujeito social e histórico, detentora de direitos sociais, faz da educação infantil uma exigência social, ocupando no cenário da educação brasileira um espaço significativo e relevante. Paralelamente ao quadro de transformações societárias aliadas aos movimentos sociais e estudos acerca da infância, tem sido intensificado o reconhecimento da importância da educação das crianças para o pleno desenvolvimento das potencialidades do ser humano.

Em detrimento à educação infantil especificamente, as crianças na faixa etária 0-6 anos, suscitam novas demandas à escola, como por exemplo, práticas inovadoras, que considere a criança como um ser potente de cultura e de múltiplas aprendizagens.

Neste aspecto é preciso aprofundar e ampliar o olhar para a proposta de Loris Malaguzzi que em consonância do período pós-guerra, às questões sociais, econômicas e políticas de seu país, apresentou à comunidade uma proposta que visava considerar a criança na sua totalidade. Foi nessa época que Malaguzzi começou a acompanhar de perto a construção dos projetos educativos das escolas com intuito de diminuir a distância entre o educador “como detentor do saber” e a criança aprendente “ouvinte deste saber”. Com esse propósito o educador deveria aprender com as crianças a partir da lógica delas e a partir daí, potencializar atividades que às fizessem continuar aprendendo. Segundo Malaguzzi (1999), o que desejavam era:

Reconhecer o direito da criança de ser protagonista e a necessidade de manter a curiosidade espontânea de cada uma delas em um nível máximo. Tínhamos de preservar nossa decisão de aprender com as crianças, com os eventos e com as famílias, até o máximo de nossos limites profissionais, e manter uma prontidão para mudar pontos de vistas, de modo a jamais termos certezas demasiadas. (p.62).

A proposta de Malaguzzi suscitou às famílias diferentes possibilidades para educação de seus filhos e de certa forma foi uma alavanca para o surgimento de várias escolas de Educação Infantil na cidade de Reggio Emilia.

O legado de Malaguzzi atualmente se encontra espalhado pelo mundo e é considerado centro de referência para as Escolas de Educação Infantil e a prioridade e profundidade conceituais são elencadas pela arte, música, alimentação e natureza. Dentro deste contexto é

realizado atividades de diferentes linguagens¹²⁵ para atingir a aprendizagem, visto que a criança aprende a partir de experiências, explorando suas potencialidades, que são descobertas a partir de inúmeras outras experiências que podem ser realizadas em espaços e situações diferenciadas e apropriadas para cada objetivo.

Nesta perspectiva pedagógica de Malaguzzi (1999), o respeito às necessidades da criança e a valorização das suas potencialidades, são relevantes, através de uma prática que respeita o direito das crianças de interagirem e comunicarem-se nesses espaços sociais. É o que salienta (EDWARDS, p. 160). Ao comentar que as crianças do município de Reggio Emilia, no norte da Itália, são protagonistas ativas e competentes que atuam “através do diálogo e da interação com outros, na vida coletiva das salas de aulas, da comunidade e da cultura, com os professores servindo como guias”.

É importante ressaltar que modelos não devem ser tidos como cópias fiéis e sim experiências adaptadas à realidade de cada contexto. Partindo deste ponto de vista são adaptadas algumas formas de ver, pensar e agir um tanto diferenciadas das convencionais. “A mente da criança e do ser humano é multidisciplinar.

Nesse sentido é preciso buscar em outros aportes teóricos, como em Morin (2000), a base para articular o saber da criança e o mundo que a cerca e encontramos na sua ideia de visão sistêmica a sustentação da totalidade e da unidade. Guimarães, (2010), elucida que Morin (2000), explicita sobre a complexidade, visando entender a realidade como sistemas em que estão envolvidos homem, sociedade, galáxia, átomos, células, meio ambiente, a cultura e os demais fenômenos existentes que interferem e sofrem interferência desses fatores.

Os espaços e relações se fazem fundamentais para a prática de uma abordagem educativa Reggio Emília, portanto é necessário um ambiente para a realização de experiência favorável e esteticamente agradável, pois desta forma, a criança aflora ainda mais seu senso de organização de ideias e ações, de imaginação e criatividade.

As experiências sensoriais aparecem como revisitações pelas crianças através do cheiro, gosto, iluminação e tato, pois se faz essencial na construção da memória, conseguindo realizar conexões e percepções da realidade. A luz pode ser uma ferramenta fundamental e de maior abrangência para o estudo das percepções e observações reais. Explora-se sombra, cores, formatos, tamanhos para melhor observação e análise de elementos diversos.

É preciso ter consciência das inúmeras possibilidades que o espaço pode oferecer para que as crianças possam explorar o meio e assim compreenderem o mundo que as cercam. Segundo Zero (2014, p. 69), “os nossos ambientes são espécies de paisagens de possibilidades e sugestões. Todo o espaço da escola favorece as relações das crianças ente si e com os materiais”

¹²⁵ Na proposta educativa de Reggio Emilia, o termo diferentes linguagens é utilizado para explicar as diferentes propostas que as professoras podem utilizar, para que as crianças possam expressar seus pensamentos e ideias – nota a autora

A curiosidade em entender: a mesa de luz

Considerando o desejo e o valor que as crianças demonstram pelas coisas, elas também possuem a capacidade de não desistir ao tentar compreender algumas investigações é por isso que precisamos apresentar materiais inteligentes, ou seja, materiais que suscitem à elas hipóteses e interrogações a cerca do que está sendo apreciado. Nesse aspecto, a importância e relevância que a implantação e o cultivo de uma horta têm em um contexto escolar, é principalmente de provocar observações dos elementos que envolve esse cultivo, sabendo o quanto é essencial o contato com elementos naturais, como água, solo e ar para o desenvolvimento de todos os seres e em todos os seus aspectos.

Partindo desse pressuposto, leva-se em conta a cultura da infância e de quanto o meio é capaz de influenciar seus pensamentos. Para Sarmento (2002), as culturas da infância são integradas tanto pelos jogos infantis, compreendidos como formas culturais produzidas e fruídas pelas crianças, como também pelos modos específicos de significação e de comunicação que se desenvolvem nas relações entre pares. Além disso, vê as culturas da infância como sendo constituídas a partir da interrelação entre as produções culturais dos adultos para as crianças e as produções culturais geradas pelas crianças nas suas relações entre pares.

Através deste referencial, percebe-se o quanto se faz importante à influência do meio para construção de um ambiente propício para coleta de dados e elementos fundamentais que são colaborativos para o estudo e para investigação.

Em Ciências Naturais, as atividades com a horta, além de levar em conta o plantio e o cultivo de sementes, possui uma possibilidade de compreensão, através de uma visão sistêmica dos processos, ou seja, desde a preparação da terra, dos elementos que ali coexistem até o cuidado, o plantio e após plantio.

Neste contexto, o objeto deste estudo caminha na direção de enfatizar um inseto peculiar, que por sua vez é responsável por proteger a horta e o meio ambiente de forma natural e eficiente. Por caracterizar-se predador de pragas e insetos que se alimentam das folhas, as joaninhas, tão pequeninas com suas cores e bolinhas, são capazes de chamar a atenção das crianças pela sua aparência e torna-se um potente inseto a ser investigado.

A fim de tornar o entendimento e os procedimentos acessíveis para as crianças pequenas, inicia-se o processo, partindo da percepção e a manipulação de elementos naturais. Em seguida, apresentamos as mudinhas de chá, por apresentarem fácil cultivo e rápido crescimento e serem passíveis de várias observações. Chamamos atenção, através da observação, dos lugares onde já se encontra plantação e dos lugares onde não encontramos plantação, questiona-se com inúmeras indagações: O que vocês percebem aqui, que está diferente dali. O que fazemos para modificar essa realidade? Por que aqui tem plantinhas e ali não têm? Como fazemos para que se torne possível plantar neste ambiente? Mariana diz: Colocamos o “chá” na terra! Gianluca acrescenta: Passamos a água nas folhas! Larissa observa: Por que não plantamos como está ali?

A partir das respostas e observações dos alunos, colocamos as mudas de chá já com folhas dentro da terra e a cobrimos com mais um pouco de terra. Gabriela ressalta, agora sim “profe” aqui está igual ali! Conrado pergunta: “Quando vamos tomar o chá?”.

Após algum tempo, revisitamos a horta, e colhemos alguns galinhos de hortelã, conseguimos verificar mais alguns processos, tais quais: quantas mudas deram certo? E quantas não? Por que algumas não deram tantas folhas? E assim por diante. Consegue-se chegar a um ponto principal do processo, através do questionamento de Gianluca: Esta folha está comida! Todos observam a folha, então o questionamento da professora surge: Quem será que comeu esta folha? Seria algum bichinho, algum inseto? Por que esta outra folhinha está inteira? Mariana, responde: “Acho que foi um bichinho, essa outra, o bichinho não quis.” Gabriela também responde: “Foram os insetos profe!” Então questiona-se mais um ponto importante. Qual inseto foi? A maioria dos alunos respondeu a formiga, por encontrarem diversas na horta. Malaguzzi (1993) afirma:

No sentido metamórfico, as crianças são as maiores ouvintes da realidade que as cerca. Elas possuem o tempo de escutar, que não é apenas o tempo para escutar, mas o tempo rarefeito, curioso, suspenso, generoso- um tempo cheio de espera e expectativa. As crianças escutam em todas as suas formas e cores, e escutam os outros (p. 9-13).

Saímos da horta e nos direcionamos para a sala de vídeo, investigar qual o inseto que se alimenta da folha de chá. Após assistirmos a um breve documentário que contém mais imagens do que falas pudemos analisar que os pulgões, largatas e mais alguns outros insetos alimentam-se de folhas, e que há outro inseto responsável por proteger as folhas - a joaninha - que é predador natural de pulgões e outras pragas responsáveis por destruir as folhas, não permitindo que outras novas brotem.

Nesta próxima etapa, com algumas respostas das quais precisávamos ter, passamos a procurar joaninhas em nossa horta. Na primeira tentativa procuramos e não encontramos, na segunda tentativa, procuramos e encontramos uma sob a folha, quando no aproximamos ela voou. Porém, pudemos perceber que há joaninhas sob as folhas e que elas atuam sim diretamente na proteção da horta.

Em seguida, passamos a analisar o inseto referido, em sua totalidade, as crianças tiveram contato com a mesma puderam manipular, e observar na mesa de luz¹²⁶, além da joaninha em si, as crianças tiveram contato com várias imagens impressas da mesma para serem analisadas na mesa de luz. Foram feitos questionamentos sobre tamanho, forma cor e textura comparando com outros insetos e com outras cores de joaninhas existentes.

E para finalizar nossa pesquisa, os alunos registraram em folha qual seria a sua visão da joaninha após todo o processo estudado, suas principais características, a joaninha na horta alimentando-se de pulgões.

¹²⁶ Mesa composta por um vidro leitoso e uma lâmpada, que propicia a ampliação das características que compõem diferentes materiais, ampliando as possibilidades de observações e análises.

Considerações finais

As experiências na infância nos refletem ao fortalecimento das relações que conquistamos ao longo da vida, pode-se verificar a percepção que as crianças têm da natureza nas mais diversas funções que desempenham. Neste processo, pudemos perceber que as crianças pequenas possuem a capacidade de observar, analisar e indagar sobre o que se passa a sua volta, podendo tirar suas próprias conclusões e visões dos mais variados assuntos. Marx fala sobre as relações da criança com o mundo,

Todas as suas relações com o mundo – ver, ouvir, cheirar, saborear, pensar, observar, sentir, desejar, agir, amar em suma, todos os órgãos da sua individualidade, como órgãos que são de forma diretamente comunal, são, em sua ação objetiva (sua ação com relação ao objeto) a apropriação desse objeto, a apropriação da realidade humana. (MARX, 1962, p. 126).

Desta forma, a criança é um ser multidisciplinar que se relaciona de diversas formas com o meio, cada uma se apropria do conhecimento à sua maneira e consegue adaptar a realidade ao conhecimento. Para atingir os objetivos e suprir as necessidades investigativas, não se utiliza somente de um ponto de vista para chegar ao que se quer alcançar com as crianças, até porque fazemos relações a todo tempo e a todo o momento entre diversos eixos, são essas ligações que se conectam e constroem a aprendizagem.

Referências

- ANDRADE, LBP. **Educação infantil: discurso, legislação e práticas institucionais** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.
- FILIPPINI, Tiziana. **Características pedagógicas da experiência dos centros e escolas de infância da municipalidade de Reggio Emilia**. Reggio Emilia, Itália, 2009.
- GUIMARÃES, Rejaine Silva. **Visão sistêmica do meio ambiente no pensamento de Edgar Morin**. Vi. En., v. 02 n. 03, p. 17-21, mar/set. 2010. Acesso dia 14.09.16. Disponível em <https://manuelzaovaiaescola.files.wordpress.com/2010/10/visao-sistemica-do-meio-ambiente-no-pensamento-de-edgar-morin.pdf>
- MALAGUZZI, Loris. **História, ideias e filosofia básica**. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. *As Cem Linguagens da Criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- _____. **Por uma educação baseada nas relações**. In: *Young Children*, nov.1993,p.9-13
- _____. **As Cem linguagens da Criança: Catalogue of the exhibition**. Reggio Emília: Reggio Children 1996.
- MARX, Karl. **Manuscritos econômicos e filosóficos**. In: FROMM, E. *O conceito marxista de homem*. Tradução de T. B. Bottomore. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 1962.
- RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender** – São Paulo: paz e Terra, 2012

SARMENTO, Manuel Jacinto. **As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade**, 2002. Disponível em: http://www.bdttd.ndc.uff.br/tde_arquivos/2/TDE-2008-01-22T111143Z-1188/Publico/Tese-Angela%20Borba.pdf . Acessado em 26/09/2016

MORIN, Edgar. **Introdução ao Pensamento Complexo**. Porto Alegre: Sulina. 2005.

_____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2ª ed. São Paulo: Cortez; Brasília: Unesco. 2000.

_____. **Da necessidade de um pensamento complexo**. In: Francisco Menezes Martins e Juremir Machado da Silva (org), Para navegar no século XXI. Porto Alegre: Sulina/Edipucrs, 2000

ZERO, Project. **Tornando visível a aprendizagem: crianças que aprendem individualmente e em grupo/ Reggio Children**; tradução Thais Helena Bonini. 1ª ed. São Paulo: Phorte, 2014.

**SAÚDE E ADOECIMENTO MENTAL DO TRABALHADOR (PSICÓLOGO) QUE
TRABALHA NO ATENDIMENTO A PORTADORES DE TRANSTORNOS
PSIQUIÁTRICOS¹²⁷**

Estela Maris Camargo Bernardelli

Resumo

Este estudo aborda questões relativas a saúde de psicólogos trabalhadores em saúde mental. Considera-se que o trabalho pode ser desencadeador de saúde/doença, e alguns elementos são reconhecidos como aqueles com interferência ou tendência, a participar ativamente na perda da qualidade de saúde mental do trabalhador na relação com o trabalho. Refere-se a um estudo bibliográfico de publicações em periódicos nacionais, dissertações e teses, no período de 2000 e 2015, tendo por base a revisão de literatura a respeito da reforma psiquiátrica brasileira, da inserção dos psicólogos nos serviços substitutivos de atenção à saúde mental e das diferentes concepções entre saúde/ adoecimento mental dos trabalhadores em saúde. Conclui-se que os psicólogos estiveram historicamente ligados à reforma psiquiátrica. Quanto às exigências de trabalho, identificou-se em diversos estudos dificuldades enfrentadas como volume de trabalho, remuneração insuficiente, demandas emocionais intensas, que promovem sofrimento psíquico e doenças mentais vinculadas ao trabalho. Portanto, destaca-se a relevância em desenvolver e implantar dispositivos de cuidado para esses trabalhadores.

Palavras-Chave: Psicólogo; Trabalho; Saúde; Adoecimento mental.

Introdução

No Brasil, as discussões sobre a reforma psiquiátrica possibilitaram a garantia dos direitos de cidadania dos portadores de transtornos mentais, promovendo sua retirada dos hospitais psiquiátricos e sua reinserção social. A Lei 10.216 instituiu a reforma no paradigma de assistência em saúde mental, substituindo o modelo hospitalocêntrico para uma atuação psicossocial. Também, a implantação do SUS – Sistema Único de Saúde, permitiu novas práticas fundamentadas na reabilitação psicossocial, porém com grandes demandas de atenção aos usuários em saúde mental.

Desta forma, houve a redução do número de leitos em hospitais psiquiátricos e a substituição pela atenção em saúde mental por meio dos Centros de Atenção Psicossocial – CAPS. Nesse contexto, a atuação dos profissionais de saúde se constituiu de forma interdisciplinar, e introduziu novas exigências e uma lógica diferenciada de atendimento aos usuários, gerando a necessidade de outras formas de intervir profissionalmente. Tal fato, especificamente entre os psicólogos, pode gerar sobrecarga no trabalho e, conseqüentemente, o adoecimento mental.

¹²⁷ Trabalho de conclusão de curso de Pós-Graduação *latu sensu* em Saúde mental pela Universidade Católica Dom Bosco/Portal Educação.

Nesta perspectiva, a motivação para o presente estudo surge após conhecimentos adquiridos em um programa de pós-graduação em saúde mental e pela aproximação da pesquisadora com psicólogos inseridos no SUS e que desempenham atividades em Centros de Atenção Psicossocial – CAPS. O que se percebe é que esses profissionais de saúde estão constantemente em contato com o sofrimento dos usuários, mas também tem dificuldades específicas como sobrecarga de trabalho, condições inadequadas no exercício da função e desvalorização profissional.

Assim, o objetivo desta pesquisa foi analisar a relação entre a atuação dos psicólogos na assistência em saúde mental, junto aos CAPS, e o adoecimento mental destes profissionais que trabalham com portadores de transtornos psiquiátricos, por ser um ambiente com elevada demanda emocional.

A investigação sustentou-se em uma abordagem de análise qualitativa, cuja coleta de dados foi realizada por meio de pesquisa bibliográfica, tendo por base a revisão de literatura a respeito da reforma psiquiátrica brasileira, a inserção dos psicólogos nos serviços substitutivos em saúde mental como os CAPS e as diferentes concepções entre saúde e adoecimento mental dos trabalhadores em saúde. Para Lakatos e Marconi (2001), a pesquisa bibliográfica se constitui numa técnica de pesquisa que abrange toda a bibliografia tornada pública em relação ao tema de estudo. O objetivo é colocar o pesquisador em contato com o que já foi escrito ou dito sobre determinado assunto.

Embora existam estudos sobre saúde mental dos profissionais de saúde, são escassas pesquisas com enfoque na saúde mental de psicólogos atuando em centros de atenção psicossocial - CAPS. Assim, para esta investigação, a autora realizou levantamento manual e eletrônico com a finalidade de organizar fichamento e arquivamento de informações relacionadas ao tema da pesquisa. As fontes primárias foram os livros, artigos, dissertações e teses de doutorado que abordam a temática, em publicações em periódicos nacionais LILACS, Portal Periódicos CAPES e SciELO, além do acervo eletrônico de universidades públicas: UFRS, UFMG, UFRJ, UFSC, no período de 2000 e 2015. Utilizou-se como parâmetros a combinação de forma individual e coletiva dos termos: transtornos psiquiátricos; reforma psiquiátrica; CAPS; psicólogos; atuação dos psicólogos; trabalho; saúde e trabalho; saúde mental dos trabalhadores em saúde.

Posteriormente à seleção dos artigos, fez-se busca ativa entre as referências bibliográficas, de forma a identificar àquelas significativas para o tema de estudo. Selecionou-se setenta artigos em consonância com as palavras-chave já citadas e foram eleitos cinquenta deles, relevantes para esta temática de pesquisa. As informações mais expressivas foram condensadas no presente estudo. Descartou-se aqueles que abordavam o adoecimento mental ou transtornos psiquiátricos em outras categorias profissionais.

Reforma psiquiátrica brasileira

O percurso da saúde mental no Brasil e dos trabalhadores em saúde está legitimado no discurso médico psiquiátrico que disseminou a ideia de que a loucura deve estar sob os cuidados de especialistas e tratada nos manicômios. Destarte, as políticas de saúde mental, as transformações e reestruturações da atenção psiquiátrica brasileira, carecem de uma breve descrição histórica conforme segue.

Para Machado (2004), no início da colonização brasileira, o louco ficava recluso em sua própria casa, permanecendo silenciosa a questão da saúde mental. De acordo com Caldas (2012), a chegada da família real, em 1808 e a transferência da Corte Real Portuguesa, resultaram em transformações para o país, principalmente na saúde e habitação. Com a urbanização, houve um crescimento desordenado da população com a consequente criação do primeiro hospício no Brasil. Na época, a proposta terapêutica era baseada no tratamento moral, no isolamento, vigilância e distribuição do tempo, herdadas de Pinel¹²⁸. Somente nas primeiras décadas do século XX, surgiu uma nova proposta terapêutica, na qual, “[...] foram construídas colônias com objetivo de cura através do trabalho agropecuário, diminuindo os gastos do Estado com a estada dos doentes. Uma dessas colônias foi a Juliano Moreira, criada na década de 20[...]” (CALDAS, et al., 2012, p. 75).

Amarante (1995) considera que do século XIX até as primeiras décadas do século XX como de prevalência da trajetória higienista. Entre 1912 a 1920, a psiquiatria torna-se especialidade médica, conseqüentemente, há um aumento considerável do número de estabelecimentos destinados aos loucos, ou seja, a construção das colônias agrícolas (MORAES et al., 2007).

Citando Amarante (1995), a reforma psiquiátrica brasileira é um processo que surge de forma mais concreta ao final da década de 70, sob a influência do Movimento de Trabalhadores em Saúde Mental. As críticas mais intensas ao modelo manicomial foram capitaneadas pelo I Encontro Nacional dos Trabalhadores em Saúde Mental ocorrido em 1979 e posteriormente, em 1980, pelo II Encontro Nacional dos Trabalhadores em Saúde Mental (SOUZA, 2012).

Assim, a partir de 1982 houve mudanças no modelo assistencial de atenção à saúde mental, estando em acordo com as orientações sugeridas pela Organização Mundial da Saúde. Somente em março de 1986, ocorreu a VIII Conferência Nacional de Saúde quando foram estabelecidos os princípios básicos para a formulação de uma nova política de saúde, influenciando de forma decisiva na elaboração da diretrizes e princípios do SUS (RAMMINGER, 2005).

Em 1989, o Deputado Federal Paulo Delgado apresentou projeto de lei da reforma psiquiátrica (Projeto de Lei 3657/89), propondo a regulamentação dos direitos da pessoa com transtornos mentais e a extinção progressiva dos hospícios no país. Em 6 de abril de 2001, foi aprovada a Lei nº 10.216. “Porém, cabe enfatizar que é somente no ano de 2001, após 12 anos

¹²⁸ Pelipe Pinel(1745 – 1826). Precursor da moderna psiquiatria. Foi o primeiro médico a descrever e classificar perturbações mentais, demência precoce ou esquizofrenia. Responsável pelo serviço de alienados do hospício de Bicêtre.

de tramitação no Congresso Nacional, que a Lei Paulo Delgado é aprovada no país (MESQUITA et al, 2010, p. 5).

A atual Política de Saúde Mental brasileira é baseada na Declaração de Caracas de 1991, buscando garantir direitos civis dos portadores de transtornos mentais, descentralizar a rede de cuidados em saúde mental, proteger os pacientes em tratamento nos hospitais psiquiátricos e desenvolver uma rede de serviços em saúde mental diversificada (OPAS, 1990).

Desta forma, os principais objetivos da assistência psiquiátrica elaborada pela coordenação de saúde mental do Ministério da Saúde (BRASIL, 2008) se propõe reduzir progressivamente leitos psiquiátricos, qualificar, expandir e fortalecer a rede extra hospitalar, inclusive as ações da saúde mental na atenção básica, como também, implementar diretrizes de atenção integral aos usuários de álcool e outras drogas. A atenção em saúde mental deve ocorrer em rede, inclusos a Atenção Básica, as residências terapêuticas, os ambulatorios, e os centros de convivência, Centros de Atendimento Psicossocial (CAPS I, CAPS II, CAPS III, CAPSi, CAPSad); Hospitais Dias (HDs); e Centros de Convivência e Cultura (Brasil, 2004). Cabe citar também o Programa de Volta Para Casa, instituído pela Lei Federal Nº 10.708, de 31 de julho de 2003, que busca dar assistência, acompanhamento e garantia à integração social de pessoas acometidas por transtornos mentais com história de longa internação psiquiátrica fora da unidade hospitalar (Brasil, 2011).

Desta maneira, os CAPS foram definidos como unidades centrais da rede de atenção à saúde mental do SUS. Os CAPS são diferenciados entre si pelo porte, capacidade de atendimento, clientela atendida e, de acordo com o perfil populacional dos municípios brasileiros. Eles se propõem a oferecer atendimento de nível intermediário, entre o regime ambulatorial e a internação hospitalar, oferecendo atendimento individual, grupal e com a comunidade. O objetivo é reinserir os usuários do sistema de saúde mental do SUS na sociedade, juntamente com uma rede de apoio; regular a porta de entrada da rede de assistência em saúde mental e dar suporte à atenção à saúde mental na rede básica (Brasil, 2004).

Atuação do psicólogo na saúde pública e transtornos relacionados ao trabalho

A Organização Mundial da Saúde (OMS, 2001), destaca a importância da saúde mental, indicando que mais de 25% da população mundial apresenta um ou mais transtornos psiquiátricos durante toda a vida. Segundo o Ministério da Saúde (2008), no Brasil 3% da população geral sofre com transtornos mentais severos e persistentes, mais de 6% da população apresenta transtornos psiquiátricos graves decorrentes do uso de álcool e outras drogas e, 12% necessita de algum atendimento em saúde mental, contínuo ou eventual (BRASIL, 2008).

Os problemas relacionados à saúde mental ocupam a quinta posição entre as dez principais causas de algum tipo de incapacidade. Atualmente no Brasil, cerca de 23 milhões de pessoas necessitam de algum atendimento em saúde mental, o que demonstra a considerável importância de um tema que se tornou um problema de saúde pública desde os anos 1990 (OMS, 2001). Atualmente, há 1.670 CAPS, o que equivale a uma cobertura de quase 63% da população, conforme informação disponível no Portal da Saúde do Ministério da Saúde (Brasil, 2013).

Conforme preconiza o Ministério da Saúde (2004), todo trabalho desenvolvido no CAPS será realizado em um meio terapêutico, considerando tanto as sessões individuais ou grupais. “Ao iniciar o acompanhamento no CAPS se traça um projeto terapêutico com o usuário [...], o profissional que o acolheu no serviço passará a ser uma referência para ele. [...] chamamos de Terapeuta de Referência (TR)” (BRASIL, 2004, p.16). Assim, cada usuário de CAPS deve ter um projeto terapêutico singular respeitando a sua particularidade, personalizando o atendimento no CAPS e fora dele, durante a permanência no serviço (BRASIL, 2004).

Neste contexto, cabe citar o papel da psicologia que ocupa diversos lugares no espaço social. Para Sales et al., (2009), os psicólogos compõem uma categoria profissional historicamente vinculada ao campo da reforma psiquiátrica, convocados a atuar no processo de luta antimanicomial como atores sociais importantes.

Foi a partir da montagem das primeiras equipes multidisciplinares de perfil ambulatorial, na reforma sanitária, que o psicólogo se inseriu de maneira mais incisiva nas políticas públicas de saúde (Vasconcelos, 2004). O Conselho Federal de Psicologia (2012), publicou o resultado de um levantamento sobre áreas de atuação do psicólogo, indicando que 29.212 psicólogos atuam no SUS (CENSO SUAS, 2012).

Quanto às possibilidades de atuação/intervenção do psicólogo nos CAPS, para esta pesquisa cabe citar o estudo de Lara et al.(2012), que acessou psicólogos atuantes em CAPS no estado de Santa Catarina cujas respostas mostram desempenho em proximidade com a perspectiva de atenção psicossocial. Os autores citam, que há intervenções voltadas para a clínica clássica, porém com predomínio das atividades coletivas como grupoterapia, grupo operativo, oficinas terapêuticas, atividades de socialização e externas ao CAPS.

Ainda, como estratégias psicossociais Lara et al. (2012), destacam que os participantes elencaram o trabalho com famílias, de forma integrada com a equipe. Outro aspecto investigado, refere que número significativo de psicólogos destacam dificuldades pessoais para o desempenho de suas funções como a má política de gestão do trabalho, precarização dos serviços e condições de trabalho e a escassez de recursos.

Consoante à temática, no estudo de Pereira (2007) a respeito dos desafios e impasses dos psicólogos na construção de uma identidade nos CAPS, os participantes referem como aspecto limitante para o desempenho profissional, “o sofrimento, desencadeado pelas situações de relação com o paciente, com a equipe interdisciplinar, com os diferentes modelos de tratamento” (p.116-7). Outra dificuldade apresentada pelos participantes da pesquisa é o excesso de cobranças, a falha na garantia das trocas afetivas e simbólicas por parte da instituição na relação com os com seus membros. Os psicólogos vivenciam uma desqualificação e um sentimento de que o trabalho não foi algo nutridor e gratificante para si e para os pacientes.

Corroborando com os estudos apresentados, é necessário considerar o que aponta Medeiros et al.(2012) a respeito do trabalho exercido pelos profissionais de saúde na saúde mental quando descrevem,

[...] de um modo geral, acabam tendo dificuldades específicas, pois as suas condições de trabalho frequentemente são precárias, estão cotidianamente em contato com a dor e o sofrimento, além dos baixos salários, da desvalorização profissional e da falta de reconhecimento (MEDEIROS et al., 2012, p. 01).

As relações entre saúde e trabalho, especificamente a saúde do trabalhador em saúde, conforme apontam Medeiros et al.(2011), geralmente não são temáticas abordadas na graduação em cursos das ciências humanas e da saúde. Em sua maioria, as preocupações acadêmicas direcionam-se no sentido de amenizar o sofrimento psíquico do paciente, mas não do cuidador, “ignorando-se a dimensão subjetiva do contato com o sofrimento do outro e da necessidade de cuidar-se enquanto trabalhador” (MEDEIROS, 2011, p. 2-3).

Em consulta à literatura existente a respeito da saúde do psicólogo atuando em atenção psicossocial, observam-se escassez de estudos realizados sobre esta temática. Consequentemente, há poucos relatos de ações que salvaguardem a saúde mental dos cuidadores. Desta forma, torna-se mister compreender fatores estressores e de prazer advindos da atividade laboral do psicólogo em CAPS, considerando-se tratar de um ambiente com elevada demanda emocional que expõe continuamente o psicólogo a situações estressantes.

Pereira (2007) cita que no CAPS, o sofrimento dos profissionais perpassa pela dificuldade de “articulação entre o tratar e o reabilitar, entre o propiciar espaços para que o sofrimento humano aflore e o dar suporte para ele no cotidiano de cada sujeito. Devido à complexidade de suas ações, o trabalho é gerador de angústias e de incertezas” (p 49).

O estudo de Ramminger (2005) envolvendo profissionais de serviços substitutivos em saúde mental, descreve a exigência quanto à necessidade de inovar em seu trabalho, cuja prática, nem sempre encontra os recursos necessários para uma atuação consoante com os princípios da reforma psiquiátrica, favorecendo o sentimento de sobrecarga.

Heloani et al. (2003), definem o trabalho como regulador social, fundamental para a subjetividade humana, sendo essa condição que mantém a vida do sujeito. Posteriormente, destacam que “as condições laborais, bem como as relações diretas entre os trabalhadores, influenciam diretamente a qualidade de vida (p.106).

Merece destaque a pesquisa de Santos et al. (2010) sobre estresse e estressores ocupacionais. Citam Moore e Cooper (1996), demonstrando que o trabalho na área da saúde mental onde a atuação profissional em um ambiente com elevada demanda emocional, consiste em fator significativo na manifestação de estresse e da síndrome de burnout. Novamente, Santos et al (2010), citam Silva e Costa (2008), considerando o modelo psicossocial de atenção, evidenciando indicadores de sofrimento psíquico entre os profissionais como dificuldades nas relações de equipe, com usuários e a organização.

No que tange aos transtornos apresentados por psicólogos, a pesquisa de Biehl (2009), embora não se refira especificamente àqueles atuando em CAPS, destaca que o trabalho destes profissionais é caracterizado pelo alto investimento no fazer profissional, bem como, pelo contato com indivíduos em sofrimento. Explana que os psicólogos enfrentam cotidianamente situações estressoras e desgastantes no trabalho.

Sobre a síndrome de burnout ou estafa profissional, Trigo et al. (2006), citam estudos (Golembiewski, 1999; Maslach, 1998; Murofuse et al., 2005) que compreendem o burnout como um risco ocupacional para profissões que envolvem cuidados com saúde, educação e serviços humanos, porém não contempla especificamente os profissionais psicólogos.

Em última análise, a pesquisa de Silva et al. (2008), parte da premissa de que a categoria trabalho é um aspecto relevante na saúde mental do indivíduo, atuando diretamente como fonte de saúde-doença, prazer-sofrimento, satisfação-insatisfação. Destaca a complexidade no sentido da resolutividade de todas as relações inseridas no mundo do trabalho. Entre outros fatores, chamam atenção para o Relatório da III Conferência Nacional de Saúde Mental no ano de 2001, onde discutiu-se instrumentos para composição e estabelecimento de uma política adequada de recursos humanos, conforme os princípios da Reforma Psiquiátrica. Essas ações permitiriam aos profissionais capacitação e qualificação continuada; remuneração justa; garantia de condições de trabalho e de planos de cargos; jornada de trabalho adequada para todos profissionais de nível superior e estratégias específicas para acompanhar e tratar da saúde mental dos trabalhadores de saúde.

Em relação a tais aspectos Ramminger (2005), desenvolveu pesquisa sobre políticas e ações de atenção à saúde do trabalhador de saúde mental inserido em CAPS e em hospital geral. A pesquisa concluiu que as ações voltadas a atenção da saúde do servidor público não integram uma política pública e que os próprios trabalhadores identificam poucas ações de cuidado com os cuidadores em saúde mental. Os pesquisados citam que a ausência de “[...] integração da equipe e de espaços de escuta e reflexão, são indicados como fatores que contribuem para o adoecimento do trabalhador” (p. 85).

Destaca-se que o profissional cuidador no CAPS, aqui representado na figura do psicólogo, além da formação acadêmica, também se constrói cotidianamente como profissional e como pessoa. Desta maneira, a natureza e a organização do trabalho em saúde mental podem gerar sobrecarga e estresse a estes profissionais. Sobre a questão, Silva et al., (2008) indicam a existência de programas e projetos no campo das políticas públicas para os trabalhadores de saúde, entretanto, parece haver ainda uma lacuna entre a realidade prática das ações e as necessidades detectadas.

Embora, a reforma psiquiátrica preconize ações voltadas aos usuários e à equipe de profissionais atuando no SUS/CAPS, destaca-se que apesar da preocupação com a saúde mental destes profissionais, o desenvolvimento de políticas públicas contemplando a saúde mental do trabalhador, ainda estão no patamar de planos a serem implementados.

Considerações finais

Pode-se concluir que houve transformações significativas nas políticas públicas de saúde brasileira, introduzidas pela reforma psiquiátrica e sanitária, no marco do SUS. Assim, os CAPS representam um dos principais dispositivos de atenção à saúde mental, compreendidos como espaços de atuação de psicólogos no atual modelo das políticas públicas de saúde.

A partir da constituição de redes de atenção psicossocial, o trabalho do psicólogo implica numa atuação em equipe multiprofissional, voltada para a reinserção social dos usuários e a inclusão da família no tratamento. Conseqüentemente, introduz novas exigências concernentes tanto à forma de se pensar e lidar com a doença mental, quanto à assistência aos usuários. Demanda, principalmente por parte dos profissionais de saúde mental, especificamente o psicólogo, o desenvolvimento de novas atitudes e competências.

O trabalho em saúde mental pode ser compreendido como de proeminente vulnerabilidade à sobrecarga emocional, em decorrência de sua complexidade e especificidade, pois lidar com pessoas que sofrem de transtornos mentais severos, sobrecarga de trabalho, desvalorização do trabalho ou condições inadequadas de trabalho, baixa remuneração entre outros, podem contribuir para o desencadeamento de transtornos mentais.

Verificou-se junto às pesquisas publicadas pertinentes à saúde mental dos trabalhadores em saúde, que significativo número se refere amplamente aos diversos trabalhadores em saúde, bem como, em variados campos de atuação em saúde mental. Conforme pode ser visualizado, há reduzido número de estudos com foco na saúde ocupacional dos psicólogos atuando em CAPS.

Destaca-se que a construção e a consolidação do SUS contemplam ações voltadas à saúde dos trabalhadores, promovendo saúde, assistência e reabilitação, buscando superação das dificuldades e desafios relacionados ao trabalho. Contudo, ainda são incipientes no sentido de produzir maior prazer e menor sofrimento nas relações de trabalho e nas condições de vida destes trabalhadores.

Referências

AMARANTE, PAULO. **Loucos pela vida: a trajetória da reforma psiquiátrica no Brasil**. 2 ed. Rio de Janeiro, Fiocruz, 1995.

BIHEL, Kátia Andrade. **Bournout em psicólogos**. 209, 88f. Tese. Doutorado em Psicologia. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Faculdade de Psicologia. Disponível em <http://www.repositorio.pucrs.br>. Consulta em 15/04/2016.

BRASIL. Agência Nacional de Saúde Suplementar (Brasil). **Diretrizes assistenciais para a Saúde Mental na Saúde Suplementar**. Rio de Janeiro: ANS, 2008. Disponível em <http://www.ans.gov.br>. Consulta em 27/03/2016.

_____. Ministério da Saúde. Portal da Saúde. **Mais sobre os serviços disponíveis em saúde mental**. Criado em 06/09/2013. Disponível em <http://www.saude.gov.br>. Consulta em 05/04/2016.

_____. Ministério da Saúde. Gabinete do Ministro. Portaria GM/MS Nº336/02 de 19 de fevereiro de 2002. Normatiza o funcionamento dos Centros de Atenção Psicossocial.

Disponível em <http://>

www.bvsmms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2013/prt3088_23_12_2011_rep.html. Acesso em 16/06/2016.

: _____. Ministério da Saúde. Secretaria Executiva. Secretaria de Atenção à Saúde. **Legislação em Saúde Mental: 1990-2004**. 5ª ed ampliada: Ministério da Saúde, 2004.

Disponível em <http://dtr2004.saude.gov.br>. Consulta em 08/04/2016.

_____. Ministério da Saúde. **Saúde Mental em Dados** – 8. Ano VI, nº 8. Informativo eletrônico. Brasília: janeiro de 2011. Disponível em www.mprn.mp.br/portal/...e.../saude-mental-em-dados/...dados.../file. Consulta em 05/04/2016.

_____. **Saúde Mental no SUS: os centros de atenção psicossocial**. Brasília: Ministério da Saúde, 2004. Disponível em http://www.ccs.saude.gov.br/saude_mental/pdf/sm_sus.pdf. Consulta em 05/04/2016.

_____. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. **Saúde mental no SUS: os centros de atenção psicossocial**. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. Brasília: Ministério da Saúde, 2004. 86 p. (Série F. Comunicação e Educação em Saúde). Disponível em http://www.ccs.saude.gov.br/saude_mental/pdf. Consulta em 07/04/2016.

CALDAS, Amanda de Alvarenga; NOBRE, Júlio Cesar de Almeida. Saúde Mental e Reforma Psiquiátrica Brasileira: Reflexões Acerca da Cidadania dos Portadores de Transtornos Mentais. **Cadernos UniFOA**. Ed. 20, dez, 2012, p. 71-82. Disponível em <http://www.scielo.com.br>. Consulta em 02/04/2016.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. Referências Técnicas para Atuação de Psicólogos(os) no CAPS. **Centro de Atenção Psicossocial**. 2012, 132 f. Brasília, 2012. Disponível em <http://crepop.pol.org.br>. Consulta em 08/04/2016.

HELOANI, José Roberto; CAPITÃO, Cláudio Garcia. Saúde mental e psicologia do trabalho. **Revista São Paulo em Perspectiva**. Vol. 17, n.2: p. 102-108, abril/jun de 2003. Disponível em <http://www.scielo.com.br>. Consulta em 14/04/2016.

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

LARA, Gabriel Amador; MONTEIRO, Janine Kieling. Os psicólogos na atenção às psicoses nos CAPS. **Periódicos eletrônicos em Psicologia**. Vol. 64, n. 3, p. 76-93. Rio de Janeiro, dez, 2012. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/pdf>. Consulta em 08/04/2016.

MACHADO, Ana Lúcia. Reforma psiquiátrica e mídia: representações sociais na Folha de S. Paulo. **Ciência & Saúde Coletiva**. Vol 2, n. 9: p.483-491, 2004. Disponível em <http://www.scielo.com.br>. Consulta em 01/04/2016.

MANFROI, José(org). **Métodos e técnicas de Pesquisa**. Campo Grande: UCDB, 2015. 63p.
MEDEIROS, Melissa A. Vieira; NUNES, Maria Lucia Tiellet e MELO, Fabiane da Fontoura. Saúde mental de psicólogos trabalhadores na saúde pública: um estudo a partir de Dejours e Freud. 2011. Disponível em http://www.estudosdotrabalho.org/texto/saude_mental.pdf. Consulta em 11/04/2016.

MESQUITA, José Ferreira; NOVELLINO, Maria Salet Ferreira e CAVALCANTI, Maria Tavares. **Trabalho apresentado no XVII Encontro Nacional de Estudos Populacionais, ABEP**. Caxambu - MG – Brasil, de 20 a 24 de setembro de 2010, 9 p.

MORAES, Ana Emília Cardoso; ALMEIDA-FILHO, Antonio José. A trajetória da reforma psiquiátrica no Brasil: uma revisão bibliográfica. **Anais do 14º Pesquisando em Enf. / 10ª Jornada Nac. História Enf. / 7º Encontro Nac. Fundamentos Cuid. Enfermagem**. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Escola de Enfermagem Anna Nery, 14 – 17 de maio

- de 2007. Disponível em <http://www.pesquisando.eean.ufrj.br>. Consulta em 10/04/2016.
- ORGANIZAÇÃO PAN- AMERICANA DA SAÚDE. Organização Mundial da Saúde. Declaração de Caracas, 1990. Disponível em http://www.bvsmms.saude.gov.br/publiccoes/declaracao_caraca.pdf. Consulta em 01/04/2016.
- PEREIRA, Patrícia Omena Costa. **O psicólogo do CAPS: desafios e impasses na construção de uma identidade**. 2007. 164 f. Dissertação. Mestrado em Psicologia Aplicada. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Uberlândia, Minas Gerais. Disponível em <http://www.scielo.com.br>. Consulta em 09/04/2016.
- RAMMINGER, Tatiane. **Trabalhadores de saúde mental: reforma psiquiátrica, saúde do trabalhador e modos de subjetivação nos serviços de saúde mental**. 2005. 118f. Dissertação. Mestrado em Psicologia Social e Institucional. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Instituto de Psicologia. Porto Alegre. Disponível em <http://hdl.handle.net/10183/5675>. Consulta em 30/03/2016.
- SALES, André Luis Leite de Figueiredo; DIMENSTEIN, Magda. Psicologia e Modos de Trabalho no Contexto da Reforma Psiquiátrica. **Revista Psicologia Ciência e Profissão**. N. 29, v. 4, p. 812-827, 2009. Disponível em <http://http://pepsic.bvsalud.org/pdf/>. Consulta em 06/04/2016.
- SANTOS, Ana Flávia de Oliveira; CARDOSO, Carmem Lúcia. Profissionais de saúde mental: estresse e estressores ocupacionais em saúde mental. **Revista Psicologia em Estudo**. Maringá. Vol. 15, n. 2, p. 245-252, abr/jun, 2010. Disponível em <http://www.scielo.com.br>. Consulta em 11/04/2015.
- SILVA, Elisa Alves; COSTA, Ileno Izídio. Saúde mental dos trabalhadores em saúde mental: estudo exploratório com os profissionais dos Centros de Atenção Psicossocial de Goiânia/Go. **Psicologia em Revista**. Vol.14, n.1, p. 83-106, jun., 2008. Disponível em <http://www.periodicos.pucminas.br>. Consulta em 15/04/2016.
- SOUZA, Vinícius Rauber. **Contrarreforma psiquiátrica: o modelo hospitalocêntrico nas políticas públicas em saúde mental no Rio Grande do Sul**. 2012, 166p. Dissertação. Mestrado em Ciências Sociais. Pontifca Universidade do Rio Grande do Sul. Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas. Porto Alegre – RS. Disponível em <http://www.repositorio.pucrs.br>. Consulta em 30/03/2016.
- TRIGO, Telma Ramos; TENG, Chei Tung e HALLAK, Jaime Eduardo Cecílio. Síndrome de burnout ou estafa profissional e os transtornos psiquiátricos. **Revista Psiquiatria Clínica**. N. 34, Vol. 5, p. 223-233, 2007. Disponível em <http://www.scielo.com.br>. Consulta em 15/04/2016.
- VASCONCELOS, E. Mundos paralelos, até quando? Os psicólogos e o campo da saúde mental pública no Brasil nas duas últimas décadas. **Mnemosine**. Vol. 1, n. 0, p.73-90, 2004. Disponível em <http://www.scileo.com.br>. Acesso em 10/04/2016.

INJÚRIA RENAL AGUDA INTRÍNSECA – NECROSE TUBULAR AGUDA

Eduardo Campagnaro
Maria Leticia Simon
Rafaela Mafacioli Grandó
Taymara Raizer

Resumo

A Injúria Renal Aguda (IRA) é a redução abrupta da função renal que se mantém por períodos variáveis resultando na inabilidade dos rins em exercer suas funções básicas de excreção e manutenção hidroeletrólítica. Apesar da definição simplista, ela não é a única, existem mais de 35 definições na literatura. Diante da pluralidade de definições sobre este tema na literatura, realizei revisão de literatura sobre os avanços no diagnóstico e tratamento sobre Injúria Renal Aguda do tipo Necrose Tubular Aguda (NTA). Como conclusão do estudo é possível ver que mesmo com os avanços na medicina moderna, o tratamento da NTA sofreu pouca evolução nos últimos anos assim como o prognóstico da doença que continua sendo reservado. O presente estudo originou-se a partir da experiência prática na Unidade Educacional Eletivo do curso de Medicina. Este estudo foi originado a partir de uma experiência acadêmica na área de Infectologia durante a Unidade Educacional Eletivo do curso de Medicina.

Palavras chave: Clínica Médica. Nefrologia. Necrose Tubular Aguda.

Introdução

A área da clínica médica se apresenta como uma das quatro grandes áreas das especialidades médicas ao lado da ginecologia e obstetrícia, pediatria e clínica cirúrgica. Os braços da clínica médica alicerçam inúmeras especialidades servindo como porta de entrada para as sub-especialidades como: nefrologia, gastroenterologia, geriatria, reumatologia, pneumologia, entre outras. A necessidade da residência médica em clínica médica por um período de dois anos para exercer tais especialidades da medicina por si só já demonstra a importância deste setor especial.

O acadêmico atuante em ambientes clínicos característicos do meio universitário de nosso país, usualmente, tem atribuições variadas, que incluem: a) prestação de serviços à comunidade, incorporada, no mais das vezes, direta e insensivelmente às atividades de ensino e pesquisa: o paciente, objeto essencial para o ensino e pesquisa, deve beneficiar-se da proficiência médica do acadêmico (MARIN-NETO; MACIEL, 2005).

A oportunidade de seguir a rotina hospitalar e reconhecer as particularidades da gama de especialidades que a Clínica Médica abrange, enriquece a relação médico paciente como um todo. A relação médico paciente é a parte fundamental do trabalho do Clínico. Embora em sua essência seja uma relação interpessoal, ela apresenta particularidades que a fazem ímpar e especial, com princípios e regras próprias, além de possuir significados e consequências que nenhuma outra tem (PORTO, 2012).

Chinato, D'Agostini e Marques(2012), reforçam a importância da relação médico paciente, não só na assistência básica como em âmbito hospitalar. O estudo e o ensino da relação médico-paciente é uma estratégia valiosa para promover o encontro com valores fundamentais ao ser médico, além de superar o desencontro da medicina com sua essência. A criação de oportunidades para o desenvolvimento de habilidades de comunicação e promoção de empatia é fundamental para a educação médica, tanto no cenário da assistência primária ao paciente, na medicina familiar e comunitária, bem como em ambientes hospitalares.

No âmbito prático da clínica médica, pode-se evidenciar uma possibilidade rica de aquisição de conhecimento nas habilidades clínicas no que tange a semiologia em geral. O aprofundamento na área semiológica é essencial para a formação do acadêmico de Medicina.

A semiologia médica tem como objetivo central, por meio do interrogatório sintomatológico, do exame físico e dos exames complementares, a formulação do diagnóstico da doença e a prescrição da terapêutica recomendada para cada caso em questão(FILGUEIRA, et al, 2007).

A prática e acompanhamento de uma anamnese de qualidade nas diversas áreas da clínica médica pode ser a solução do problema clínico apresentado. O médico deve estar atento a possibilidade de que qualquer fato referido pelo paciente, não importa quão trivial ou remoto pareça ser, pode ser a chave para a solução do problema clínico(FAUCI, et al, 2012).

O ensino à beira do leito vem perdendo espaço para os progressos tecnológicos integrados aos modelos educacionais das escolas médicas nacionais e internacionais, onde o campo da argumentação gira em torno de apresentações em computadores e projeções em multimídia. Certamente, tal evolução proporcionou benefícios para o desenvolvimento científico da Medicina, mas distorceu em parte a vertente humanística do médico, desvalorizando o contato com o paciente, principalmente no que tange à procura por nuances no exame físico(LUCENA, 2009).

Mesmo sendo a anamnese e exame físico as bases estruturais da prática clínica, a oportunidade de introdução da interpretação de exames laboratoriais e exames de imagem solicitados na área da clínica médica também são de grande valia ao saber, ainda mais para o aluno do sexto ano do curso de Medicina prestes a ingressar no mercado de trabalho. Os exames complementares, inclusive os executados por computadores que, aos poucos, vão invadindo o campo da Medicina, aumentam continuamente as possibilidades de se identificar com precisão e rapidez as modificações orgânicas provocadas por diferentes enfermidades(PORTO, 2011).

Outros pontos relevantes encontrados no ambiente hospitalar no qual está inserido o aluno que pleiteia a prática da Clínica Médica é a possibilidade de aprofundamento em diagnósticos diferenciais comuns à prática da medicina interna assim como o aprendizado aprofundado na terapêutica adotado pelo clínico. As técnicas intervencionistas diagnósticas e terapêuticas têm se desenvolvido muitos nos últimos anos e, juntamente com o tratamento farmacológico e não farmacológico, constituem um dos pilares do tratamento(BRAUN; BRAUN, 2011).

Somados os preceitos da boa prática da clínica médica acima expostos aliado a possibilidade da prática em âmbito hospitalar, exponho abaixo uma revisão de literatura sobre o Tema Injúria Renal Aguda Intrínseca do tipo Necrose Tubular Aguda .

Revisão de Literatura

A Injúria Renal Aguda (IRA) é a redução abrupta da função renal que se mantém por períodos variáveis resultando na inabilidade dos rins em exercer suas funções básicas de excreção e manutenção hidroeletrólítica. Apesar da definição simplista, ela não é a única, existem mais de 35 definições na literatura. O termo Injúria Renal Aguda (IRA) ou Lesão Renal Aguda (LRA) tem sido proposta em substituição ao termo insuficiência renal aguda por ser mais amplo, abrange desde pequenas alterações na função renal até mudanças que necessitam de terapia de substituição renal (NUNES, et al, 2010).

Segundo os critérios Risk, Injury, Failure, Loss, End-Stage (RIFLE), é possível definir a IRA por valores laboratoriais de creatinina ou valores de diurese horária. Os critérios são dados por: 1-Aumento abrupto (em 48 horas) e absoluto da creatinina ($\geq 0,3$ mg/dL) (ou) 2-Aumento percentual acima de 50% ou oligúria (débito urinário $< 0,5$ mL/kg/h) por mais de 6 horas. Assim como as inúmeras definições para LRA, os critérios diagnósticos também são variados. Além dos critérios RIFLE, também podem ser utilizados os critérios Kidney Disease: Improving Global Outcomes (KDIGO) e Akute Kidney Injury Network (AKIN). Estes critérios todos foram criados numa tentativa de uniformizar a definição e classificação da LRA. Atualmente, esses critérios são os mais utilizados para classificar a LRA em função da creatinina sérica e da diurese. O critério AKIN surgiu do trabalho conjunto de nefrologistas e intensivistas, com o intuito de tornar o critério RIFLE mais sensível e com maior reprodutibilidade (LEVI, et al, 2013). Estudo realizado por Levi, et al, (2013) concluiu que tanto o escore RIFLE quanto o AKIN e o KDIGO apresentaram-se como bons preditores de mortalidade em pacientes graves, não havendo diferença entre a capacidade de predição de óbito entre eles. Esses escores apresentaram boa discriminação para óbito.

A IRA é categorizada em três tipos distintos: (1) Pré renal: definida pela elevação das escórias nitrogenadas causada diretamente pela redução do fluxo renal. É caracterizada por sua rápida reversibilidade se corrigida a causa. Exemplos deste tipo de injúria renal são: hipovolemia, choque, desidratação, diurético, Insuficiência Cardíaca (IC) e cirrose. O que todas essas entidades possuem em comum é a queda do volume circulante efetivo. (2) IRA renal: Classificado de acordo com o local afetado (túbulos, interstícios, vasos ou glomérulos). A causa mais comum é de origem isquêmica ou tóxica. (3) IRA pós renal: ocorre por obstrução do trato urinário, podendo ser extra ou intra luminal (NUNES, et al, 2010).

A LRA tipo pré-renal é a causa mais comum de azotemia em pacientes hospitalizados, cerca de 40% a 60% do total de acometimentos por LRA. A LRA pós renal é menos frequente, em torno de 2% a 4% de todos os pacientes. A LRA renal inclui todas as formas de lesões recentes ao parênquima renal. A NTA é a forma mais frequente de IRA em um hospital, ela é responsável por 70% dos casos, seguida da incidência de 10 a 20% devido a nefrites intersticiais agudas e de 1 a 10% devido ao restante das causas, infracitadas no texto. O termo NTA, é utilizado, universalmente, pelos médicos, para designar quadro clínico de IRA provocado por lesão isquêmica e/ou nefrotóxica, cuja reversão imediata não ocorre após a remoção da causa inicial. A NTA é provocada por isquemia em 50% dos casos e por nefrotoxicidade em 35%.

Entretanto, em 50% dos casos de IRA, dentro do hospital, a causa é multifatorial sendo a septicemia uma das causas mais frequentes de associação de fatores que pode provocar NTA(COSTA, NETO e NETO, 2003).

As outras causas de IRA intrínseca são: 1- Obstrução vascular renal (bilateral ou unilateral com rim único funcionante): obstrução de veia renal (trombose, compressão), obstrução de artéria renal (aterosclerose, trombose, embolia, vasculite). 2- Doenças do glomérulo ou da microvasculatura renal: glomerulonefrite, vasculite, síndrome hemolítica urêmica, púrpura trombocitopênica trombótica, coagulação intravascular disseminada, esclerodermia, lupus eritematoso sistêmico. 3- Necrose tubular aguda: isquemia (igual a IRA pré-renal), toxinas (meios de contraste, antibióticos, ciclosporina, quimioterápicos, acetaminofen, rabdomiólise, hemólise, ácido úrico, oxalato, discrasia de leucócitos). 4- Nefrite intersticial: alérgica (antibióticos como betalactâmicos, sulfonamidas, trimetopim, rifampicina, AINEs, diuréticos, captopril), infecções (bacterianas, virais ou fúngicas), infiltração (linfoma, leucemia, sarcoidose) e idiopática. 5- Depósito e obstrução intratubular: proteínas do mieloma, ácido úrico, oxalato, aciclovir, metotrexato, sulfonamidas. 6- Rejeição de aloenxerto renal(NUNES, et al, 2010).

Um dos grandes desafios nos casos de LRA é a diferenciação dos casos de LRA pré-renal e a LRA renal. Uma anamnese, exame físico minuciosos associado a uma boa interpretação de um simples EQU podem dar a pista diagnóstica correta (ANEXO 01). Dentre os índices tradicionais, a FeNa apresenta o melhor desempenho, mas é falseada por diversas situações prevalentes em pacientes com IRA, incluindo a ausência de oligúria, presença de disfunção hepática, uso de diuréticos de alça, manitol, contraste radiológico ou excreção de elevada carga osmolar por aporte dietético. Nestes casos, a fração de excreção da uréia (FeU), calculada como $[(\text{uréia urinária} / \text{uréia plasmática}) / (\text{creatinina urinária} / \text{creatinina plasmática})] \times 100 (\%)$, pode ser utilizada para o diagnóstico diferencial da IRA pré-renal versus parenquimatosa em pacientes com doença crítica. Porém deve se ter em mente que nenhum dos índices oferece discriminação perfeita. Estes testes devem ser considerados como ferramentas auxiliares que não substituem as informações complementares fornecidas pela história, exame físico e exame do sedimento urinário(YU, et al, 2007).

Segundo as últimas evidências em estudo realizado por Lerma, et al, (2015) o objetivo principal da abordagem do paciente com NTA é prevenir que venha a ocorrer mais injúria renal. O fluído extracelular deve ser abordado pronta e corretamente com fluidoterapia adequada, incluindo a possibilidade do uso de vasopressores e inotrópicos, se necessário, e tratando sepsis subjacente, se houver. Todas as drogas possivelmente nefrotóxicas devem ser suspensas e todas as drogas com excreção renal devem ser ajustadas. Apesar das controvérsias na literatura, geralmente se há oligúria presente, podem ser utilizados diuréticos de alça em dose alta e em única dose (100mg-200mg de furosemida) mesmo tendo poucas evidências da mudança da história natural da NTA com estas drogas. O uso de dopamina não é mais recomendado.

Um agressivo e precoce suporte nutricional aumenta a sobrevida dos pacientes. O aporte adequado de calorias e proteínas são necessário pelo marcado catabolismo proteico, principalmente em pacientes com choque, sepsis ou rabdomiólise. O risco deste catabolismo inclui desnutrição e queda do sistema imunológico. A recomendação atual é de 25-30

kcal/kg/dia e mais de 1.7g de aminoácidos/kg/dia para os pacientes dialíticos que são hipercatabólicos.

O tratamento dialítico pode ser a última opção de tratamento para os pacientes em LRA, porém existem indicações específicas para esta modalidade de tratamento, são elas: hiperpotassemia; hipervolemia: edema periférico, derrames pleural e pericárdico, ascite, hipertensão arterial e ICC; uremia: sistema nervoso central (sonolência, tremores, coma e convulsões), sistema cardiovascular (pericardite e tamponamento pericárdico), pulmões (congestão pulmonar e pleurite), aparelho digestivo (náuseas, vômitos e hemorragias digestivas); acidose metabólica; hipo ou hipernatremia, hipo ou hipercalcemia, hiperuricemia, hipermagnesemia, hemorragias devido a distúrbios plaquetários, ICC refratária, hipotermia e intoxicação exógena(YU, et al, 2001).

Considerações Finais

O prognóstico da IRA continua sendo relativamente desfavorável, com mortalidade ao redor de 50%, apesar dos avanços tecnológicos no manejo de pacientes graves e das técnicas de diálise. Certamente, a maior gravidade e o maior número de comorbidades que os pacientes apresentam influenciam no desfecho desfavorável, tal como: oligúria, falência de múltiplos órgãos e septicemia. Apesar deste quadro grave e do aumento da incidência hospitalar da IRA, há evidências recentes de queda da mortalidade nos últimos anos. A associação entre gravidade da doença de base e aumento da mortalidade pode ser demonstrada pelo exemplo de que a taxa de mortalidade em pacientes com NTA após sepse ou trauma severo é muito maior (cerca de 60%) do que as taxas de mortalidade de pacientes com NTA de causa nefrotóxica(cerca de 30%). O aumento da mortalidade também chega próximo aos 60-70% nos pacientes com NTA após cirurgias. Se houver falha multiorgânica presente, especialmente com hipotensão severa ou síndrome da angústia respiratória do adulto, a mortalidade pode chegar aos 80%.

Até o presente momento, é possível constatar que o melhor manejo e maior acessibilidade dos pacientes críticos em unidades de terapia intensiva(UTI) associado a disseminação do tratamento dialítico foram avanços importantes no tratamento da Injúria Renal Aguda do tipo Necrose Tubular Aguda, apesar das taxas relativamente elevadas de morbimortalidade.

Referências

- BRAUN, Luciano; BRAUN, Leandro. **Técnicas intervencionistas no tratamento da dor**. Cienc. cult., São Paulo, v. 63, n. 2, Apr. 2011. Disponível em: <http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S000967252011000200015&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 13 Março 2016.
- COSTA JAC; VIEIRA NETO OM & MOYSÉS NETO M. **Insuficiência renal aguda**. Medicina, Ribeirão Preto, 36: 307-324, abr./dez.2003.
- FAUCI, A. S. LONGO D.L. KASPER, D.L. JAMESON, J.L. LOSCALZO, J., **Medicina**

- interna de harrison**. 18. ed. Rio de Janeiro: McGrawHill, 2012. v.1
- FILGUEIRA, N. A., et al. **Condutas em clínica médica**. 4. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2007.
- LERMA, EV. AGRAHARKAR, M. KELLY, B. BATUMAN, V, ARANOFF, GR.
GENNARI, FJ. TALAVERA, F. **Acute Tubular Necrosis**. Dec 21, 2015. Disponível em:
<http://emedicine.medscape.com/article/238064-overview>. Acesso em 01-06-2016.
- LEVI TM, SOUZA SP, MAGALHÃES JG, CARVALHO MS, CUNHA AL, DANTAS JG, CRUZ MG, GUIMARÃES YL, CRUZ CM. **Comparação dos critérios RIFLE, AKIN e KDIGO**. Rev Bras Ter Intensiva. 2013;25(4):290-296
- LUCENA, Adson Freitas de; TIBURCIO, Rachel Vasconcelos; CAVALCANTE, Jonathas de Aguiar. **Ensino à beira do leito: lembrar para inovar**. Rev. bras. educ. med., Rio de Janeiro, v. 33, n. 4, Dez. 2009 . Disponível em
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-55022009000400021&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 13 Março 2016.
<http://dx.doi.org/10.1590/S0100-55022009000400021>.
- MARIN-NETO, José Antonio; MACIEL, Benedito Carlos. **Reflexões sobre o relacionamento entre o médico acadêmico, a sociedade em geral e empresas produtoras de medicamentos e equipamentos em particular**. Arq. bras. cardiol., São Paulo, v. 84, n. 2, Fev. 2005 . Disponível em:
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0066-782X2005000200021&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 15 Março 2016.
- NUNES TF, BRUNETTA DM, LEAL CM, PISI PCB, RORIZ-FILHO JS.
Insuficiência renal aguda. Revista de Medicina (Ribeirão Preto) 2010;43(3): 272-82.
- PORTO, C. C. **Vademecum de clínica médica**. 3. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2012.
- PORTO, C. C. **Exame clínico: bases para a prática médica**. 7. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2011.
- YU, L. Abensur H, Barros EJG, Homsí E, Burdmann EA, Cendoroglo Neto M, Younes-Ibrahim M, Santos OP. **Diagnóstico, prevenção e tratamento da insuficiência renal aguda**. Projeto Diretrizes. Soc. Bras. Nefrologia. 23 de abril de 2001. Disponível em:
http://projetoDiretrizes.org.br/projeto_diretrizes/068.pdf. Acesso em 30-05-2016.
- YU, Luiz. SANTOS, BFC. BURDMANN, EA. SUASSUNA, JHR. BATISTA, PBP.
Insuficiência renal aguda. Diretriz brasileira da Soc. Bras. de Nefrologia; São Paulo, 2007.

ROLE PLAYING E O DESENVOLVIMENTO DA ESPONTANEIDADE

Douglas Flores de Oliveira
Lizete Dieguez Piber

Resumo

O presente ensaio aborda a técnica de Role-playing trabalhada por Jacob Levy Moreno, também chamada por muitos de psicodrama. Ela é considerada uma facilitadora ideal na busca de uma teorização acerca da espontaneidade e propõe uma prática e desenvolvimento desta. O Role-Playing é uma metodologia científica de investigação e intervenção nas relações interpessoais ou grupais que se utiliza de recursos cênicos e dramáticos, o qual considera o exercício da espontaneidade e da criatividade, a aprendizagem de papéis e o desenvolvimento das redes relacionais como elementos facilitadores e transformadores do desenvolvimento social e pessoal do ser humano. As observações indicam que tais intervenções são efetivas para atingir seus objetivos de desenvolver espontaneidade e propiciar aos participantes grupais um espaço de reflexão, por meio de técnicas, vivências e jogos sociopsicodramáticos, contribuindo na produção e construção de uma espontaneidade capaz de garantir novos espaços, comportamentos, maior realização pessoal e manutenção da própria existência, propiciando melhores níveis de saúde e bem-estar.

Palavras-chave: Confrontamento. Espontaneidade. Psicodramaticidade. Realização. Role-playing.

Introdução

O presente ensaio aborda a técnica de Role-playing trabalhada por Jacob Levy Moreno, também chamada por muitos de psicodrama. Ela é considerada uma facilitadora ideal na busca de uma teorização acerca da espontaneidade e propõe uma prática e desenvolvimento desta. A espontaneidade é também um “termômetro” de realização e felicidade, pressupondo que, num organismo espontâneo, há maior flexibilidade, assunção de novos papéis, conservação do “eu” diante dos empecilhos e demandas jogadas pelo “outro” e maior resultado nas dicotômicas variáveis impostas ao “eu” nas relações permeadas por objetos, como também por outros.

Uma das técnicas de role-playing mais utilizadas é o Jogo Dramático (MORENO, 2003), o qual concede uma maneira mais criativa e lúdica de se trabalhar conflitos rotineiros. Através do Jogo Dramático os integrantes do grupo experimentam uma maior liberdade e relaxamento para descobrirem formas alternativas de ação e novas atitudes que podem ser tomadas diante dos acontecimentos. Vão surgindo novas respostas além das habituais e programadas. Facilitamos, através de construções coletivas de personagens, uma criação de mundos internos de cada um, formando representativamente e internamente uma produção mental.

Outra técnica utilizada é o “Treinamento de Papéis” (MORENO, 2003). Ela é praticada, a fim de solucionar tensões, conflitos e ansiedades manifestadas por algum possível papel temerário ou incognoscível. No processo de desenvolvimento da espontaneidade há duas fases

distintas. A primeira é subjetiva, de autoconhecimento, onde os integrantes do grupo estabelecem tentativas, a fim de se conhecerem mutuamente e perceberem que esse conhecimento de si, do outro, e da relação do si com o outro influencia no conhecimento do mundo circundante e circunvizinho. A consequência imediata deste processo é o início de uma análise dos valores internos, elaboração de seus medos e esfacelamento de tabus e situações traumáticas. A segunda fase é objetiva, trata acerca das informações sobre o ambiente e sobre as possibilidades e expectativas da realidade, as quais medeiam os anseios e expectativas sobre o eu que se posiciona em frente a elas.

Para que haja maior sucesso e efetividade nos trabalhos de desenvolvimento da espontaneidade, por meio do role-playing, o trabalho deve se dividir em quatro fases, segundo Camargo (2006), sendo elas as seguintes:

- Fase de estruturação do grupo: Onde há o princípio de tudo, a apresentação inicial e a agregação, de forma a estruturar um grupo, propriamente dito, e dar possibilidade ao futuro do trabalho.
- Fase de levantamento de necessidades e identidades: Investigação dos desejos, dos conteúdos latentes, das expectativas, das ausências e das problematizações de cada um, e das formadas a partir da junção dos indivíduos como grupo.
- Fase de treinamento de papéis: É o role-playing, propriamente dito; onde se trabalha as elaborações, as representações, as simbologias e a relação com o eu inerente ao nós e atrelado, também, a sua própria subjetividade.
- Fase das informações e elaborações: A fase final, só possível depois das anteriores serem totalmente realizadas. Diz respeito a percepção das informações circundantes, incluindo possibilidades e expectativas da realidade, que medeiam anseios e expectativas sobre o sujeito posicionado diante do mundo explícito.

O Role-Playing

O Role-Playing é uma metodologia científica de investigação e intervenção nas relações interpessoais ou grupais que se utiliza de recursos cênicos e dramáticos, o qual considera o exercício da espontaneidade e da criatividade, a aprendizagem de papéis e o desenvolvimento das redes relacionais como elementos facilitadores e transformadores do desenvolvimento social e pessoal do ser humano (Moreno, 2003). Moreno acredita no homem como sujeito de sua própria vida, como ser capaz de realizar o seu projeto de vida, de determinar sua história pessoal dentro de uma história social. (MORENO, 2003)

Espontaneidade e extroversão como efeito da prática de role-playing

Na obra de Moreno (2003) o conceito de espontaneidade recebe um significado diferente do senso comum e da linguística, passando a significar uma descrição de pessoas, cujo controle sobre suas atitudes e ações, é diminuído. Defende-se a criação familiar como principal fator dessa constituição de espontaneidade em maior grau por parte dos meninos. Segundo Moreno (2003), a espontaneidade é um estado de prontidão pessoal que acaba gerando e

provocando respostas mais rapidamente quando forem solicitadas ao organismo; é um ajustamento do sujeito, a fim de tomar ações livres diante do não conveniente.

Para Moreno (2003), a espontaneidade e a criatividade são recursos inatos, fundamentais para o desenvolvimento saudável do homem. O autor explica que a espontaneidade habilita o indivíduo a superar situações como se carregasse o organismo, estimulando e excitando seus órgãos para modificar suas estruturas, a fim de que possam enfrentar suas novas responsabilidades. De acordo com Moreno (2003), o psicodrama busca transferir a mente “para fora” do indivíduo e objetivá-la dentro de um universo tangível e controlável.

Os resultados visíveis de confrontamentos

A técnica moreniana mostra toda sua eficácia logo num primeiro momento. Desde o primeiro contato até o último, ela descortina oportunidades e chances, pois as suas bases são firmes, pois se estruturam nos próprios desejos dos pacientes. A estrutura sólida de sua teoria e prática mostram-se suficientemente capaz de manter o grupo agregado e os orientadores certos de um sucesso nos grupos trabalhados.

Os métodos postos por Moreno e os teóricos psicodramáticos mostram-se sincronicamente úteis quando é necessário realizar uma confrontação no grupo a fim de trabalhar algumas questões, tanto particulares como públicas e generalizadas; também das construções internas e medos inertes em cada um.

A confrontação propicia um ambiente de quebra de tensões e relaxamento interno. A tensão presente que sempre influenciava as escolhas passa a ocupar um menor espaço nessa dinâmica de confrontação. O rodízio de papéis, portanto, não deve ser seguido de forma totalmente imóvel e acíclica, pois poderá se tornar reducionista.

O role-playing e seus resultados na dinâmica familiar

A família, como sendo o primeiro conjunto em que as crianças são expostas, propicia determinados modelos de aprendizagem que influenciam na formação da identidade do ser, em um contexto social, histórico e cultural (MORENO, 2003). Ela funciona como matriz de identidade, na qual o filho desenvolve-se e incorpora as características e heranças grupais e culturais.

As crises vivenciadas pelo adolescente e sua família incluem oscilações em sua definição profissional, indagações quanto à escolha de uma profissão rentável e segura, mas que não satisfaz, ou a opção por uma atividade que atrai, mas que não traz estabilidade financeira. Os pais podem reviver os conflitos da própria adolescência (SANTOS, 2005). A história familiar é o ponto de partida para a constituição dos conceitos que os jovens têm de si mesmos, assim como para a compreensão das suas aptidões. As escolhas vivenciadas dão-se a partir de modelos familiares, que acabam influenciando no juízo de valores do sujeito acerca das profissões (LUCCHIARI, 1997).

A "necessidade" da escolha não afeta apenas o jovem. A família também é afetada, pois alguns pais buscam realizar-se por meio dos filhos (LUCCHIARI, 1997). A família, muitas

vezes, acaba tendo uma postura de expectativa, o que faz o adolescente sentir-se mais cobrado. Lucchiari (1997) afirma que o homem precisa de projetos para viver e que, para construí-los, funde o presente, recorda o passado e prevê o futuro. Mas, para isso, é precisa uma conscientização de si e uma busca de informações do mundo externo. Tais projetos de vida dependem das expectativas dos pais e dos filhos em relação ao futuro (LUCCHIARI, 1997). A escolha profissional, por exemplo, é uma oportunidade de provar a lealdade à família e de cumprir com a sua missão não apenas individual, mas familiar. (LUCCHIARI, 1997). No entanto percebemos que isso não é determinante. Muitos fatores influenciam nas escolhas e decisões na vida de um membro grupal, principalmente adolescentes, desde a própria personalidade até as crenças e filosofias de vida, visão política, economia familiar, relacionamentos amorosos, dentre outros. A literatura aponta a família como um dos principais fatores que ajudam ou dificultam em momentos de dilemas e decisões, e estas escolhas acabam sendo fatores chave na transformação da própria família (SANTOS, 2005).

O auxílio do role-playing nos novos constructos pessoais

Segundo Erikson (1976), a principal barreira desenvolvimental enfrentada pelos adolescentes é o estabelecimento de uma identidade, uma noção sólida e coerente quanto ao que são e para onde estão indo. O processo de formação da identidade envolve muitas escolhas importantes que partem desde a carreira profissional, passando pelos valores religiosos, morais e políticos. Para Moreno (apud RAMALHO, 2010), os adolescentes devem realizar o processo de inversão, ou seja, a sua independência do outro. A coexistência, a ação e a experiência dessa primeira fase demonstram a relação entre a criança, as pessoas e as coisas à sua volta. Moreno chama isso, em sua teoria, de “matriz de identidade”. A matriz é, por sua vez, o que lança a base para o desenvolvimento emocional da pessoa.

Grupo: a arbitrariedade das escolhas e suas consequências implícitas e explícitas

Zimmerman (1997) destaca que o agrupamento caracteriza-se por um conjunto de pessoas que partilha de um mesmo espaço e tem interesses comuns, podendo vir a tornar-se um grupo. A passagem de um agrupamento a um grupo propriamente dito resultaria, segundo o autor, da transformação de interesses comuns em interesses em comum; isto é, os integrantes de um grupo reúnem-se em torno de uma tarefa e de um objetivo comum ao interesse de todos. Além dessa peculiaridade, o autor enumera outras características de um grupo: forma uma nova entidade, com leis e mecanismos próprios; garante, além de uma identidade própria, identidades específicas; preserva a comunicação; garante espaço, tempo e regras que normatizam a atividade proposta; organiza-se em função de seus membros e esses organizam-se em função do grupo; apresenta duas forças contraditórias, uma tendente à coesão e outra à desintegração; apresenta interação afetiva e distribui posições de modo hierárquico. O grupo, por sua vez, só existe enquanto tal quando, ao se produzir algo, transformam-se as relações entre os sujeitos. Esses sujeitos, sem perderem suas singularidades, podem juntos constituir um processo grupal. Desse modo, o coletivo era produzido à medida que havia um movimento de considerar as

propostas individuais em razão do objetivo comum. Percebemos que o objetivo harmoniza o grupo.

Andaló (2006) diria que é necessário resgatar os integrantes do grupo como sujeitos históricos e, conseqüentemente, autores de sua própria história individual e coletiva. Conforme Zanella (2001), as experiências vividas são apropriadas de forma singular por cada sujeito e retornam à realidade via diferentes atividades, pela forma como se posicionam, expressam, silenciam, enfim, pela maneira como registram sua presença naquele contexto.

Em suma, [...] o critério mais significativo para definição do que seja um grupo, certamente, é a ação coletiva, entendida como ação que é desencadeada por uma consideração mútua, realiza-se com o envolvimento de todos e tem como resultado o coletivo. (ZANELLA, 2001, p. 113).

Desse modo, o grupo não é entendido como uma entidade própria que se sustenta a despeito dos sujeitos e seu percurso não é previsível, como sugerem as teorias de coesão. O grupo é aqui entendido como uma forma de relacionar-se, na qual destaca-se um sentido compartilhado que não prevê o que dali surgirá, mas que tem como característica necessária o engajamento de todos, sendo que este não necessariamente significa concordância. (ZANELLA, 2001). O desempenho de papéis é anterior ao surgimento do eu. Os papéis não emergem do eu; é o eu que emerge dos papéis (MORENO, 2003).

Em relação aos antecedentes familiares, os pais parecem dar alto valor ao autocontrole e baixo valor à curiosidade. Suas necessidades de relacionamentos cordiais são conscientes, mas suas necessidades de dependência, admiração, poder e prestígio são geralmente inconscientes (MAGALHÃES, 2001). De acordo com Bohoslavsky (1998), a identidade não é vista como algo definido, mas como parte de um processo submetido à leis e dificuldades..

Para Pichon-Rivière (1988), devemos compreender que sempre haverão figuras internalizadas presentes nos relacionamentos. Ou seja, em todo vínculo há uma presença sensorial corpórea dos dois, mas há um personagem que está interferindo sempre em toda relação humana, que é o terceiro.

Considerações finais

As observações feitas indicam que a intervenção através de role-playing é efetiva para atingir seus objetivos de desenvolver espontaneidade e propiciar aos participantes grupais um espaço de reflexão, por meio de técnicas, vivências e jogos sociopsicodramáticos, contribuindo na produção e na construção de uma espontaneidade capaz de garantir novos espaço, novos comportamentos e maior realização pessoal e manutenção da própria existência, o que acaba propiciando melhores níveis de saúde e bem-estar.

Referências

- ANDALÓ, C. S. A. **Mediação grupal**: Uma leitura histórico-cultural. São Paulo: Ágora, 2006.
- BOHOSLAVSKY, R. **Orientação Vocacional**: estratégia clínica. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- CAMARGO, L. **Orientação Profissional** - Uma experiência psicodramática. São Paulo: Ágora, 2006.
- ERIKSON, E. **Identidade**: juventude e crise. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.
- LUCCHIARI, D. H.. **Uma abordagem genealógica a partir do genoprofissiograma e do teste de três personagens**. Em R. S. Levenfus, D. H. Soares-Lucchiari, I. C. Silva, M. D. Lisboa, M. C. Lassance & M. Knobel (Orgs.), *Psicodinâmica da escolha profissional* (pp. 135-160). Porto Alegre, Artes Médicas, 1997.
- MAGALHAES, M. et al . **Eu quero ajudar as pessoas**: a escolha vocacional da psicologia. *Psicol. cienc. prof.*, Brasília, v. 21, n. 2, p. 10-27, 2001.
- MORENO, J. L. **Psicodrama**. São Paulo: Cultrix, 2003.
- PICHON-RIVIÈRE, E. **O processo grupal**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.
- RAMALHO, C M. R. **Psicodrama e dinâmica de grupo**. São Paulo: Iglu: 2010.
- SANTOS, L. M. M. dos. **O papel da família e dos pares na escolha profissional**. *Psicol. estud.*, Maringá, v. 10, n. 1, p. 57-66, 2005.
- SOARES, D. H. P. LISBOA, M. D. **Orientação Profissional em Ação**. São Paulo: Summus, 2000.
- ZANELLA, A. V.; PEREIRA, R. S. **Constituir-se enquanto grupo: a ação de sujeitos na produção do coletivo**. *Estud. psicol.*, Natal, v. 6, n. 1, p. 105-114, 2001.
- ZIMMERMAN, D. E. **Fundamentos teóricos**. In D. E. Zimmerman & L. C. Osorio (Orgs.), *Como trabalhamos com grupos* (pp. 23-31). Porto Alegre, Artes Médicas, 1997.

**EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NO ENSINO MÉDIO: UM COMPONENTE
CURRICULAR IMPORTANTE NOS PERCURSO FORMATIVO DOS JOVENS.**

Douglas Branco de Camargo

Resumo

A Educação Física, é um componente curricular da Ensino Médio e tem como fundamento a inclusão de todos os alunos e alunas, de forma que participem ativamente das aulas, tenham conhecimento dos conteúdos utilizando-os durante sua vida. O objetivo desta pesquisa foi investigar as contribuições da Educação Física Escolar no desenvolvimento integral dos jovens no Ensino Médio à luz de reflexões oriundas de um trabalho bibliográfico, qualitativo. Justifica-se pelo interesse relacionado à prática desta disciplina no ambiente escolar nos anos finais da Educação Básica. Verificamos que as atividades físicas propiciam maior qualidade de movimentos permitindo o desenvolvimento motor dos jovens. Nota-se que a Educação Física Escolar, em nível de Ensino Médio, tem um grande papel no desenvolvimento dos alunos, tanto no âmbito corporal, quanto nos movimentos e também em fatores cognitivos, afetivos e sociais.

Palavras-chaves: Educação Física Escolar; Ensino Médio; Jovens.

Introdução

A Educação Física Escolar é um componente curricular obrigatório em todos os níveis da Educação Básica. Segundo Gallardo (2005), ela se caracteriza através de conceitos, valores, atitudes e conhecimentos, que se constituem no ambiente escolar. Para Laurindo, Oliveira, Sartori (2014), a Educação Física Escolar gera atitudes que contribuem para formação dos sujeitos nos aspectos culturais, sociais e educacionais auxiliando o desenvolvimento humano do homem e a adoção de hábitos favoráveis a uma vida ativa e a interação social. Ela também auxilia na criação da cultura esportiva e do lazer, no raciocínio lógico e concentração, e, sobretudo, gera níveis satisfatórios de aprendizagem.

Sendo assim, o presente estudo tem como objetivo investigar as contribuições da Educação Física Escolar no desenvolvimento integral dos jovens no Ensino Médio. Para tanto utilizou três objetivos específicos para atender o intento do trabalho: Pesquisar na literatura existente, as contribuições da Educação Física Escolar no Ensino Médio; Analisar as contribuições da literatura existente sobre a Educação Física Escolar; Discutir e apresentar os dados investigados sobre a Educação Física Escolar no Ensino Médio.

Dessa forma buscou-se ampliar as reflexões em relação às contribuições da Educação Física Escolar no desenvolvimento dos jovens do Ensino Médio, pois acreditasse que um estilo de vida ativo só tem a favorecer os seus praticantes sobre vários aspectos, tais como obesidade, sedentarismo e doenças crônicas, além de perspectivas como cidadania, lazer, educação, inclusão, saúde, diversidade e qualidade de vida.

A escolha deste tema de pesquisa “a Educação Física Escolar no Ensino Médio” justifica-se pelo interesse relacionado à prática deste conteúdo no ambiente escolar, devido a sua grande importância no contexto educativo. Chama-se a atenção para a relevância da temática, já que esta é pouco trabalhada com os jovens do Ensino Médio e insuficientemente explorada na escola.

Metodologia

A pesquisa é de cunho bibliográfico e busca mostrar a importância da Educação Física Escolar. Segundo Fonseca (2002), a pesquisa bibliográfica é

Feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Existem porém pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta (FONSECA, 2002, p. 32).

A pesquisa bibliográfica colabora no desenvolvimento das análises trazendo novas ocorrências, artifícios e conhecimentos sobre determinado assunto. A pesquisa bibliográfica busca explicar assuntos e problemas a partir de referenciais teóricos já publicados, assim poderá ser realizada por inteiro, ou como componente da pesquisa, buscando entender e avaliar as contribuições científicas já desenvolvidas sobre determinado tema.

História da educação física escolar

A Educação Física tem suas origens nos tempos da pré história. Os nômades utilizavam alguns movimentos naturais da época para a sua sobrevivência, esses movimentos eram introduzidos no seu dia a dia, por meio das caçadas, dos rituais e do seu convívio com o próximo, por meio das caminhadas, corridas, arremessos, saltos, natação, lançamentos e danças. Também existiam os movimentos que exigiam força, precisão, agilidade, velocidade e delicadeza. Assim, temos os primeiros relatos da educação física, que não tinham um objetivo de qualidade de vida, de formação de corpos sadios e nem de promoção à saúde, mas sim sendo praticada como uma forma de sobrevivência e rotina dos povos antigos.

Durante o período entre 1559 a 1759 buscou-se criar as primeiras escolas de Educação Básica para os bons selvagens. Sobre a orientação dos jesuítas os ensinamentos e a catequização das crianças e jovens eram feitas nas próprias aldeias a onde os mesmos moravam. Os jesuítas percorriam grandes trajetos entre aldeia a aldeia levando um pouco dos seus conhecimentos e ensinamentos a essas crianças e jovens selvagens. Naquele tempo não existiam aulas específicas

de Educação Física Escolar, mas existiam algumas atividades ligadas ao movimento corporal, as quais eram garantidas pelas práticas de arco e flecha, peteca e outras atividades recreativas relacionadas à época, (ARANTES, 2007).

Com a saída dos rudimentos da Contra Reforma, quase nada foi feito pela educação das crianças brasileiras. Os estudiosos da época descrevem que o atendimento e os ensinamentos seguiram o ideário da época, sendo que, as aulas régias eram orientadas para as crianças cujos pais podiam pagar por elas. Já as crianças que não podiam pagar pelos ensinamentos, eram ajudadas e acolhidas pelos inúmeros colégios que existiam na época de 1766, especialmente pelo Colégio de São Pedro, localizado no estado do Rio de Janeiro, (ARANTES, 2007).

Este colégio era uma instituição direcionada às crianças órfãs, configurando-se mais como um abrigo para as crianças e adolescentes abandonados pelos pais e filhos de mães solteiras. O mesmo, foi fechado nos anos de 1818 encerrando suas atividades temporariamente, (CARDOSO, 2003).

Entre os anos de 1818 a 1824 durante a publicação da primeira Constituição Brasileira, os colégios, instituições de acolhimento foram ocupadas pelos militares e voltaram a atender as crianças, adolescentes, órfãos e desvalidos pela sociedade. (ARANTES, 2007).

Com o passar do tempo ocorreram algumas modificações oficiais. Em relação a elas, a autora diz que:

Em 1824 a Constituição do Império recomendou formalmente a escolarização aos brasileiros. A gratuidade da instrução primária garantia a existência de colégios e de universidades que ensinassem elementos das ciências, belas artes e artes. A escolarização prescrita era, entretanto, destinada aos filhos de proprietários, detentores de direitos políticos e civis, ou seja, para ter acesso aos bancos escolares era necessário que o cidadão (mormente a sua família) tivesse bens; portanto, a educação formal mesmo oficialmente recomendada, era para poucos (ARANTES, 2007, p.01).

A autora não se observa relatos sobre alguma atividade física, contudo em uma dissertação sobre a construção de moradias no estado de São Paulo, obteve relatos sobre a prática da ginástica alemã, que eram chamadas de ginástica de banheiros e quartos, que possivelmente eram praticadas e exercitadas sobre a orientação dos Instrutores de ginástica que as ensinavam em algumas escolas do país, (ARANTES, 2007).

Em 1832 a 1834 a corte adquiria a responsabilidade da educação básica do povo brasileiro, adotando exames para medir a competência dos futuros docentes e usava como um dos critérios de avaliação a conduta moral. Sendo esses examinadores chefes de policiais, pais de alunos e párocos, não havia qualquer tipo de avaliação para os que atuavam como mestres em Educação Física. (CARDOSO, 2003).

De acordo com Souza (2000) no século XIX o mundo foi marcado por grandes debates que discutiam a questão da educação popular. Espalhava-se uma crença em que a escola tinha a capacidade de modernização, progresso e de mudança social. Era imprescindível que se criassem escolas que atendessem algumas exigências da época, decorrentes do progresso que a

urbanização e a industrialização exigiam.

Nesses vestígios dos tempos modernos era necessário orientar novas pessoas para se fazer uma nova sociedade com mais conhecimento, cabendo essas orientações às organizações escolares, dotando-se de alguns métodos de ensino, livros, manuais didáticos, categorização dos alunos, um bom espaço físico, um corpo docente de qualidade, juntamente com as inclusões de disciplinas como ciências, educação física, ginástica e aulas de desenhos, (ARANTES, 2007).

O Brasil na figura de Rui Barbosa, não permaneceu presente no debate internacional, que preconizava então, uma educação menos verbalista, repetitiva e cheia de enleios. Nesse contexto, recomendam-se seleções dos eventos que nos tempos atuais são vistos como uma educação significativa, na qual o aluno toma para si parte dos ensinamentos de uma maneira mais ativa, (ARANTES, 2007).

A Educação Física Escolar é um componente curricular muito importante para os alunos, pois é com ela que a criança desenvolve suas aptidões físicas, aperfeiçoa seus movimentos, ajudando-a a superar seus medos e receios em relação aos esportes, auxilia a propiciar uma melhor qualidade de vida para os alunos, e também o combate ao sedentarismo, que na atualidade é um fator que vem crescendo e provocando diversas doenças.

A Educação Física, trata da relação da aptidão física, saúde e do movimento corporal. Baseia-se no desenvolvimento da capacidade física, proporcionando aos seus praticantes movimentar-se de um jeito seguro, eficaz e eficiente, bem como tendo uma reflexão sobre seus movimentos, nas práticas da Educação Física, sendo fundamental para o pleno desenvolvimento e realização de suas futuras atividades físicas fora do ambiente escolar. Caracteriza-se pela formação humana e sociocultural dos alunos, pois trabalha diretamente e indiretamente com o corpo através de movimentos, expressões, conceitos e atitudes que o aluno irá aprender a lidar com diversos fatores que estão associados à disciplina e ao seu corpo.

Sendo assim, é de grande importância dentro do ambiente escolar, pois tem um papel de agência educadora, tendo a capacidade de ensinar aos alunos a construção de um futuro melhor, a ter uma melhor qualidade de vida com a prática de atividades físicas, e tendo um estilo de vida mais ativo, adquirindo hábitos e atitudes saudáveis para o seu desenvolvimento pessoal e social.

Objetivos da educação física escolar

A Educação Física Escolar contribui para a formação dos alunos através de conhecimentos específicos que auxiliam em suas competências motoras, práticas, movimentos e hábitos em atividades físicas. Pode abranger os contextos sociais, políticos, culturais e ambientais. Laurindo, Sartori, Oliveira (2014) dizem que os objetivos da Educação Física Escolar são:

Proporcionar a aquisição de conhecimentos específicos relacionados ao movimento corporal; Proporcionar o desenvolvimento de competências e habilidades motoras que proverão o indivíduo de capacidade e autonomia que lhe permita escolher ou organizar a própria atividade física; Estimular hábitos favoráveis a adoção de um estilo de vida ativo e saudável; Promover a formação de uma cultura esportiva e de lazer; Estimular a participação efetiva da comunidade escolar, em especial a família; Discutir questões relacionadas à sustentabilidade ambiental; Relacionar conhecimentos sobre aspectos socioculturais, políticos e econômicos; Promover a harmonia interdisciplinar com outras áreas do conhecimento; Estimular a autonomia e o protagonismo social; Conhecer e aplicar as novas tecnologias à Educação Física; Promover a cultura da paz e respeito às diversidades; Refletir sobre os valores e princípios éticos e morais. (LAURINDO, SARTORI, OLIVEIRA, 2014, p. 18- 19)

Os objetivos são adquiridos através do conhecimento e aperfeiçoamento profissional. São abordados conteúdos através de práticas corporais com atividades sistemáticas constantes, sendo aplicadas através de fases, séries, anos e ciclos de ensino com base nas necessidades motoras e grau de complexidade. Os objetivos se harmonizam constantemente para um melhor aproveitamento da disciplina em todas suas áreas e especificidades. Além de orientar os profissionais na adequação dos objetivos e metas relacionados de acordo com cada turma. Sendo assim, cabe aos profissionais da Educação Física, seguir os objetivos da disciplina e proporcionar aos alunos aulas melhores e mais proveitosas, que colaborem com qualidade no desenvolvimento humano de nossos alunos.

Obrigatoriedades da educação física escolar

A Educação Física tende a adotar uma função relevante como um componente curricular introduzido no contexto formativo e pedagógico dos alunos. Para isto, ela deverá ser dirigida com competência tendo em consideração que a corporeidade é um fator fundamental de relacionamento com o mundo, sobre as obrigatoriedades da disciplina (LAURINDO, SARTORI, OLIVEIRA, 2014) dizem que são elas:

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, a Educação Física, integrada à proposta da escola, é componente curricular obrigatório da Educação Básica. A carga horária das disciplinas passa a ser definida pela própria escola, que constrói sua proposta pedagógica de acordo com a realidade da comunidade. Sem obstar os avanços da referida Lei, emerge um novo desafio aos professores de educação Física no sentido de justificar a necessidade das aulas no contexto escolar e, desse modo, sustentar sua importância educacional em todas as faixas etárias. Entretanto, é necessário salientar que é preciso legitimar a sua existência. (LAURINDO, SARTORI, OLIVEIRA, 2014, p. 22-23).

As experiências prazerosas e criativas realizadas através dos movimentos corporais nas atividades físicas e esportivas, concebem qualidades indispensáveis para a formação dos alunos, catalogados em diversos valores morais e éticos. Outro fator importante a ser destacado é a qualidade de vida, tendo a Educação Física um papel relevante neste contexto sendo uma referência de ligação com diversas atitudes e saberes como: educação alimentar, interação social e saúde emocional, que se bem fundamentada e trabalhada vem a contribuir de forma harmoniosa para a formação dos alunos com um estilo de vida mais ativo e saudável.

A Educação Física Escolar deve ser trabalhada juntamente com as demais disciplinas, possuindo a mesma carga horária das demais. Cabe ao profissional de Educação Física, justificar e sustentar a importância da disciplina para o desenvolvimento dos alunos assumindo um papel pedagógico e formativo, de forma a proporcionar aos alunos um ambiente prazeroso, em que o mesmo tome gosto pela sua prática, fazendo com que o aluno aprenda a trabalhar em equipe, respeitar os professores e os demais colegas. As aulas de Educação Física são uma grande referência de interação com diversos fatores relacionados a uma alimentação saudável, saber controlar as emoções, a ser um bom cidadão, além de diversos outros fatores que se harmonizam e que são abordados de forma direta e indireta durante as aulas.

Sabe-se, no entanto, que a Educação Física Escolar no Ensino Médio em algumas escolas não é trabalhada e ensinada de forma correta. Em algumas escolas, os professores não têm o controle sobre os alunos, não dominam os conteúdos ministrados e se mostram desmotivados para passar algo novo aos seus alunos, criando uma rotina de aulas que deixa os alunos à vontade para fazerem o que quiserem. Dessa forma, o aluno termina esse nível de ensino não aprendendo corretamente os conteúdos da disciplina, e conseqüentemente, não alcança os objetivos propostos pela mesma.

Ensino médio e educação física: contribuições

Diversos fatores vêm afetando as aulas práticas da Educação Física Escolar e muitas vezes afastando os alunos. Isso ocorre não por causa dos alunos, mas sim muitas vezes por parte dos profissionais de Educação Física que ficam sempre na mesmice de ensinar os quatro esportes mais conhecidos: voleibol, basquetebol, futebol e handebol. Não que eles não sejam importantes para o desenvolvimento dos alunos, mas por serem muito trabalhados, criam uma rotina de aulas repetitivas, fazendo com que os alunos enjoem de praticá-las. Outro fator é a tecnologia, principalmente os celulares, tablets e internet, que fazem com que os alunos fiquem presos a elas, viciando-os e não participando das aulas de Educação Física Escolar, pois elas já criaram uma rotina das aulas e sabem o que vai ter nas aulas assim ficando de lado e não participando da prática das atividades.

Cabe ao professor criar aulas prazerosas, novas e com atividades que despertem o gosto e o interesse pela prática da disciplina. É o professor que ajuda os alunos a superarem seus medos, limites e aperfeiçoarem seus movimentos.

O professor deve buscar atividades que favoreçam a inclusão de todos os alunos, sem prejudicar os mais fracos, meninas e os menos talentosos. É o professor que tem o papel de ensinar os conteúdos da Educação Física Escolar introduzindo esses conteúdos com mais frequência de uma forma diversificada, fazendo com que os alunos aprendam e tomem gosto por esses conteúdos, ginástica, atividades rítmicas e expressivas, lutas, jogos, brincadeiras, entre outros, destacando-se que esses conteúdos têm um papel importante e fundamental na formação humana dos alunos.

O Ensino Médio sendo o último nível da Educação Básica é de grande importância para os jovens. Pois é nesta fase que eles irão desenvolver diversos conhecimentos e aprender a aperfeiçoá-los de acordo com suas necessidades, sendo que o Ensino Médio é o nível de ensino intermediário entre a Educação Fundamental e a Educação Superior. Sobre o Ensino Médio CAMARGO (2011, p.30) descreve que:

O ensino médio como último nível de ensino da Educação Básica é contemplado de acordo com suas especificidades que visam a garantir ao jovem a formação básica para o exercício da cidadania e a preparação para o mundo do trabalho a ser desenvolvido através da educação tecnológica, científica, letras e artes, do processo de transformação da história, sociedade e cultura, da língua portuguesa como instrumento de comunicação para o acesso ao conhecimento e o pleno exercício da cidadania integrado a Educação Básica pela LDB 9.394/96, o ensino médio torna-se gradativamente obrigatório e gratuito aos jovens de 14 a 17 anos.

O Ensino Médio é a fase que irá preparar os jovens para ingressar no ensino superior e para o mercado de trabalho, que cada vez mais está exigindo a conclusão do Ensino Médio para os jovens que pretendem entrar no mercado de trabalho. O Ensino Médio no Brasil tem duração de três anos e em algumas instituições do país é oferecida juntamente com cursos profissionalizantes e técnicos.

Sendo assim, notamos a grande importância do Ensino Médio para o desenvolvimento dos jovens, no que se refere ao seu desenvolvimento humano. As disciplinas do Ensino Médio se bem fundamentadas, concretizadas e bem ensinadas aos jovens tem um grande papel de norteador de conhecimentos, pois os conteúdos das disciplinas estão cada vez mais de concordância com que o mercado de trabalho e o Ensino Superior vêm exigindo desses jovens. Cabe então aos professores proporcionar as aulas em um ambiente de aprendizagem e de saberes para esses jovens, fazendo com que eles tomem gosto para o conhecimento e que tenham a consciência de que essas aprendizagens e saberes aprendidos dentro da sala de aula irá os ajudar a ter um futuro melhor, e que tenham a plena consciência de que o Ensino Médio juntamente com os demais níveis da Educação Básica tiveram um importante papel para sua formação pessoal e social.

Considerações finais

É importante ressaltar que a presente pesquisa propiciou novos conhecimentos, possibilidades e informações no que diz respeito a Educação Física Escolar, já que vivemos em um mundo de imensas e aceleradas transformações sociais, que muitas vezes se refletem de um jeito desorganizado dentro das escolas e na sociedade em que vivemos, provocando a superficialidade das informações e, por conseqüência, um nível reduzido de conhecimento.

A Educação Física, assim como seus professores, necessita fundamentar as relações entre as práticas pedagógicas e as teorias, buscando um melhor aproveitamento das aulas. Nota-se que a Educação Física Escolar, em nível de Ensino Médio, tem um grande papel no desenvolvimento dos alunos, tanto no âmbito corporal, quanto nos movimentos e também em fatores cognitivos, afetivos e sociais.

Cabe aos profissionais da Educação Física, alcançar junto com os alunos os objetivos que a disciplina propõem, trabalhando os diversos conteúdos de forma integrada, de acordo com cada criança e seu grau de desenvolvimento.

Destaca-se a importância de introduzir a disciplina em escolas que não tem a prática da mesma, evidenciando a sua obrigatoriedade e mostrando a grande importância da mesma como disciplina agenciadora da corporeidade, atividade física e qualidade de vida.

Referências

- ARANTES, A. C. **História da Educação Física Escolar no Brasil**. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd124/a-historia-da-educacao-fisica-escolar-no-brasil.htm>>. Acessado em 23 set. 2015.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais - Ensino Médio: Linguagens, Códigos e suas tecnologias**. Brasília: MEC, 2000, 241 p.
- CAMARGO, D. B. **Evasão escolar na 1º série do ensino médio: desafios e superações – o caso de Joaçaba, Santa Catarina**. Joaçaba. 2011.
- CARDOSO, T. F. L. **A construção da escola pública no Rio de Janeiro imperial**. Revista Brasileira de História da Educação. 5 (2003). jan/jul.
- FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.
- GALLARDO, J. S. P. **Educação física escolar: do berçário ao ensino médio**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.
- GALVÃO, Z. **Educação física escolar: a prática do bom professor**. Rev Mackenzie, 2002.
- LAURINDO, E; OLIVEIRA, A. R. C; SARTORI, S. K. **Recomendações para a educação física escolar**. Confef, 2014.
- OLIVEIRA, A. K. S; BEZERRA, F. E. L; JUNIOR, J. A. F. P. **Problemas relacionados às aulas práticas da educação física no ensino médio**. 2015
- SOUZA, R. F. **Inovação educacional no século XIX: a construção do currículo da escola primária no Brasil**. Caderno CEDES. v. 20 N° 51. Campinas. 2000.

**UM CONHECIMENTO PERTINENTE À COMPREENSÃO E À
TRANSFORMAÇÃO DE PRÁTICAS ESCOLARES**

Doris Marilu do Carmo Xavier

Resumo

Sob uma perspectiva epistemológica organizam-se argumentos que subsidiam uma dissertação em desenvolvimento junto a um programa de pós-graduação em educação. O estudo traz a luz, reflexões a cerca da construção do conhecimento pertinente frente às transformações escolares. As teorias que darão embasamento e respaldo para esta pesquisa se associam a uma produção que busca discussões relevantes para o enriquecimento das percepções e entendimento sobre a prática escolar numa perspectiva eco sistêmica. O conhecimento é tecido em teias e para que tenha relevância deve ser percebido através dos cinco sentidos e se estabelece através de cooperação onde o ser humano participa com sua inteireza, emoções, sentimentos, intuições e afetos.

Palavras chave: Conhecimento pertinente. Transformação. Pensamento Eco- Sistêmico

Introdução

Influenciados pela realização de uma pesquisa sob uma nova perspectiva epistemológica, procuramos organizar os argumentos que subsidiam uma dissertação em desenvolvimento junto a um programa de pós-graduação em educação e que reflete sobre a construção de um conhecimento pertinente à compreensão e à transformação de práticas escolares.

“O mundo é complicado e a mente humana não o pode compreender completamente. Conhecer significa dividir e classificar para depois poder determinar relações sistemáticas entre o que se separou” (SANTOS, 2010, p.28).

As teorias que darão embasamento e respaldo a esta pesquisa se associam a uma produção de conhecimentos capaz de trazer à luz, discussões relevantes para o enriquecimento das percepções e entendimento sobre prática escolar.

A sociedade do século XXI caracterizada por desconstruções, fragmentações, flexibilidade e mudança dos valores, já não comporta uma escola pensada para o início da era da industrialização. Ela precisa ser reinventada e a formação dos professores é uma das principais ações em direção a essa nova realidade, pois uma ação docente com base na racionalidade técnica e na reprodução do conhecimento não tem mais sentido em um mundo conectado pela rede de computadores onde a informação está disponível a todos que a ela acessam.

Boaventura de Souza Santos (2010) aborda a crise de identidade sofrida pelas ciências em nosso tempo. O autor salienta o fato de que vivemos uma fase de transição entre os tempos científicos. Para ele existe um paradigma dominante que visa a obtenção do conhecimento

verdadeiro via empirismo rigoroso e por esta razão se transformou num modelo totalitário, de acordo com esse paradigma as abordagens teóricas e metodológicas estão pautadas nos pressupostos epistemológicos. Essa perspectiva formulou características como a dicotomia entre conhecimento científico/senso comum e natureza/humano. Bacon (1979) entendia que a ciência deveria dominar a natureza através do método empírico indutivo e acreditava que estas especificidades científicas da ciência moderna deveriam superar os saberes aristotélicos e medievais. De certa forma havia mais valor nas ciências naturais do que nas ciências sociais. No entanto apontou-se uma crise neste paradigma com a teoria de Einstein; nesta, ele aponta a relatividade da simultaneidade de acontecimentos. Sobre isto, Santos (2010, p. 42-43) afirma:

Esta teoria veio revolucionar as nossas concepções de espaço e de tempo. Não havendo simultaneidade universal, o tempo e o espaço absolutos deixam de existir. Dois acontecimentos simultâneos num sistema de referência não são simultâneos noutro sistema de referência.

A partir de então, os processos se tornam relativos, vindo a refutar o modelo dominante racional do paradigma da ciência moderna que pressupõe que a ordem é estável. O princípio da incerteza de Heisenberg e a teoria de Bohr configuram a segunda condição teórica para a crise do paradigma dominante da ciência moderna tem como contribuição a abordagem o sujeito ao interferir no objeto. Este princípio mostra que não é possível deixar de interferir no objeto “a tal ponto que o objecto que sai de um processo de medição não é o mesmo que lá entrou” (SANTOS, 2010, p. 43).

As condições teóricas e sociais visam a construção de um novo paradigma, um paradigma científico reformulado (conhecimento prudente) e um paradigma de cunho social (conhecimento para uma vida decente). Surge então o que hoje conhecemos como paradigma emergente.

Assim o surgimento de um paradigma cuja relação do sujeito com objeto opõe-se ao paradigma dominante que tem como proposta o distanciamento, a não interferência no objeto. Há uma relação de reciprocidade entre o sujeito e objeto, o sujeito é uma extensão do objeto. Para Santos, a pesquisa deve estar comprometida em estudar o objeto diretamente, estudando assim, o sujeito indiretamente.

O rigor da medição posto em causa pela mecânica quântica será ainda mais profundamente abalado se se questionar o rigor do veículo formal em que a medição é expressa, ou seja, o rigor da matemática. É isso o que sucede com as investigações do Gödel e que por essa razão considero a terceira condição de crise do paradigma dominante. (2010, p.45)

O paradigma dominante da ciência sustenta que quantificar é conhecer. Contestando esse pensamento, o paradigma emergente se constitui como uma crítica ao rigor como regra inquestionável.

Em resumo, à medida que as ciências naturais se aproximam das ciências sociais estas aproximam-se das humanidades [...] A superação da dicotomia ciências naturais/ciências sociais tende assim a revalorizar os estudos humanísticos. Mas esta revalorização não ocorrerá sem que as humanidades sejam, elas também profundamente transformadas (SANTOS, 2010, p. 69 70).

Clausewitz (1989), afirma que hoje o “objeto é a continuação do sujeito por outros meios”. Santos (2010) propõe que a ciência deve “sensocomunizar-se”. A característica do senso comum para a ciência moderna foi pejorativo, de afastamento, repugnante e no construir da ciência pós-moderna visa-se aproximar certos valores da vida cotidiana ao conhecimento científico e isso conseqüentemente acarreta uma reorientação no modo de viver. Então, deixa de ter sentido a objetividade científica que propõe a neutralidade e a possibilidade de não interferência do sujeito no objeto.

A ciência pós-moderna, ao sensocomunizar-se, não despreza o conhecimento que produz tecnologia, mas entende que, tal como o conhecimento se deve traduzir e autoconhecimento, o desenvolvimento tecnológico deve traduzir-se em sabedoria da vida (SANTOS, 2010, p.91).

O que podemos problematizar é então a ineficiência do paradigma dominante da ciência moderna como um parâmetro para compreender as realidades. Neste contexto, para o cientista no seu cotidiano e no seu fazer científico também vem a ser um desafio abordar o objeto sobre a perspectiva pós-moderna de ciência. É necessário refletir sobre o modo como fazemos ciência. É essencial o desenvolvimento de uma consciência ecológica e esta está situada em um novo paradigma que possa despertar a ética que conduza as sociedades a interpretarem a natureza como parte de um sistema (cosmo) integrado a espécie humana. Segundo Capra, “a superpopulação e a tecnologia industrial têm contribuído de várias maneiras para uma rápida degradação do meio ambiente natural” (2002, p.14).

No contexto escolar observamos que o atual modelo adotado é o conteudista. O professor se transformou em tarefeiro, refém do tempo e da carga horária que exerce em jornadas de 60 horas aula. Desta maneira, são induzidos a cumprir o que lhes é proposto no intento de “dar conta” da tarefa proposta. Uma das formas de tentar melhorar e reorganizar sua práxis pedagógica sobrecarregada por tantas exigências, se dá por meio dos momentos de formação continuada. Momentos onde os professores são provocados e impelidos a despertar seu lado pesquisador, porém sem saber ao certo o valor e o sentido que isto dará a sua vida (FAZENDA, 94-99, 1999).

O desafio está em recriar uma prática intensamente vivida e refletida. Esse desafio vai se explicitando na superação de múltiplos obstáculos (FAZENDA 1-3, 1999) O primeiro deles é vencer as amarras pessoais, deixar o peito aberto para que flua dele toda a emoção que a ação praticada provocou. Dentro desta reflexão temos a argumentação de Lüdke:

A valorização da prática profissional é vista como o momento de construção de conhecimento através da reflexão, da análise e da problematização feita pelo profissional em ação. A reflexão pode ajudar os professores a problematizarem, analisarem, criticarem e compreenderem suas práticas, produzindo significado e conhecimento que direcionam para o processo de transformação das práticas escolares. Todavia, reflexão não é sinônimo de pesquisa e o professor que reflete sobre a sua prática pode produzir conhecimento sem, necessariamente, ser um pesquisador. Quando ele avança, indo ainda além da reflexão, do ato de debruçar-se outra vez para entender o fenômeno, encurta a distância que o separa do trabalho de pesquisar, que apresenta, entretanto, outras exigências, entre as quais a análise à luz da teoria. (2009, p. 8)

Esse processo é longo e exige uma adesão irrestrita ao processo de desvelamento da prática, o rompimento com estereótipos adquiridos no passado, rompimento às descrições padronizadas, exige a descoberta enfim do símbolo que gestou e sustentou toda a prática vivida.

Caminhos da metodologia do pensamento eco-sistêmico

Para desenvolvermos algumas reflexões que tornem compreensíveis o processo de pesquisa sob o enfoque do Pensamento Complexo¹²⁹, é preciso dar destaque às questões epistemológicas e metodológicas da pesquisa em Educação emergentes. Pesquisar dentro da perspectiva do paradigma da complexidade exige comprometimento uma vez que, encontramos certa resistência na própria condição de se promover a transição entre um pensamento e outro. Mudar nossa forma de pesquisar provoca inquietação e desconfiança. Na visão de Maturana, somos prisioneiros de nossas crenças e criamos “jaulas epistemológicas” e nelas nos sentimos tão confortáveis que se torna difícil nos libertarmos (MATURANA,1999).

O conhecimento é tecido em teias e embora para muitos pesquisadores tenha relevância apenas o que possa ser percebido através dos cinco sentidos, sem levar em conta a multidimensionalidade humana, há que ser levado em conta as relações se estabelecem através de cooperação onde este ser humano participa com sua inteireza, emoções, sentimentos, intuições e afetos. Dessa construção também participam histórias de vida, sem separar passado, presente e futuro.

Os educadores, segundo Morin (2011), necessitam aprender a conspirar a favor de uma revitalização dos ambientes educacionais, do resgate da alegria e do prazer em aprender, bem como a importância de se criar ambientes de aprendizagem onde prevaleça a solidariedade, a competência, a amorosidade, a justiça, o respeito e a paz nas relações humanas. Como é possível aprender a ser solidários, sensíveis e fraternos se estes processos educacionais não são cultivados em seus ambientes familiares e nem vivenciados nos ambientes educacionais que frequentam? Nesta linha reflexiva Moraes (2004) corrobora:

¹²⁹ Pensamento Eco-Sistêmico: diz respeito às relações de dependência e independência entre os indivíduos e aos elementos de ordem cognitiva que permitem a organização e o desenvolvimento da autonomia do aprendiz para com o meio, em interações mútuas, simultâneas e recorrentes.

A partir deste enfoque, qual é o papel da educação? Cabe a ela criar circunstâncias para que tais processos ocorram e evoluam, pois é na cotidianidade da vida que a condição humana se realiza. Cabe à educação fazer com que os diferentes fenômenos do dia-a-dia sejam apropriados pelo indivíduo, entrem na esfera do conhecido e sejam compreendidos e transformados pelo ser humano, para que a energia da paz, do amor, da solidariedade e da justiça possa ser liberada no mundo. (MORAES, 2004, p. 322)

Em se tratando do conhecimento gerado pela pesquisa, este depende a relação sujeito-objeto, subjetividade do pesquisador algo inaceitável pelo paradigma tradicional que dissocia sujeito e objeto do conhecimento.

Atualmente a ciência nos ensina que observador no processo de observação integra o objeto observado implicando uma totalidade. No paradigma tradicional, o conhecimento constitui fenômeno que envolvia intelecto humano e as cinco dimensões sensoriais, ignorando o afetivo e intuitivo descartando-os na pesquisa por serem considerados fontes de erro e ilusão.

A metodologia da pesquisa, segundo Morin (2011), não é algo pré estabelecido e finalizado, mas sim que vai sendo construído, como um caminho que vai sendo trilhado. Não existem regras rígidas para a construção do conhecimento, ele vai se descortinando e trazendo novidades a cada passo, propiciando assim descobertas que podem nos levar ao sucesso mas também ao erro. Para esta iniciativa, Morin (2011) reflete:

Em toda a minha vida, jamais pude me resignar ao saber fragmentado, pude isolar um objeto de estudo de seu contexto, de seus antecedentes, de seu devenir. Sempre aspirei a um pensamento multidimensional, jamais pude eliminar a contradição interna, Sempre senti que verdades profundas, antagônicas umas às outras, eram para mim complementares... (2011,83)

No pensamento Eco-Sistêmico (Moraes; De La Torre, 2006) algumas implicações metodológicas da pesquisa tem a complexidade como um dos princípios mais importantes. A complexidade nos ensina que a realidade não é previsível, linear, ordenada ou determinada mas que ela justamente resulta de situações improváveis e desordenadas. Esta desordem caracteriza os sistemas complexos, a vida, a evolução e a criatividade. Assim, é preciso considerar que,

Do ponto de vista epistemológico, cada paradigma nos permite fazer uma leitura do que é conhecimento a partir de diferentes enfoques, mesmo o conhecimento do senso comum. Como pesquisadores atuantes na área educacional, necessitamos conhecer quais são as implicações ontológicas, epistemológicas e metodológicas que esta linha de pensamento apresenta para o desenvolvimento da pesquisa educacional. E, neste sentido, é que estamos tentando colaborar (Moraes; De La Torre, 2006, p.148).

E nós como pesquisadoras, procuramos aprender e aprimorar nossa percepção sobre a dinâmica dos processos e sua multidimensionalidade, pois o caminho do pesquisador estará sempre sujeito ao imprevisível e ao ato criativo.

Algumas considerações

O que aqui registramos é o início do caminho para uma pesquisa que se pretende sob uma nova perspectiva epistemológica. Dentro desta perspectiva, algumas ideias iniciais indicam o caminho para um conhecimento construído na perspectiva do paradigma Ecosistêmico como alternativa ao paradigma tradicional de natureza positivista cujos critérios de rigor e possibilidade de “transferência de conhecimento” pode nos levar à generalizações que reduzem nossa compreensão da realidade. Nosso objetivo de pesquisa é conhecer a contribuição de professores e estudantes do ensino médio de uma escola de ensino profissionalizante sobre a orientação profissional, pois entendemos ser este um conhecimento pertinente ao nosso tempo. Para tanto, buscaremos discutir os sentidos atribuídos pelos alunos do ensino médio ao ingresso na educação superior e nesta perspectiva, almejamos também repensar a orientação profissional frente à necessidade de se rearticular formação técnica à formação humana no ensino médio.

Referências

- CAPRA, Fritjof. **As Conexões Ocultas: Ciência para uma vida sustentável**. São Paulo: Editora Cultrix, 2002. tradução: Marcelo Brandão Cipolla.
- FAZENDA, Ivani. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. 4 ed. Campinas: Papirus, 1999.
- LÜDKE, Menga (Coord.), OLIVEIRA, Ana Teresa de Carvalho Correa de, BOING, Luiz Alberto e SCHAFFEL, Sarita Léa. **O que conta como pesquisa?** (São Paulo: Cortez, 2009).
- MATURANA, R. Humberto. **A árvore do conhecimento: as bases biológicas do entendimento humano**. São Paulo: Psy, 1995.
- MORAES, MC; DE LA TORRE, S. **Pesquisando a partir do pensamento complexo - elementos para uma metodologia de desenvolvimento eco-sistêmico**. Porto Alegre – RS, ano XXIX, n. 1 (58), p. 145 – 172, Jan./Abr. 2006.
- MORIN. E. **A cabeça bem feita. Repensar a reforma repensar o pensamento**. 6 ed., Rio de Janeiro: Bertrand Brasil Ltda, 2011.
- _____: **Os Sete Saberes necessários à Educação do Futuro**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. Porto: Edições Aforamento, 2010.

APRENDIZAGEM CONECTADA COM A NATUREZA

Cristina Antunes Xavier
Arlindo Alberton

Resumo

A criança é movida por sua curiosidade, é através dela que se torna autora de sua aprendizagem, com a ótica do professor norteado pela cultura da infância é possível compreender os alunos, as suas múltiplas capacidades de interpretar o mundo que vive, observando, discutindo com os colegas. O papel do professor é mediar esse processo e de um modo que a criança se expresse com as mais diversas linguagens para avançar na sua aprendizagem. A criança traz consigo conceitos cotidianos e através de problemáticas que surgem durante as atividades que geram a vontade de investigar mais e mais e buscar novas informações para solucionar ou concretizar suas hipóteses. Deste modo o objetivo deste relato de experiência é explicitar como realizamos o estudo mais aprofundado sobre os fenômenos naturais. De maneira interdisciplinar, oportunizando às crianças caracterizá-los de forma natural e construir conceitos científicos. Nesta perspectiva a natureza é pensada como parte da humanidade e não algo a ser explorada por esta.

Palavras chave: Aprendizagem – Mediação – Natureza – Diferentes linguagens

Introdução

O Colégio Maria Imaculada investe na abordagem educativa de Reggio Emilia - Itália, referência mundial em Educação Infantil, em suas teorias e práticas impulsionando o desenvolvimento intelectual da criança. Neste sentido, a Educação Infantil II, que contempla a faixa etária de 4-5 anos, realiza o Projeto “Fenômenos Naturais”. O contexto da natureza oportuniza à criança explorar, compreender, vivenciar inúmeras experiências para construir seu conhecimento.

Em vista desse contato através de observações, pesquisas, leituras, entre outras, é possível desenvolver com as crianças o respeito, cuidado e o apreço pela natureza gerando o sentimento de pertença e de sua importância como agente de preservação da mesma. A partir disso, as crianças tem a oportunidade de compreender e valorizar os seres vivos que, em conjunto com o ser humano, habitam a natureza. Nesse sentido, adquirem pequenas ações de cuidado e preservação com o meio em que vivem construindo novas aprendizagens. Oliveira (1997), ao explicar o pensamento de Vygotsky sobre a aprendizagem, aponta que:

Aprendizado ou aprendizagem é o processo pelo qual o indivíduo adquire informações, habilidades, atitudes, valores, etc. a partir de seu contato com a realidade, o meio ambiente, a outras pessoas. É um processo que se diferencia dos fatores inatos (a capacidade de digestão) e dos processos de maturação do organismo. [...]. Em Vygotsky, justamente por sua ênfase nos processos sócio- históricos, a ideia de

aprendizado inclui interdependência dos indivíduos envolvidos no processo. O termo que ele utiliza [...] significa algo como processo de ensino-aprendizagem, incluindo sempre aquele que aprende, aquele que ensina e a relação entre as pessoas (p. 57).

O desenvolvimento do projeto Fenômenos Naturais buscou o contato com a natureza, a realidade e as pessoas como uma maneira de aprender novos conceitos.

Vivenciando os fenômenos naturais

O projeto iniciou através de uma roda na qual as crianças falavam sobre o tempo, o céu, se iria chover ou não. A professora mediava o diálogo com questionamentos, como por exemplo: como chove? Porque chove? Deste modo as hipóteses começaram a surgir e foram apontadas pelas crianças, como por exemplo: “As nuvens se batem e vem o trovão e o raio, daí chove”. As hipóteses foram registradas através do desenho e da escrita.

Neste processo de interação as crianças começaram a refletir e intrigarem-se com as próprias falas, registrando momentos e análises, tais como: “as nuvens se juntam todas e tem que ficar em casa se não se molha ganha trovoadas”. Sobre ficarem em casa em dias de chuva, surgiu um novo questionamento: como nos protegemos da chuva? As crianças foram comunicando a maneira de nos protegermos da chuva: com a nossa casa, carro, guarda-chuva, bota de borracha, capa de chuva. A argumentação continuou então: o que tem em nossa casa que nos protege mais da chuva? A resposta imediata foi o teto. Foi através desses relatos de ideias que os conceitos cotidianos começaram a ganhar novas formas, pois a construção e aquisição do conceito é um processo no qual a linguagem é fundamental, de acordo com Vygotsky (1993). Pois, é a comunicação entre os sujeitos, a linguagem que reduz e populariza as experiências, ordenando-as em categorias conceituais, sendo compartilhadas pelos sujeitos usuários da linguagem, confirmando que as palavras mediam a relação do homem com o mundo. Dentro dessas experiências, classificar ou caracterizar é relevante e indispensável.

Posteriormente fomos observar o teto da cantina e do ginásio da escola. Com uma mangueira simulamos a chuva e pudemos descobrir que em nosso telhado existe a calha para ajudar a não molhar a casa, assim ficamos ainda mais protegidos. Os alunos ilustraram e redigiram suas ideias de como nos protegemos da chuva. Retornamos a pergunta: por que chove? As crianças observaram imagens do ciclo da chuva através do sprinter, projetor multimídia e imagens impressas. Neste caso há uma interação dinâmica entre estes dois conceitos no qual um necessita do outro, isto é, o conceito científico não é compreendido de maneira pronta em sua forma já acabada, mas sim por um processo que une o conhecimento prévio com novas informações provocando um novo conceito. (SFORNI, 2004).

Nessa situação entra o papel do professor de mediar, que Segundo Meyer (2007):

Mediar significa, portanto possibilitar e potencializar a construção do conhecimento do conhecimento pelo mediado. Significa estar consciente de que não se transmite conhecimento. É estar intencionalmente entre o objeto de conhecimento e o aluno de forma a

modificar, alterar, organizar, enfatizar, transformar os estímulos provenientes desse objeto a fim de que o mediado construa sua própria aprendizagem, que o mediado aprenda por si só (p. 72).

Mediando o processo, a professora propõe às crianças uma experiência: em sacos plásticos enchendo de água com corante e colocando pendurados em fita na cerca do parque da escola, local com muito sol, para que observássemos as gotículas de água evaporando para formarem nuvens. No dia seguinte fomos verificar se tinha alguma mudança em nossos saquinhos plásticos e as crianças puderam perceber que algumas gotinhas tinham subido e se separados do restante de água. Em seguida, com uma bacia, a professora jogou água sobre uma calçada formando uma poça na qual as crianças pisavam e formavam suas pegadas. Orientados pelos questionamentos da professora para que analisassem o resultado de suas pegadas e, entusiasmados, viram a água evaporar, elaborando assim o conceito sobre o processo do ciclo da chuva.

O conceito partiu da perspectiva da natureza como “princípio ativo que anima e movimenta os seres, força espontânea capaz de gerar e de cuidar de todos os seres por ela criados e movidos, substância (matéria e forma) dos seres” (CHAUÍ, 2001 p. 203). Partindo deste princípio, consideramos que as crianças tinham que sentir a natureza. Tendo em vista isso, em roda abordamos os sons da chuva, com cada criança sonorizando a chuva e criando a sua onomatopeia para representar a sonoridade. Também levaram para casa a tarefa de observar a chuva no poste de luz em frente à sua casa, para ver suas características e intensidade, oportunizando aos pais o acompanhamento de parte de nosso projeto na aprendizagem de seus filhos. Porém, para apreciar a natureza precisávamos experimentar a sensação e aguçar os sentidos de tudo que fomos construindo. Neste processo, os pais das crianças, orientados pela professora, encaminharam capas de chuva, botas de borracha e guarda-chuva para que pudéssemos sentir a chuva, fato concretizado com grande entusiasmo e alegria. A aprendizagem torna-se significativa no sentido mais amplo de sua expressão.

Até este momento as crianças tinham entendido porque chovia e tinham sentido a chuva, mas para valorizá-la como parte da natureza, precisavam entender o porquê ela é importante e como cuidar da natureza para que a chuva não se transformasse em algo negativo. Mas, a sua importância já era algo que fazia parte deles, pois sabiam sua relevância para os seres vivos verbalizaram com facilidade. No processo de análise, a professora apresentou-lhes então fotos voltadas a enchentes, alagamentos, lixos na natureza para que pudessem explorar. Eles perceberam que o mau que a chuva pode causar é consequência das ações do ser humano e que cabia a eles colaborar com a natureza e divulgar seus novos conhecimentos com seus familiares para que também pudessem cooperar nos ambientes que estão inseridos, agindo como cidadãos preservadores.

Considerações finais

O conhecimento tem um papel fundamental na vida do homem, sendo fruto da ação humana desde o início da sua existência no mundo, sua relação com os outros e com a natureza. Parafraçando Marx (1880), o conhecimento é algo intrínseco ao homem que é um ser histórico, que se constrói através de suas relações com o mundo natural e social. Todo esse trabalho de construção, de transformação da natureza, sendo esse um processo privilegiado nas relações homem com o mundo, toda essa construção pode-se chamar conhecimento. É assim que se explica essa abordagem, assim como o homem/sujeito produz conhecimento em sua relação com os outros e com a natureza, esse mesmo conhecimento, colabora na formação desses sujeitos e sua vida em sociedade. É aí que a sociedade se valeu da escola.

Acreditamos ser possível a existência de uma escola tão defendida por Gramsci no início do século XX, construída e também defendida por Paulo Freire, no mesmo século, que defendia uma educação para a autonomia, cujo conhecimento adquirido pelos sujeitos forme-os cidadãos plenos, como Freire (1993) mesmo coloca o papel da educação na formação:

Como processo de conhecimento, formação política, manifestação ética, procura da boniteza...é prática indispensável dos seres humanos (dos homens e das mulheres) e deles específica na História como movimento, como luta. A História como possibilidade não prescinde da controvérsia, dos conflitos que, em si mesmos, já engendrariam a necessidade da educação (p. 14).

Em geral reconhecer que a cidadania mais efetiva, hoje em dia é aquela que sabe pensar (DEMO, 2005), mesmo porque o conhecimento proporciona a evolução, o progresso da sociedade. O que buscamos com as crianças além de conhecimento e criticidade é a harmonia necessária que não destrói, que não exagera, que não insulta, que não pretende dominar o mundo natural, mas sim conhecê-lo na aceitação e no respeito para que o bem-estar humano se dê no bem-estar da natureza em que se vive (MATURANA 2002, p. 34).

Referências

- CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia**. São Paulo, Ática, 2001.
- DEMO, Pedro. **Pesquisa: Princípio científico e educativo**. São Paulo: Cortez, 2005.
- FREIRE, Paulo. **Política e educação**. São Paulo: Cortez, 1993.
- MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política**. 3. Ed. Belo Horizonte: UFMG, 2002.
- MEIER, Marcos; GARCIA, Sandra. **Mediação da aprendizagem: Contribuições de Feuerstein e de Vygotsky**. Curitiba: Grafiven, 2007.
- OLIVEIRA, Marta Kohl. Vygotsky – **Aprendizado e desenvolvimento. Um processo sócio-histórico**. 4. Ed. São Paulo: Scipione, 2004.
- SFORNI, M. S. de F. **Aprendizagem conceitual e organização do ensino: contribuições da Teoria da Atividade**. Araraquara: JM Editora, 2004.

**I CONGRESSO INTERNACIONAL "PENSO ONDE SOU": CONHECIMENTOS
PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA**

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

**EXPERIÊNCIA GRUPAL NO CAPS II DE LAGES/SC -
PARTICIPAÇÃO FAMILIAR NO TRATAMENTO EM SAÚDE MENTAL**

Bianca Pocera Albino;
Estela Maris Camargo Bernardelli;
Letícia Leorato Baldo

Resumo

O presente trabalho se refere ao relato de experiência de estágio na modalidade projeto de extensão no Centro de Atenção Psicossocial - CAPS II, no município de Lages – SC. Compreendendo que seus usuários estão inseridos em diversos contextos, o núcleo familiar possui papel fundamental no tratamento. Assim, o objetivo do projeto de extensão no CAPS II é de intervenção com grupos de famílias, realizados semanalmente. Para sua operacionalização, foram divididos 5 grupos com aproximadamente 75 familiares participantes. Até o presente momento, as principais demandas trazidas pelas famílias se referem a sobrecarga no cuidado; desconhecimento dos direitos de proteção social e de acesso à rede socioassistencial, e ausência de compreensão do transtorno mental do familiar. Desta forma, os grupos proporcionaram a troca de experiências entre os familiares quanto as estratégias de cuidado, bem como, o esclarecimento acerca de direitos e serviços disponibilizados pelas redes de saúde, assistência e educação fortalecendo o exercício de cidadania destes sujeitos.

Palavras-chave: Saúde Mental. CAPS. Tratamento

Introdução

O enfoque na psiquiatria como especialidade médica é recente na história da humanidade, aproximadamente 200 anos. A loucura sempre existiu, assim como os locais para se obter o tratamento: domicílios, instituições e hospícios sempre com o intuito de excluir e marginalizar “o diferente” que agia contra as normas impostas pela sociedade. Durante muito tempo tratar do doente mental foi sinônimo de isolamento. Por meio de diversas discussões e reflexões surge a vontade de modificar esse cenário, pensando em formas de trazer esses sujeitos com sofrimento psíquico para o convívio social (AMARANTE, 1995).

Com o intuito de desinstitucionalizar o doente mental, deu-se início a um ciclo de modificações no âmbito da saúde. Em 1989, por meio da aprovação do projeto de lei do deputado Paulo Delgado (PT-MG) pela Câmara Federal e posteriormente encaminhada para apreciação do Senado, recebendo então várias emendas e substitutivos. A aprovação representou somente a legalização institucional de um movimento que avançou de forma potente desde o final dos anos 1970 e durante toda a década de 1980, denominada de “reforma psiquiátrica” (AMARANTE, 1995).

A reforma psiquiátrica no Brasil é um movimento histórico de cunho político, social e econômico que atua como forma de desconstrução do manicômio e dos paradigmas que o sustentam. A substituição progressiva dos hospícios por novas práticas terapêuticas e a

cidadania do doente mental vem sendo objeto de discussão não só entre os profissionais de saúde, mas também em toda a sociedade (TUNDIS e COSTA, 2000).

Entre as estratégias propostas que visam à modificação desse cenário foi à criação de Centros de Atenção Psicossocial (CAPS), em 2002, com o desígnio de oferecer atendimento à população moradora na área de abrangência. O CAPS sai do modelo de atenção em saúde e se operacionaliza dentro de uma atenção em saúde, na qual o sujeito é visto de forma integral, em sua dimensão biopsicossocial e cultural, levando em consideração os contextos nos quais está inserido socioeconomicamente, de modo indissociável. Os CAPS se diferenciam como CAPS I, CAPS II, CAPS III, CAPSi e CAPSad, de acordo com os tipos de demanda dos usuários atendidos, da capacidade de atendimento e do número de habitantes de cada município (TOMASI et al, 2010).

Este local também proporciona o contato com diferentes profissionais de diversas áreas o que enriquece o trabalho realizado. Segundo Guimarães, Oliveira e Yamamoto (2013) um dos grandes desafios para todos os integrantes da equipe multiprofissional dos CAPS não é só conhecer a sua função, mas também, valorizar e reconhecer o papel do outro como essencial para se obter uma visão ampliada dos fenômenos; aproveitar essa relação horizontal da equipe para engrandecimento dos valores dos profissionais do serviço. Nesse ambiente de trabalho o psicólogo deve buscar adaptar suas ferramentas teórico e práticas de trabalho visando reintegração e a ressocialização dos usuários através de um cuidado contínuo.

Considerando que a partir das mudanças realizadas no âmbito da saúde mental os pacientes saem dos hospitais psiquiátricos e retornam para o núcleo familiar a inclusão dessa família no processo terapêutico possui extrema importância. Esta parceria entre os serviços de saúde mental e a família foi o foco do trabalho realizado. De acordo com Schrank e Olschowsky (2008) pensar na família como núcleo fundamental no apoio de pessoas com transtornos mentais significa inclui-las no tratamento. Sendo assim as equipes das instituições em que estes pacientes estão inseridos devem buscar ações que possibilitem fortalecimento destas famílias e apoio em suas fragilidades.

Percurso metodológico

As estagiárias foram inseridas no local durante o mês de março de 2016 e durante as primeiras semanas realizaram observações do trabalho realizado pela equipe. A partir das demandas observadas as estagiárias passaram a acompanhar mais efetivamente o trabalho realizado pela assistente social junto com as famílias dos usuários atendidos, uma vez que trazer o grupo familiar para participar do processo terapêutico ainda é um desafio.

Atualmente o CAPS II de Lages conta com 350 pacientes. Sendo assim, devido a demanda os pacientes foram divididos em 4 grupos de aproximadamente 87 membros cada. A partir disto semanalmente era realizado um contato telefônico com o intuito de convidar estas famílias para participarem das reuniões que ocorrem todas as segundas feiras no período vespertino.

As temáticas abordadas foram elaboradas a partir das observações e das demandas trazidas pelos próprios familiares ao longo dos grupos. Considerando a divisão dos familiares em grupos, um mesmo conteúdo é reprisado por 4 semanas até um novo tópico ser iniciado. Isto também contribui para casos onde familiares não podem comparecer em determinada semana possam participar na semana subsequente sem haver prejuízo no que diz respeito aos conteúdos abordados. Os temas discutidos até o presente momento foram as seguintes:

- Importância da família no tratamento em saúde mental;
- Articulação e direitos: serviços disponibilizados nas redes de saúde, educação e assistência social;
- Cuidando do cuidador: grupo de escuta;
- Patologias e tratamentos;
- Reforma psiquiátrica e reorganização na atenção em saúde mental;

Mais duas temáticas estão sendo elaboradas para serem desenvolvidas até o mês de dezembro deste ano. São eles: Desenvolvendo o autocuidado e por fim um último grupo de encerramento e avaliação do trabalho realizado.

Análise e discussão dos resultados

A reforma psiquiátrica no Brasil é um fenômeno que possui determinantes históricos e sociais, buscando a substituição do modelo que tinha como principal prática a institucionalização dos pacientes com transtornos mentais. A substituição progressiva dos manicômios por outras práticas terapêuticas e a cidadania do doente mental tornou-se alvo de interesse de profissionais da área da saúde e da sociedade em geral. Este movimento de saída dos hospitais psiquiátricos e retorno para a comunidades, principalmente ao núcleo familiar demanda atenção das equipes de saúde para esta nova organização social (GONÇALVES E SENA, 2001).

A partir disto a equipe do CAPS II desenvolve grupos de atenção para as famílias dos usuários do serviço, sendo este um dos principais desafios da equipe atualmente.

Como apresentado anteriormente o primeiro grupo realizado tinha como tema. Importância da família no tratamento em saúde mental. Este tinha como objetivo apresentar aos familiares um resumo do trabalho no CAPS II, sua equipe e reforçar a responsabilidade que o núcleo familiar possui no processo terapêutico do paciente. No entanto, os encontros ocorriam com presença de 2 a 4 pessoas. Uma das possíveis causas para o baixo número de participantes se deve a desatualização dos dados cadastrais dos usuários dificultando o contato com as famílias.

A partir destes primeiros encontros verificou-se a necessidade de abordar a rede de serviços tanto de saúde, de assistência social e de educação. Durante os encontros com este conteúdo observou-se que muitos dos serviços que são de direito da população em geral eram desconhecidos pelos participantes. Mesmo em serviços conhecidos pelos integrantes, estes não estavam familiarizados com algumas das atividades exercidas nestes locais. Desta forma trazer luz sobre os serviços de direito da população pode fortalecer o maior exercício de cidadania destes sujeitos. Kleba e Wendausen (2009) citam que:

A participação social na construção do Sistema de Saúde, bem como no espaço das demais políticas sociais, é defendida enquanto necessária e indispensável para que sua consolidação se conforme mais democrática e eficaz. [...] Partindo de uma concepção ampliada de saúde, em que não é possível pensar práticas saudáveis senão como resultado da integração e da intersecção de todos os setores sociais, os referenciais da chamada Nova Promoção da Saúde podem ser profícuos, na medida em que consideram políticas saudáveis numa ampla gama de ações, em diversas áreas, incluindo aí a participação social e o empoderamento.

Ao longo dos grupos também se observou familiares bastante fragilizados, onde o cuidado dos pacientes do CAPS comumente encontra-se sob responsabilidade de apenas um familiar, que em muitos casos acaba ficando sobrecarregado com o desempenho de diversas funções. Portanto o terceiro grupo teve como objetivo oferecer um espaço de escuta para os participantes onde eles pudessem expor suas angústias e dificuldades do dia a dia. Para facilitar o desenvolvimento da atividade, figuras contendo diferentes imagens que foram escolhidas pelos membros do grupo. Além de proporcionar acolhimento às vivências dos participantes esta atividade evocou nos participantes sentimentos de solidariedade onde os familiares puderam oferecer apoio uns aos outros através do compartilhamento de suas experiências. Segundo Pereira e Pereira (2003) a partir da reinserção dos pacientes com transtornos mentais ao núcleo familiar essas passam a ter novos dilemas para os integrantes desta instituição. Desta forma os serviços de saúde também devem oferecer suporte para além do paciente e sim olhando para todo o contexto onde este está inserido. Os autores complementam que estar próximo a este universo significa entrar em contato com realidades complexas e este contato contribui para ações melhores adaptadas para estas subjetividades.

O quarto encontro teve como objetivo desmistificar conceitos relacionados aos transtornos mentais mais comuns no serviço, trazendo maior conhecimento a respeito dos sintomas e do tratamento, temática que gerava muitas dúvidas em grupos anteriores. Entender os processos que envolvem estas patologias contribui para maior compreensão dos fenômenos decorrentes destes transtornos contribuindo para melhor desenvolvimento das relações entre as famílias e os pacientes. De acordo com Navarini e Hirdes, (2008) historicamente as famílias de pacientes psiquiátricos esteve distante do tratamento psiquiátrico, uma vez que os pacientes estavam dentro dos hospitais psiquiátricos. Com o retorno do usuário ao núcleo familiar demonstrou-se cada vez mais a necessidade de conhecer os processos que envolvem os transtornos psíquicos para poder compreender comportamentos e atitudes de seus familiares.

O último encontro realizado até o presente momento aborda a temática da desinstitucionalização dos pacientes psiquiátricos, uma vez que muitos mitos e tabus cercam a nova política de atenção em saúde mental. Para facilitar a discussão foram utilizados recortes do filme Nise: o coração da loucura, o qual aborda a realidade dos hospitais psiquiátricos antes da criação de novas formas de tratamentos. Além disto, abordou-se o desenvolvimento de

potencialidades, ponto importante dentro da atual política em saúde mental. Nestes encontros muitos dos familiares participantes compartilharam experiências de institucionalização de seus familiares, demonstrando a importância da nova forma de organização do tratamento. Segundo Gonçalves e Sena (2001) “O conhecimento sobre a historicidade dos fatos e fenômenos sociais é o caminho para explicitar as contradições e determinações presentes na trajetória da humanidade”.

Ao longo dos grupos o número de participantes gradativamente foi aumentando sendo que durante os últimos encontros houve a presença de em média 15 familiares. Isto se deve a busca de atualização dos dados cadastrais dos usuários e o reconhecimento da importância do trabalho realizado.

Considerações finais

Pensar em atenção em saúde mental atualmente significa estar em contato com pacientes advindos de diversas realidades em diversos contextos familiares. Considerando que o paciente está apenas por um curto período de tempo na instituição e na maior parte do tempo permanecem em casa, a família passa a ser núcleo fundamental para o bom andamento do tratamento psiquiátrico.

O desenvolvimento do trabalho juntamente com as famílias dos usuários do CAPS II demonstrou a importância de ações voltadas a este público que em muitos momentos encontra-se fragilizado pelo acúmulo de funções, pelo desconhecimento dos transtornos mentais apresentados por seus familiares e pela falta de acesso a direitos básicos da população.

Além disso os grupos têm demonstrado ser um importante instrumento para estreitar os vínculos entre o serviço e as famílias fortalecendo esta parceria tão importante para o desenvolvimento do tratamento dos transtornos mentais.

Referências

- AMARANTE, Paulo. Novos sujeitos, novos direitos: o debate em torno da reforma psiquiátrica. **Cadernos de Saúde Pública**. V11, n. 3, p. 491-494, 1995.
- GONÇALVES, Alda Martins; SENA, Roseni Rosângela. A reforma psiquiátrica no Brasil: contextualização e reflexos sobre o cuidado com o doente mental na família. **Revista latino-americana de Enfermagem**, v. 9, n. 2, p. 48-55, 2001.
- GUIMARÃES, Shyrley Bispo; OLIVEIRA, Isabel Fernandes; YAMAMOTO, Oswaldo Hajime. As práticas dos psicólogos em ambulatórios de saúde mental. **Revista Psicologia & Sociedade**. V. 25, n. 3, 2013.
- KLEBA, Maria Elisabeth; WENDAUSEN, Agueda. Empoderamento: processo de fortalecimento dos sujeitos nos espaços de participação social e democratização política. 2009.
- PEREIRA, Maria Alice Ornellas; PEREIRA, Alfredo. Transtorno mental: dificuldades enfrentadas pela família. **Rev Esc Enferm USP**, v. 37, n. 4, p. 92-100, 2003.
- SCHRANK, Guisela; OLSCHOWSKY, Agnes. O centro de atenção psicossocial e as estratégias para inserção da família. **Revista da Escola de Enfermagem da USP. São Paulo**.

Vol. 42, n. 1 (mar. 2008), p. 127-134, 2008.

TOMASI, Elaine et al. Efetividade dos centros de atenção psicossocial no cuidado a portadores de sofrimento psíquico em cidade de porte médio do Sul do Brasil: uma análise estratificada. **Cad saude publica**, v. 26, n. 4, p. 807-815, 2010.

TUNDIS, Silvério Almeida; COSTA, Nilson do Rosário. Cidadania e loucura: políticas de saúde mental no Brasil. In: **Cidadania e loucura: políticas de saúde mental no Brasil**. Vozes, 2000.

**RELATO DE EXPERIÊNCIA: TRABALHO E CONDIÇÕES DE SAÚDE DE
FAMÍLIAS DE CATADORES DE RESÍDUOS SÓLIDOS**

Andrisa Melo
Giovana Haendchen Fornasari
Suelen Wiggers

Resumo

Este artigo tem como propósito descrever a experiência vivida através da realização de pesquisa sobre a realidade de famílias catadoras de resíduos sólidos e sua percepção sobre o seu trabalho e condições de saúde. Relato realizado para a disciplina “Promoção de Saúde” no ano de 2016, do Programa de Residência Multiprofissional em Saúde da Família e Comunidade da Uniplac, a partir do projeto: “Percepção de risco, condições de vida e trabalho das famílias de catadores de resíduos sólidos de um bairro de Lages-SC”. Como estratégia metodológica para coleta de dados utilizou-se a observação direta e a entrevista semi-estruturada. A partir dessa experiência, as pesquisadoras puderam refletir a importância do trabalho das famílias com resíduos sólidos, o conhecimento das condições de trabalho, proporcionando um olhar ampliado dos processos laborais e de saúde-doença, resultando em uma possível reavaliação das práticas e intervenções em saúde.

Palavras-chave: Trabalho; Saúde; Resíduos sólidos; Famílias de catadores de resíduos sólidos.

Introdução

A profissão de catador se formalizou num contexto de profundas mudanças no mercado de trabalho brasileiro, mudanças que resultaram numa diminuição do nível de emprego e postos formais de trabalho, o que trouxe conseqüentemente, profundas alterações na estrutura ocupacional. Nessa linha de raciocínio, várias profissões desapareceram, outras veem se redefinindo e outras emergiram. Esse é o histórico da inclusão da família ocupacional dos catadores de material reciclável como uma profissão emergente no Conselho Brasileiro de Ocupações, em 2001, com base na revisão realizada pelo Ministério do Trabalho e Emprego - MTE (NOZOE et al., 2003).

De acordo com o CBO (2002), a profissão é de livre acesso, sem exigência de escolaridade ou formação profissional, e as atividades são exercidas a céu aberto, em horários variados, ficando os trabalhadores expostos a variações climáticas, acidentes na manipulação de materiais, acidentes de trânsito e violência urbana. No Brasil, estima-se que entre 500 e 800 mil pessoas sobrevivam hoje da catação de material reciclável (GONÇALVES, 2006).

Na disciplina Promoção de Saúde, da Residência Multiprofissional em Saúde da Família e Comunidade, foi apresentado o projeto: “Percepção de risco, condições de vida e trabalho das famílias de catadores de resíduos sólidos de um bairro de Lages SC”, com o objetivo de conhecer a percepção de risco, condições de vida e trabalho das famílias dos catadores de resíduos sólidos. A partir disso, realizou-se a apresentação da proposta do projeto para as

equipes da Unidade de Saúde do bairro Tributo, a fim de promover a parceria com as Agentes Comunitárias de Saúde, para a localização das famílias e pessoas que trabalham como catadoras de resíduos. Deste modo, após divisão em equipes, e em companhia das Agentes Comunitárias de Saúde, realizamos por meio da visita domiciliar, a observação da realidade de duas famílias e utilizamos para maior obtenção de dados, a entrevista semi-estruturada. O projeto sobre Promoção de saúde integra um projeto maior intitulado “MÃOS LIMPINHAS- FAMÍLIAS DE CATADORES DE LIXO NO COMBATE À PARASITOSE.” Aprovado pelo CEP sob o parecer de número: 1.452.722.

A realidade da profissão de catadores

A denominação de catadores origina-se de “self-employed proletarians”, o autoemprego não passa de ilusão, pois os catadores se autoempregam, mas na realidade eles vendem sua força de trabalho à indústria da reciclagem, sem, contudo terem acesso à seguridade social do mundo do trabalho (BIRBECK, 1978).

A realidade da profissão de catadores de material reciclável, portanto, evidencia condições de trabalho precárias em função do contato direto com rejeitos em lixões, aterros e ruas das cidades (ABREU, 2001), sofrendo preconceitos e possuindo baixo reconhecimento do papel que representam na economia e no meio ambiente (REIS, 2003). Tal realidade contribui também para a precariedade do trabalho, a informalidade da ocupação dos catadores, condição que os deixa mais vulneráveis, uma vez que não gozam dos direitos trabalhistas e previdenciários.

No ano de 2003, o Governo Federal criou o comitê de inclusão social de catadores de lixo. Dentre outras atribuições esse comitê deveria implantar projetos que visassem garantir condições dignas de vida e trabalho à população catadora de lixo, bem como apoiar a gestão e destinação adequada de resíduos sólidos nos municípios brasileiros. O problema hoje não está em reconhecer legalmente o catador como um profissional, mas sim, em reconhecer seu direito às condições dignas de trabalho e de vida para além da perspectiva estrita da sobrevivência (MIURA, 2004). E para que a sociedade perceba o catador como “um outro trabalhador qualquer” é preciso associar o trabalho de catação a significados positivos (MIGUELES, 2004).

Porém, o que se observa é uma condição oposta, na qual o trabalho da catação é quase sempre desfavorável ao trabalhador. Percebe-se que o catador é exposto a riscos à saúde, a preconceitos sociais e à desregulamentação dos direitos trabalhistas, condições que são precárias, tanto na informalidade de trabalho, quanto na remuneração e ao aprimoramento técnico.

Paralelamente, nas condições demonstradas, que são bastante adversas, a catação possibilita a sobrevivência de muitos trabalhadores, que se encontravam excluídos e sem alternativas para a subsistência. Lentamente, os catadores buscam se organizar em cooperativas e associações, visando melhores condições de trabalho (LEAL et al, 2002).

Essa perspectiva de organização ajudará na prevenção aos agentes danosos a partir dos lixões. A contaminação nos lixões pode ocorrer de duas maneiras: pelo modo direto, quando há um contato do catador com os agentes patogênicos do lixão, ou pelo modo indireto quando há

amplificação do risco, que age de forma descontrolada sobre o entorno, como por exemplo, quando os catadores manipulam substâncias perigosas sem nenhuma proteção (GONÇALVES, 2005).

Uma outra forma pode ser caracterizada pela dispersão dos agentes contaminadores pelo ar, ou por infiltração no lençol freático. Ou ainda, quando os catadores residem próximos aos lixões podem ingerir restos de comida encontrados ou quando se alimentam dos resíduos in natura. (NUNESMAIA, 2002).

Análise dos resultados

Realizamos a pesquisa no bairro Tributo, este abrange aproximadamente, sete mil habitantes, com ruas, em sua maioria, de terra, por vezes, dificultando a locomoção de seus moradores. Contém uma Unidade de Saúde, um Centro de Referência em Assistência Social (CRAS), pequenos comércios, fábricas, escolas, creches, mas também, percebe-se um bairro com diversas vulnerabilidades sociais, culturais e econômicas, e também esgoto á céu aberto e grandes concentrações de animais domésticos, como cachorros, galinhas e cavalos.

As participantes da pesquisa foram duas moradoras que vivem há mais de 10 anos no bairro e são nascidas em Lages. Trabalham como catadoras de material reciclável há um ano e a outra há nove anos, com escolaridade até a segunda série do ensino fundamental. Foram receptivas às pesquisadoras e se mostraram a vontade para falar sobre a sua rotina de trabalho. Afirmaram que os materiais que trabalham são: PET, latas, papelão, papel, vidro (garrafas) e fio de cobre. Relataram que os mais rentáveis são PET, alumínio e fios de cobre. (figuras 1 e 2)

Figura 1: Observação da realidade



Fonte: Acervo das pesquisadoras

Figura 2: Observação da realidade



Fonte: Acervo das pesquisadoras

Foi-nos relatado sobre a rotina e as condições de trabalho, que esta se dá em quase todos os dias da semana e se inicia após as tarefas domésticas, muitas vezes, deixam de realizar a sua alimentação, por retornarem após o horário do almoço. Ambas utilizam como meio de coleta um carrinho de ferro e madeira, chamado “gaiota”, porém, relataram ser de fácil manuseio e não trazer prejuízos a sua saúde física, entretanto, percebemos que este meio de coleta, quando cheio de material, torna-se pesado, resultando em cansaço, fadiga, dores musculares e postura ergonômica inadequada. (figuras 3 e 4)

Figura 3: Observação da realidade



Fonte: Acervo das pesquisadoras

Figura 3: Observação da realidade



Fonte: Acervo das pesquisadoras

Ainda, quando as participantes relataram sobre seu dia de coleta, afirmaram não fazer o uso de qualquer tipo de material de segurança e não consideram cortes, perfurações e escoriações como acidentes de trabalho. Percebeu-se que, para elas, acidentes de trabalho são aqueles que geram situações que impediam de ir ao trabalho, como acidentes.

Dessa forma, percebeu-se que as participantes não consideram as condições desfavoráveis do seu trabalho e fazer, como algo que prejudique ou interfira na sua saúde física e mental, vendo talvez, o processo saúde – doença como apenas a presença da doença ou a limitação física, que as impedem de realizar as tarefas cotidianas.

Pois, sabe-se que as condições em que as pessoas catadoras de materiais recicláveis desenvolvem o seu trabalho são precárias, como o contato com materiais infectantes e animais, perpassando por inúmeros riscos à saúde, ocasionando doenças, limitações físicas, cansaço e estresse mental. Bem como, são desprovidos de garantias trabalhistas, como em acidentes de trabalho ou aposentadoria e o preconceito sofrido por parte da sociedade.

Entretanto, as participantes entrevistadas mencionaram existir aspectos positivos em seu fazer, como o fato de saírem de casa, ganhar dinheiro honestamente e conversar com pessoas diferentes, pois permanecem em sua maioria, sozinhas em sua residência, devido os demais integrantes da família trabalharem em emprego formal e com carga horária definida. Ainda, relatam ser positivo ganhar objetos que estejam em bom uso, como móveis, roupas ou acessórios domésticos, pois relatam existir pessoas “boas” em que já separam tanto os materiais recicláveis, como objetos de uso pessoal.

Contudo, acreditam que o trabalho com material reciclável se deu por não haver no momento outra atividade laboral formal, como uma alternativa para o aumento ou complemento da renda financeira, aspecto considerado por elas, como negativo, pois ambas, trabalhavam como diaristas ou auxiliares do lar. Bem como, a falta de espaço ou organização para a estocagem e separação dos materiais recolhidos em suas moradias.

Considerações provisórias

Mesmo com todas as dificuldades enfrentadas por essas mulheres catadoras de materiais recicláveis, percebeu-se que a representação ou sentido deste trabalho, para elas, é ambivalente, pois há características de inclusão e, ao mesmo tempo exclusão, de aspectos que contribuem para uma boa saúde e para o aparecimento de doenças, no sentimento de orgulho do fazer, mas no preconceito sofrido pela sociedade e pelos familiares.

Dessa maneira, parece que as participantes não percebem a relevância o seu trabalho como um fazer para a sociedade e localidade onde vivem, devido ao julgamento das pessoas e por acreditar que este tipo de trabalho é apenas para o complemento na situação econômica.

No entanto, acredita-se que o objetivo de conhecer a percepção das catadoras de material reciclável sobre seu trabalho, condições e riscos de saúde foi alcançado, pois, a partir das entrevistas se percebeu que o trabalho de catador possui diversos riscos à saúde, mesmo não sendo percebido pelas próprias catadoras, ainda, é visto por muitos, como um trabalho indigno, mas, importante para aqueles que o exercem, fazendo a diferença no meio em que vivem.

Entretanto, a partir dessa experiência, as pesquisadoras puderam refletir a importância do trabalho com os materiais descartados, auxiliando assim, no reaproveitamento dos produtos e trazendo benefícios ambientais, econômicos e sociais. Ainda, pode-se ampliar o conhecimento da rotina, mesmo que superficialmente, dos moradores do bairro e que executam a atividade de reciclagem como meio de subsistência, proporcionando um olhar ampliado dos processos laborais e de saúde-doença, resultando na reavaliação das práticas e intervenções em saúde, realizadas nos cuidados com essa população.

Referências

- ABREU, M. F. **Do lixo à cidadania: estratégias para a ação**. Brasília: Caixa Econômica Federal, 2001.
- BIRBECK, C. **Self- employed proletarians in an informal factory: the case of cali's garbage dump**. World Development, 1978.
- CLASSIFICAÇÃO BRASILEIRA DE OCUPAÇÕES. CBO, 2002. MTE/SPPE. Brasília: Ministério do Trabalho e Emprego, 2002.
- GONÇALVES, J. A. **Onde uns só veem lixo, também há trabalho e renda: Geração de trabalho e renda, economia solidária e desenvolvimento local**. São Paulo, 2006.
- LEAL, A. C.; JÚNIOR, A. T.; ALVES, N.; GONÇALVES, M. A. & DIBIEZO, E. P. **A reinserção do lixo na sociedade do capital: uma contribuição ao entendimento do trabalho na catação e na reciclagem**. Revista Terra Livre, São Paulo, 2002.
- MIGUELES, C. P. **Significado do lixo e ação econômica – a semântica do lixo e o trabalho dos catadores do Rio de Janeiro**. Em Encontro Nacional da Associação Nacional de Pós-graduação em Pesquisa em Administração, Curitiba – PR, 2004.
- MIURA, P. C. O. **Tornar-se catador: uma análise psicossocial**. Dissertação de mestrado - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo – SP, 2004.

NOZOE, N. H.; BIANCHI, A. M.; RONDET, A. C. A. **A nova classificação brasileira de ocupações: anotações de uma pesquisa empírica.** São Paulo em Perspectiva. São Paulo, vol. 17, 2003.

REIS, L. H. **Meio ambiente de trabalho dos catadores: segurança, saúde e dignidade. Saúde e segurança no trabalho - novos olhares e saberes.** Belo Horizonte: Fundacentro/Universidade Federal de São João Del Rei, 2003.

**NOVOS PARADIGMAS PARA EDUCAÇÃO E SAÚDE: O DESAFIO DA
COMPREENSÃO HUMANA**

Andréia Valéria de Souza Miranda
Sonia Maria Martins de Melo

Resumo

Essa discussão deriva da revisão de literatura de um estudo referente à vida cotidiana dos cuidadores familiares das pessoas com transtorno mental, e foi fundamentada em teorias educacionais contemporâneas partindo do pressuposto de que o ato de educar se constitui no processo e num espaço efetivo de convivência. Esse artigo teve por objetivo refletir sobre o contexto do cuidador familiar da pessoa com transtorno mental tendo a emoção “compreensão humana” como possibilidade mudança paradigmática para a saúde e educação. A compreensão humana se destaca como a emoção ou conduta humana capaz de potencializar a solidariedade intelectual e moral da humanidade. O diálogo e as crenças surgem como estratégias para a compreensão humana, mas considera-se que conhecer o cotidiano das pessoas é fundamental para os processos formativos dos profissionais que fomentam ações de educação e cuidado em saúde. A unidade complexa da natureza humana nos leva a refletir sobre um novo paradigma para a educação e saúde.

Palavras-chave: Compreensão humana; Cuidador familiar; Educação e Saúde.

Introdução

Esse artigo deriva da revisão de literatura cujo objetivo foi conhecer a vida cotidiana dos cuidadores familiares do portador de transtorno mental num município de médio porte de Santa Catarina. A discussão teve como suporte, teorias educacionais contemporâneas e partiu do pressuposto de que o ato de educar se constitui no processo e num espaço efetivo de convivência. Educar é um processo permanente que ocorre todo o tempo e de maneira recíproca. Segundo Maturana (2002) as pessoas aprendem a viver de uma maneira que acaba por reconfigurar sua convivência e das pessoas que ali convivem. A educação como “sistema educacional” configura a própria vida de diferentes espaços de convivência. Esse sistema tem efeitos de longa duração que não mudam facilmente. Daí a importância em partilhar a história de toda pessoa em seu cotidiano tendo em vista a possibilidade de reflexão e as consequências fundamentais do cuidado.

Nesse sentido, para que os cuidadores familiares possam seguir em seu espaço de convivência, contexto de emoções intensas, mantendo um equilíbrio emocional e físico favorável à vida que ali se retroalimenta torna-se fundamental a abertura de novas discussões sobre compreensão humana, condição e garantia da solidariedade intelectual e moral da humanidade.

Um dos pressupostos da ciência do cuidado se ancora no fato de que este pode ser efetivamente demonstrado e praticado apenas interpessoalmente, considerando ser por meio do desenvolvimento dos próprios sentimentos que as pessoas interagem. Uma das formas de interação -pessoa a pessoa- é o diálogo. E ser dialógico, segundo Freire (1987) em acordo com o humanismo verdadeiro, não é dizer-se descomprometidamente dialógico; é vivenciar o diálogo. Entretanto, vivemos um tempo de sustentação de um paradigma pautado numa visão fragmentada do ser humano (MORIN, 2002). Assim, levamos muito tempo para compreender que os seres humanos são dialógicos, multidimensionais e complexos articulando, ao mesmo tempo, os aspectos biológico, psíquico, social, afetivo e racional. Pelas ideias de Morin essa é a “unidade complexa entre duas lógicas, entidades ou instâncias complementares (...) existentes, concorrentes e antagônicas que se alimentam uma da outra, se completam, mas também se opõem e combatem.” (2005, p. 300).

O diálogo é o elo essencial ao cuidado, é o que aproxima o ser cuidado e o ser cuidador. Nesse encontro dialógico os seres estabelecem a relação por meio dos momentos de troca, de preocupação com o outro. Assim, iniciamos essas considerações apresentando a compreensão humana como uma emoção que traz novas possibilidades ao contexto da vida cotidiana dos cuidadores familiares. Dentre os sete saberes apresentados por Morin (2005) para a educação do futuro está o saber “Educar para a compreensão humana”. Um saber para se pensar e se praticar no contexto do cuidador familiar das pessoas com transtorno mental, uma possibilidade de mudança de paradigma para a educação e saúde.

Por vivermos numa cultura que desvaloriza as emoções, temos dificuldade em ver o entrelaçamento cotidiano entre razão e emoção, e “não nos damos conta de que todo sistema racional tem um fundamento emocional” (MATURANA, 2002). Quando se modifica nosso estado emocional, modifica também nossos pensamentos, nossas atitudes e nosso comportamento. Esse movimento abre espaço para reflexão sobre a importância do exercício da compreensão humana.

As emoções são provenientes de estímulos internos e externos, das relações de ajuda, respeito e de solidariedade entre as pessoas. Ao produzir emoções no intercâmbio relacional, a pessoa desempenha um papel num cenário mais amplo, e convida o outro a participar de um jogo ou dança cultural na qual os envolvidos se comprometem (NEUBERN, 2000).

O pensamento complexo de Morin (2000) contribui com esta reflexão por considerar o ser humano e sua unidade, ao mesmo tempo, física, biológica, psíquica, cultural, social e histórica. Paradoxalmente, segundo o autor, esta unidade complexa da natureza humana é desintegrada ao longo de seu processo de formação pela segmentação proposta pelas disciplinas.

Na construção desse pensamento, as contribuições de Maturana (1998) são igualmente importantes pelo reconhecimento ao caráter multidimensional da sociedade e do humano. Vale então sinalizar a importância da religação dos saberes e das disciplinas tão destacada por Edgar Morin: “(...) faz-se necessário substituir um pensamento que está separado por outro que está ligado, que o conhecimento da integração das partes ao todo seja completado pelo reconhecimento do todo no interior das partes” (2002, p.18).

Ou seja, reconhecer e constatar a urgência de estudos que religuem os saberes construídos no interior das áreas do conhecimento tanto da Educação como da Saúde como forma de se apreender a complexidade da realidade na qual atuamos profissionalmente. Seguindo Maturana (2002), compreendemos as emoções como disposições corporais que especificam domínios de ação, uma conduta humana. Quando muda a emoção, muda o domínio de ação, ou seja, se mudar a emoção que nos move, muda também a nossa razão/pensar. No uso deste raciocínio, passamos a acreditar cada vez mais num processo de educação produzido a partir de emoções e a questionar o paradigma que perpetuou a desvalorização da emoção pela cultura ocidental.

Esse artigo teve por objetivo refletir sobre o contexto do cuidador familiar da pessoa com transtorno mental tendo a emoção “compreensão humana” como possibilidade mudança paradigmática para a saúde e educação.

O cuidador familiar

Cuidar de pessoas envolve percepções, sentimentos, envolvimento, técnica, conhecimento, ética, responsabilidade, e vínculo. O cuidado é a mola propulsora que move as relações humanas em qualquer cenário, principalmente no familiar. Quanto maior o envolvimento, maior o zelo e a preocupação com o ambiente familiar.

O fenômeno cuidar em saúde exige a compreensão da essência do humano como ele é, a partir dos significados, das expressões verbais e ou/escritas, gestos, atitudes e silêncio diante das situações vivenciadas (ALMEIDA, 2009). A busca pelo cuidado integral é essência do cuidado em saúde, pois permite a reflexão necessária para a compreensão do processo da vivência cotidiana das pessoas, do universo individual de cada um incluindo o mundo que o cerca.

Para chegar à integralidade do cuidado, o pressuposto básico é conhecer integralmente o outro e sua relação com o meio, os aspectos relacionados às suas crenças e costumes, sua cultura, seu histórico de saúde e doença, sua condição social, espiritual, psicológica, seus valores e princípios. Desta forma, é necessário dar voz ao ser humano cuidador e visibilidade aos processos por eles vividos.

Despertando para a complexidade das dimensões humanas que vão além da biológica, a enfermagem vem tentando buscar a plenitude do cuidado, com uma abordagem envolvente e de compreensão rompendo assim com a visão do homem fragmentado. Por muitos anos, o ser humano foi visto por sua doença ou por sua dor, sem que fosse percebido em sua integridade. Hoje, numa nova abordagem, a singularidade de cada caso passa a ser respeitada, com destaque à valorização do conhecimento, das crenças e das práticas diárias de autocuidado, que redirecionam o cuidado realizado a partir da promoção e prevenção de doenças.

Esse foco dos profissionais para o cuidado também “deve ser direcionado às necessidades vividas por aqueles que compartilham a vivência da doença” (STEFANELLI, 2008, p. 10), pois cada ser é único em sua experiência de vida, seu histórico de saúde, doença, em suas atitudes, fracassos, vitórias, seu contexto familiar. Para Heidegger (1999, apud BOFF, 2005, p. 73), o cuidado é “uma constituição ontológica sempre subjacente a tudo o que o ser

humano empreende, projeta e faz; cuidado subministra o solo em que toda a interpretação do ser humano se move”. Ou seja, é essência do ser humano e determinante de sua ação.

Percebemos então que outra dimensão acerca do cuidado surge quando se amplia os horizontes no sentido de extrapolar os muros da assistência a pessoa que adoece. Eis que surge outro espaço para pensar e fazer quando se pensa no cuidador familiar. Esse é o desafio, de compartilhar a essência do cuidado aos cuidadores familiares, informais, que não possuem o saber científico, mas que têm seus saberes prévios e populares. Nessa nova concepção de fazer saúde convém destacar que “cuidador é um ser humano de qualidades especiais, expressas pelo forte traço de amor à humanidade, de solidariedade e de doação” (BRASIL, 2008, p. 8), o que justifica plenamente a possibilidade do cuidado domiciliar.

A definição de cuidador é “alguém que cuida a partir dos objetivos estabelecidos por instituições especializadas ou responsáveis diretos, zelando pelo bem-estar, saúde, alimentação, higiene pessoal, educação, cultura, recreação e lazer da pessoa assistida” (BRASIL, 2008, p. 8). Sendo assim, o cuidador é alguém inserido na comunidade, na família, na sociedade, como alguém desprovido de interesses pessoais, mas envolvido pela vontade de ajudar, de cuidar, de aliviar a dor, o desconforto, o sofrimento, ou de prevenir doenças, pois é um cuidado a qualquer hora, a qualquer pessoa, em qualquer idade.

No contexto da doença mental, o cuidado é centralizado, muitas vezes em uma única pessoa da família. Embora convivam com outras pessoas no domicílio, as pessoas com transtorno mental, geralmente, demonstram maior afinidade com uma pessoa em especial, passando a identifica-la sempre que necessário.

Para o familiar que cuida do portador de transtorno mental, o fardo pode ser muito pesado, pois além de ficarem isolados socialmente, ainda existe o preconceito, o medo, e a “renúncia de suas próprias vidas” em prol ao cuidado do outro. Reuniões sociais, passeios, férias, eventos familiares são deixados de lado, pela impossibilidade de ter com quem deixar seu familiar que depende desse cuidado. Algumas pessoas com transtorno mental vivem em um continuo mundo de delírios e alucinações, mesmo medicados, o que torna difícil a convivência social.

Neste sentido, o suporte oferecido ao cuidador é fundamental para a compreensão dos fenômenos e para que esse não sofra o estresse pessoal e o desgaste físico, emocional, psicológico da convivência com o doente. “Esse cuidador necessita manter sua integridade física e emocional para planejar maneiras de convivência” (BRASIL, 2008, p. 10).

Os problemas de saúde mental podem também acarretar sobrecarga econômica e social para as famílias e comunidades. Além da pessoa com transtorno mental, a família, o cuidador também precisa estar inserido dentro da assistência integral em saúde mental. Todos os serviços da rede assistencial podem agregar esforços na luta pela qualidade na assistência e para que essas mudanças aconteçam, oferecendo cuidado e tratamento às famílias.

Compreensão Humana

As famílias precisam de amparo para solucionar seus problemas, dúvidas, angústias, discutindo com profissionais, trocando informações acerca de uma forma mais saudável de lidar com o outro e consigo mesmo tendo em vista uma vida com melhor qualidade. Para os profissionais da saúde mental, a “educação em saúde mental é ponto crucial para mudanças significativas no comportamento do cliente e de sua família na busca de estratégias” (STEFANELLI, 2008). O que justifica que a construção de estratégias de educação pode favorecer a transformação das práticas que causam dor, angústia, desconforto, em alavancas de melhora das relações de cuidado.

A compreensão, numa abordagem holística, é o primeiro passo para uma relação de cuidado. Morin (2010) afirma que se soubermos compreender antes de condenar, estaremos no caminho da humanização. Quando se trata de saúde mental, o cuidado requer muitas estratégias de enfrentamento, o que se configura também, uma dificuldade em articular esses espaços de coletividade, tratando-se, então, de promover e estimular o trabalho em rede, de fortalecer as ações de cuidado, de valorizar as potencialidades dos usuários considerando a cultura local, promovendo ações intersetoriais.

Evidencia-se desta forma, a urgência em desenvolver mecanismos de inserção, de inclusão, de atenção, de acesso e atenção aos cuidadores, familiares e usuários com transtorno mental. Para que essa mudança aconteça, é necessário muito mais do que habilidades técnicas, é importante resgatar valores humanos fundamentais, como a sensibilidade, solidariedade e compreensão das demandas de cuidado. E o pensamento complexo, que tem como princípio a dialógica, nos contatos, permite entender mais essa relação complexa que nasce da sensibilidade solidária e os princípios organizativos da sociedade. “Permite-nos entender um pouco melhor as razões do enfraquecimento da noção da responsabilidade da nossa sociedade e também nos mostra caminhos para o fortalecimento de responsabilidade ética e da solidariedade” (ASSMANN, 2000, p. 164).

O pensamento complexo permite-nos pensar o ser humano no exercício de sua cidadania, ao realizar trocas, tendo autonomia e fazendo suas escolhas. Dessa forma, a família também precisa sentir a rede como possibilidade de segurança e apoio. Sair do conformismo e solidão, de dentro da família para encontrar força na coletividade tornando-se mais sensíveis e reflexivas sobre a sua condição humana.

O resgate das teorias educacionais dá o suporte à proposição de valores fundamentais, cada vez mais necessários às relações educativas, humanas e de saúde, especialmente no processo de cuidado ao familiar.

Para mudar o paradigma da educação e saúde

O ser humano depende de seus paradigmas para viver, aprender e escolher, pois “todo o sistema racional se baseia em premissas ou noções fundamentais que aceitamos como ponto de partida porque queremos fazê-lo, e com os quais operamos em sua construção”. (MATURANA, 2002, p. 16).

Um dos desafios centra-se no conhecer e conviver. Sem aceitação e respeito por si mesmo não se pode aceitar e respeitar o outro, e sem aceitar o outro como legítimo outro na convivência, não há fenômeno social (MATURANA, 1998, p 28). Educação, emoção, conhecimento, diálogo, fortalecimento das relações são algumas das possibilidades para enfrentar o dia a dia. O humano se constitui no entrelaçamento do emocional com o racional.

As “emoções” passam a ser vistas como disposições corporais para um agir. Na vida cotidiana, o que distinguimos com a palavra “emoção” são condutas (medo, agressão, ternura, indiferença, cuidado, compreensão). Dito de outro modo é a emoção (domínio de ação) que desencadeia uma ação. Para tanto, Se quisermos compreender qualquer atividade humana, devemos atentar para a emoção que define o domínio de ações no qual aquela atividade acontece (MATURANA, 1998, p. 30).

Por esses apontamentos, não há ação humana sem uma emoção que a funda enquanto tal e a faz possível como ato. Quando as nossas emoções mudam, mudam as nossas ações e vice-versa. As emoções são precisamente isto, dinâmicas corporais que nos dispõem a agir de um modo e não de outro. Quando muda nossa emoção muda também nossa conduta ou estratégia em relação a construção de nossos argumentos e de nossas conversações.

A dificuldade de aceitarmos a emoção como fundamento da racionalidade pode estar no fato de acreditarmos que as emoções implicam desrazão, na qual tudo é possível e válido. Entretanto as emoções não constituem um limite à razão, mas a sua condição de possibilidade. Vivemos em um contínuo e cotidiano entrelaçamento entre razão e emoção, frente ao qual não é a razão, mas a emoção que nos dispõe em nosso agir. Maturana (1998) define o “conversar”, como sendo este entrelaçamento entre emoções e linguagem, destacando que é através do conversar que novos domínios de consensualidade irão surgir. A razão nos move apenas através das emoções que surgem em nós no curso de nossas conversações (ou reflexões), no fluir entrelaçado de nosso linguajar e emocional.

Desta forma, é preciso pensar que a presença da emocionalidade em nosso agir não é uma limitação, mas a condição de possibilidade do ser humano, pois somos e existimos no conversar. Só podemos resolver nossas divergências conversando, porque, ao conversar, nossas emoções mudam, e ao mudarem os desacordos podem desaparecer. Maturana aproveita a etimologia da palavra conversar (cum versare) para definir este termo como um “dar voltas juntos”. Porque vivemos às voltas com os outros, adquirimos nosso emocionar de forma congruente ao emocionar daqueles com os quais convivemos. Ou seja, nosso emocionar é fruto da nossa história de convivência com outros seres humanos. Assim, adquirimos nosso emocionar através das diferentes redes de conversações e de relações das quais participamos.

O conversar permite o entrelaçamento entre emoções e linguagem. Somos e existimos no conversar. As emoções comandam nossas ações, para mediá-las é preciso seguir aprendendo a conviver com a diferença. (ARRUDA, 2008).

Para compreender as dificuldades de ser cuidador familiar de uma pessoa com transtorno mental é necessário romper com os muros dos serviços especializados, entrar na casa das famílias e fazer o exercício de imaginar-se no lugar do outro. Imaginar-se vinte e quatro horas do dia, em todos os dias da semana, na dedicação ao cuidado. E ainda assim, não sabemos se é possível ter este entendimento total dessa experiência, pois cada um a vivencia de forma

única.

Cada cuidador familiar descobre um caminho singular para a condução da existência humana. Além das transformações cotidianas ocorridas em função do transtorno mental, tem as especificidades da família e da organização social “[...] há unidade/diversidade cerebral, mental, psicológica, afetiva, intelectual, subjetiva. Todo ser humano carrega caracteres fundamentalmente comuns ao mesmo tempo em que possui singularidades cerebrais, mentais, psicológicas, afetivas, intelectuais, subjetivas”. (MORIN, 2002, pg 55-56). Nesse sentido, a educação ilustra o destino complexo do ser humano no qual entrelaça o destino individual, o destino social, o destino histórico, todos entrelaçados e inseparáveis. Para tanto, há que se reformular o pensamento, a compreensão do humano como um todo é fundamental para o cuidador familiar.

Considerações finais

A discussão aqui proposta teve como pressuposto que o ato de educar se constitui no processo e num espaço efetivo de convivência. Concordamos com Morin quando nos diz que “a incompreensão de si é fonte muito importante da incompreensão de outro” (2002, p. 82). Para tanto, iniciamos nossas considerações destacando a compreensão humana como uma emoção/conduta que traz novas possibilidades ao contexto da vida cotidiana dos cuidadores familiares.

Só podemos resolver nossas divergências conversando, porque, ao conversar, nossas emoções mudam, e ao mudarem os desacordos podem desaparecer. Assim, a compreensão humana poderá surgir como uma conduta que potencializa conversações e atitudes de tolerância. Na educação e na saúde as emoções surgem como potencialidade para compreensão humana.

No cotidiano do cuidador familiar, o cuidado é mais uma das atividades desenvolvida, uma vez que necessitam conciliar atividade social, espiritual, doméstica e todas as outras essenciais à sua própria vida. E nessa dialógica constroem-se estratégias de enfrentamento para tornar a condição de vida do cuidador mais digna.

Consideramos de fundamental importância o aprofundamento de estudos que enfatizem o cotidiano, o banal, a micro história do cuidador familiar da pessoa com transtorno mental. E ainda, a necessidade de repensarmos a compreensão humana como ação capaz de promover diálogos de solidariedade entre as pessoas para que possamos também rever nossa prática cotidiana.

Referencias

- ALMEIDA, M. M. A sobrecarga de cuidadores de pacientes com esquizofrenia. Revista de Psiquiatria do Rio Grande do Sul. APRS, v. 32, n. 3, 2009.
- ARRUDA, M. P. O mediador de emoções. Pelotas: Mundial, 2008.
- ASSMANN, H. Competência e sensibilidade solidária: educar para a esperança. Petrópolis: Vozes, 2000.

- BOFF, L. Virtudes para um mundo possível. Hospitalidade: direito e dever de todos. Petrópolis: Vozes, 2005.
- BRASIL. Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde. Guia prático do cuidador. Brasília: MS, 2008.
- _____. IV Conferencia Nacional de Saúde Mental. Intersetorial: Relatório Final. Brasília: MS, 2011.
- FREIRE, P. Conscientização: teoria e prática de libertação. 18. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.
- MATURANA, H. Da biologia e psicologia. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- _____. Emoções e linguagem na educação e na política. Tradução de José Fernando Campos Fortes. 3. ed. Belo Horizonte: UFMG, 2002.
- MORIN, E; A inteligência da complexidade. 3.ed. Periópolis, 2000.
- _____. O Método IV: a humanidade da humanidade. Tradução de Juremir Machado da Silva. Porto Alegre: Sulina, 2002.
- _____. O método III: o conhecimento do conhecimento. Tradução de Juremir Machado da Silva. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2005.
- _____. Para onde vai o mundo? Tradução de Francisco Moras, Petrópolis: Vozes, 2010.
- NEUBERN, M. S. As emoções como caminho para uma epistemologia complexa da psicologia. *Psic.: Teor. e Pesq.* vol.16 no.2 Brasília May/Aug. 2000. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-37722000000200008>. Acesso em 07/08/2012 às 19:30
- SANTOS, B. de S. O Estado, as relações salariais e o bem-estar social na semiperiferia: o caso português. Portugal: Porto Afrontamento, 1993.
- STEFANELLI, M. C; FUKUDA, I. M. K; ARANTES, E. C. Enfermagem Psiquiátrica em suas dimensões assistenciais. Barueri: Manole, 2008.

**PRÁTICA MUSICAL E O PROCESSO DE ENVELHECIMENTO:
CONTRIBUIÇÕES**

Aline Dallazem

Resumo

Este trabalho teve como objetivo investigar a contribuição da atividade musical no processo de maturação do ser humano, destacando as contribuições do canto coral na superação das situações de não reconhecimento/aceitação dos idosos nesta nova etapa de vida. A pesquisa foi desenvolvida com grupo de canto de uma entidade social, da cidade de Lages (SC). Refletindo-se sobre o contexto a que hoje estamos condicionados, ao crescente tecnicismo, às desigualdades, aos constantes desequilíbrios emocionais, às necessidades e interesses intergeracionais, percebemos a necessidade de uma alternativa de aprendizado, convívio, entretenimento e promoção da saúde mental, emocional e física no processo de envelhecimento. Para atender aos objetivos propostos realizamos coleta de dados por meio dos instrumentos: entrevista semiestruturada e questionário. Os resultados apontam que a atividade musical pode contribuir para uma vida consciente e saudável na terceira idade, sendo que o grupo focal ressalta as contribuições da prática de canto nos aspectos físico, mental e psicológico.

Palavras-chave: Música. Envelhecimento. Contribuições.

Introdução

A entrada na terceira idade tem sido culturalmente representada como um processo de perdas: de memória, de agilidade, de força física, de coordenação motora entre outras, e também a perda do papel que desempenhava na família. O fato é que, para que o idoso continue a se sentir ativo e valorizado faz-se necessário que ele entenda estas perdas como um processo natural, buscando continuar desempenhando o seu papel no seio familiar e na comunidade em geral.

Papaléo Netto (2002), considera que o envelhecimento pode ser conceituado como um processo dinâmico e progressivo, no qual há alterações morfológicas, funcionais e bioquímicas, que vão alterando progressivamente o organismo, tornando-o mais suscetível às agressões intrínsecas e extrínsecas. Segundo Lorda e Sanchez (2004), no processo de envelhecimento as articulações se tornam menos flexíveis, a estatura diminui, os ombros se encurvam mais, a cabeça se inclina para diante e os joelhos dobram-se, o que dificulta o equilíbrio dos idosos. Já nos músculos, a perda de força e a diminuição do tônus são os transtornos mais comuns sofridos pelos mesmos, o que trará como consequência a atrofia muscular nos ombros, glúteos e coxas.

Perdem ainda a mobilidade e a elasticidade do corpo, o que explica as lesões que decorrem das frequentes quedas sofridas pelos idosos. Dificuldades para levantar-se, amarrar calçados, recolher algo do chão, erguer materiais, são algumas das que podemos citar.

Os aparelhos respiratório e cardiovascular também sofrem alterações.

Todo o sistema respiratório sofre com o envelhecimento: as mucosas do nariz, da faringe, da laringe, o que é demonstrado pela gota do nariz, rouquidão da garganta, voz quebrada e uma necessidade constante de expectorar. [...] Com o passar dos anos a deterioração repercute também no aparelho cardiovascular (...) acarretando uma limitação da capacidade funcional do coração (LORDA e SANCHEZ, 2004, p.40 e 41).

A população idosa está cada vez maior, uma vez que as taxas de natalidade diminuíram e a perspectiva de vida aumentou. Assim, torna-se essencial refletir sobre os processos de envelhecimento, compreendo o mesmo enquanto possibilidade de ser feliz, abandonando os estereótipos e medos. “Desde crianças devemos ser preparados para envelhecer e para olhar a velhice como uma etapa que depende da forma como nos comportamos ao longo da vida” (ZIMERMAN, 2009, p. 32).

A não aceitação das mudanças nesta nova etapa de sua vida dificulta muito a adaptação. Sentem-se isolados, desvalorizados, sua autoestima diminuiu, chegam à perda de sua própria identidade, acarretando em casos de depressão.

A depressão é, principalmente entre os idosos, uma doença com importantes repercussões sociais e individuais, de difícil diagnóstico, devido ao fato de afetar não somente o convívio social, impossibilitando uma rotina de vida satisfatória, mas também pelo risco inerente de morbidade e cronicidade (TIER et al, 2007).

A prática musical e o processo de envelhecimento

O envelhecimento é um processo natural da vida, mas o isolamento, a depressão, a solidão, não devem ser entendidos como fatores naturais do envelhecimento. Estes são fatores que entram na vida das pessoas a partir do momento em que elas deixam de realizar suas atividades laborais e de convívio social.

A prática de canto coral não exige grandes esforços físicos e oportuniza a convivência, assim auxilia na solução de um dos maiores problemas na terceira idade, o isolamento social. Assim como as escolas têm buscado inserir em suas atividades a prática artística, seja ela musical ou não, outras entidades, instituições e associações também vêm desenvolvendo estas atividades por compreender a importância das mesmas para o bem-estar das pessoas.

Assim, a Associação Lageana da Terceira Idade (ALTERI) oferece o trabalho de canto coral aos idosos associados à entidade, denominado Grupo de Vozes “Chuva de Prata”. Este coro compõe o grupo focal desta pesquisa. Para atender aos objetivos propostos realizamos coleta de dados por meio dos instrumentos, tais como, entrevista semiestruturada e questionário, os quais permitiram investigar e identificar a contribuição da atividade musical no processo de maturação do ser humano.

Foram entrevistadas vinte e quatro coralistas, que compreendem a faixa etária entre 60 e 76 anos de idade, todas do sexo feminino. A maioria das coralistas entrevistadas participavam do grupo há aproximadamente quatro anos. A minoria participava das atividades há dois ou três anos. Este dado é muito importante tendo em vista que o tempo de participação na prática musical afeta diretamente os resultados obtidos.

Em relação à moradia, 79% moram com seus familiares e 21% moram sozinhas. Quando perguntado sobre como elas se sentem enquanto idosas, a maioria (71%) das idosas relatam sentirem-se alegres, ativas, tranquilas, com ampla experiência de vida e dispostas a aprender. Percebe-se aqui um certo otimismo frente às situações diversas que a vida propicia. Esta postura auxilia no enfrentamento das mudanças que a terceira idade provoca em nossas vidas.

Fato interessante é que a maioria (72%) diz que suas decisões sempre são tomadas junto à família, e quando indagadas se isto seria insegurança, respondem que não se trata disto, mas sim de respeito e união entre os entes. O grupo apontou que as principais perdas que sentiram com a chegada da terceira idade foram a diminuição de visão, de audição e de força física. Problemas digestivos, perda de elasticidade, agilidade e memória e problemas cardiovasculares são apresentados por 45% do grupo. Menor destaque para diminuição da capacidade respiratória, atrofia muscular e insônia, apenas 21% das entrevistadas.

Indagadas em relação ao repertório musical, somente 28 % das idosas dizem preferir cantar as músicas que as remetem às lembranças de sua vida e 72% diz gostar de quase todas as músicas, sendo que o repertório deste grupo de canto é composto por Música Popular Brasileira (MPB), samba, músicas nativistas, entre outras que não faziam parte de seu cotidiano o que despertou o desejo por novos conhecimentos.

A maioria das idosas considera que a enfermidade não acompanha necessariamente a velhice, e sim, dependerá da qualidade de vida que a pessoa levava anteriormente e continua tendo. Uma das doenças mais apontadas nas pesquisas é a depressão. Neste grupo, 72% alega nunca ter sofrido de depressão, e conforme dizem: “_ Ela até tenta chegar, mas a gente não deixa!”

“À medida que vão se transformando pela necessidade satisfeita de aprender, se atualizar e participar em espetáculos, exposições e festividades, o rejuvenescimento se torna evidente no brilho do olhar, na maneira de falar, vestir, caminhar e ser”. (AZAMBUJA, 1995, p.99). Esta afirmação vem ao encontro com a afirmação de 86% das idosas que relatam que após iniciarem a prática musical sentem-se mais confiantes para participar das diferentes atividades sociais em sua comunidade, e se sentem mais valorizados por seus familiares e amigos.

Em relação ao convívio familiar, todas mantêm contato frequente com seus familiares e amigos, conseguindo estabelecer uma comunicação estável e agradável. Este dado aparece também em relação à presença da família nas apresentações do grupo de canto, sendo que 79% alega que seus familiares já assistiram alguma apresentação sua com o Grupo de Vozes e que se sentiram muito felizes e valorizadas por isto.

Entre as participantes, a maioria nunca havia participado de uma prática anteriormente, e muitas consideram que não são “aptas” para praticar o canto, que são desafinadas, mas que insistem em participar do grupo, pois se sentem bem nele.

Entre as contribuições que a prática do canto coral proporcionou às coralistas destacam-se a exaltação da capacidade e vontade de aprender e a melhora da autoestima e expressividade. Também são dados expressivos o desenvolvimento da memória, da coordenação motora, percepção auditiva e criatividade, bem como a valorização de seu papel na comunidade e família. Merecem destaque ainda a estimulação do pensar apontada por 72% do grupo, melhoria das aptidões físicas, atualização em relação ao mundo, melhorias do bom-humor e ânimo e aumento dos contatos sociais.

Segundo Luz (2007) nota-se que a prática Musical melhora a qualidade de vida e a saúde dos participantes, uma vez que o processo promove um equilíbrio geral biopsicológico, gerando descontração, espontaneidade e alegria, favorecendo a comunicação, o biorritmo e aspectos emocionais.

Durante as entrevistas, as idosas descrevem se sentirem realizadas por participarem do Grupo de Vozes, pois o mesmo propicia a oportunidade de fazer novas amizades ampliando seu círculo social e a sua comunicação, bem como o conhecimento. Relatam o ânimo que sentem cada vez que vão a um ensaio e a importância do exercício de corpo, voz e mente que realizam no mesmo.

Classificam ainda esta prática, como uma atividade antiestresse. Uma senhora com diagnóstico de enfisema pulmonar diz que não desistirá do grupo nunca, pois seu médico lhe falou que a saúde de seu pulmão tem melhorado muito depois de ter iniciado a prática de canto (há três anos). Um dado muito interessante que surgiu nas entrevistas foi a declaração de uma senhora que diz ter aprendido a ler corretamente com o grupo de canto e também a falar melhor.

Considerações finais

Os resultados apontam a prática musical como uma atividade promotora do bem-estar do idoso, uma atividade que promove a interação social e ganhos em aspectos biológicos do ser humano. As idosas participantes do grupo relatam alegria de viver e otimismo em relação aos enfrentamentos diários, que pode ser entendido como consequência de uma vida ainda ativa e colaborativa, pois apesar da aposentadoria, elas optaram por continuar com suas atividades externas às domiciliares, participando de grupos de canto, dança, litúrgicos, religiosos, entre outros.

Diante das colocações, torna-se importante ressaltar a contribuição da prática musical no processo de envelhecimento como forma de prevenção de conflitos psicológicos, emocionais e físicos que acometem tipicamente esta faixa etária. Assim, conclui-se que a música deve ser na sociedade, um instrumento para desenvolvimento das capacidades humanas de aprendizado, sensibilização e socialização.

Referências

AZAMBUJA Thais de. Expressão e Criatividade na Terceira Idade. In: Veras Renato, et al. **Terceira Idade: um envelhecimento digno para o cidadão do futuro**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1995.

LORDA, C. Raul; SANCHEZ SALGADO, Carmen Delia. **Recreação na Terceira Idade**. 4ª ed. RJ: Sprint, 2004.

LUZ, Marcelo Caires. A Música na Terceira Idade: uma metodologia da Sensibilização e Iniciação à Linguagem Musical. In: **Encontro Internacional de Gerontologia Social SESC/SP**. Disponível em <http://www.sescsp.org.br/sesc/conferencias/sesc_idoso_2004.rtf>. Acesso em 04 abr. 2007.

PAPALÉO NETTO, Matheus. **Gerontologia: a velhice e o envelhecimento em visão globalizada**. São Paulo: Atheneu, 2002

TIER, Cenir Gonçalves; SANTOS, Silvana Sidney Costa, PELZER, Marlene Teda; BULHOSA, Michelle Salum. Escalas de avaliação da depressão em idosos. In: **Revista Baiana de Enfermagem**. Salvador, v. 21, n. 2/3, p. 27-36, maio/dez. 2007

ZIMERMAN, Guite I. **Velhice: aspectos biopsicossociais**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

**FAMÍLIA DE CATADORES DE RESÍDUOS SÓLIDOS: UMA EXPERIÊNCIA
DESAFIADORA**

Aline Correa Branco Vicente de Lins
Camila Bordin
Elenice M^a Folgiarini
Sumaya Furtado Pucci

Resumo

Esse artigo teve como propósito conhecer a percepção de risco, condições de vida e trabalho das famílias dos catadores de resíduos sólidos. O estudo teve como metodologia um estudo de caso e como instrumentos de pesquisa a observação direta e entrevista semi-estruturada. Os resultados encontrados se mostraram condizentes com os estudos nacionais sobre a temática, retratando uma atividade laboral perigosa, insalubre e cansativa que muitas vezes se constitui a única forma de remuneração desses trabalhadores que não conseguiram ingressar no mercado de trabalho formal. Os dados coletados evidenciaram que as famílias de catadores se utilizam de estratégias defensivas para minimizar os riscos do ambiente degradante da catação dos resíduos e, ao assumirem uma postura otimista sobre seu trabalho minimizam a gravidade dos riscos que assumem. Assim, podemos considerar que a situação vivenciada por estas famílias está relacionada com o estado de pobreza e falta de orientação sobre suas condições de vida e trabalho.

Palavras-chave: Famílias de catadores de lixo. Condições de Vida e Trabalho. Saúde.

Introdução

Esse artigo teve como propósito compreender a percepção de risco, condições de vida e trabalho das famílias dos catadores de resíduos sólidos, segundo a óptica destes trabalhadores. Para tanto, foi necessário fazer um levantamento dos riscos ocupacionais do ambiente de trabalho das famílias dos catadores de resíduos sólidos do bairro em questão e a partir dos estudos realizados procuramos produzir um conhecimento, mesmo que provisório, sobre a percepção de risco, condições de vida e trabalho das famílias dos catadores de resíduos sólidos.

A partir de uma metodologia qualitativa, os resultados encontrados, se mostraram condizentes com os estudos nacionais sobre a temática, retratando uma atividade perigosa, insalubre e cansativa, embora muitas vezes, se constitua a única forma de remuneração desses trabalhadores que não conseguiram ingressar no mercado de trabalho formal. Essa pesquisa integra um projeto maior intitulado “MÃOS LIMPINHAS- FAMÍLIAS DE CATADORES DE LIXO NO COMBATE À PARASITOSE.” Aprovado pelo CEP sob o parecer de número: 1.452.722.

Os dados foram coletados no ambiente de trabalho ou em suas respectivas residências, onde os catadores encontravam-se no momento, por meio de entrevistas semiestruturadas seguindo roteiro de perguntas pré-estabelecido. O local da pesquisa foi um município da serra catarinense- Lages na área de abrangência da Unidade Básica de Saúde Tributo. O critério para a escolha dos locais se deu conforme o território de maior abrangência de catadores de resíduos sólidos do município, que possui vários cenários de catadores de resíduos.

Algumas questões direcionaram nossa experiência, como: 1)Quais as experiências vividas pelos catadores no enfrentamento dos riscos à sua saúde? Ou, que estratégias defensivas são utilizadas pelos catadores para minimizar os riscos em seu ambiente de trabalho?

A revisão de literatura nos direcionou para a dificuldade para encontrar fundamentação teórica sobre o tema e a escassez de pesquisas sobre a percepção dos riscos a partir da óptica dos catadores dos lixões. Isso decorre do fato porque, segundo Porto, Juncá, Gonçalves e Filhote (2004), os estudos sobre o risco serem de elevada complexidade e como fazer os catadores relembrem situações de perigos a que se expõem.

Saúde Pública e Catação de Resíduos Sólidos:

Conforme Siqueira (2009), os riscos à saúde pública, relacionados a catação de resíduos sólidos, procedem de vários fatores como ambientais, ocupacionais e de consumo, entre outros. No entanto, em nosso país o panorama quanto resíduos sólidos nas grandes cidades, está cada vez maior, e os resíduos de serviços de saúde que corresponde a uma parcela importante dos resíduos urbanos, e estes resíduos apresentam um dos grandes riscos para saúde sanitários, ambientais, econômicos e sociais. Este cenário colabora negativamente para o aumento das mudanças climáticas relacionadas à ação humana.

Portanto, devemos considerar as características e riscos dos Resíduos, para as ações de proteção à saúde e ao meio ambiente os princípios de biossegurança de empregar medidas técnicas administrativas e normativas para evitar acidentes.

Gouveia (2012) ressalta a necessidade das políticas públicas em saúde manter os programas fundamentais para o bom andamento dos serviços. Ampliando os programas de educação permanente e continuada fortalecendo o plano de Gerenciamento de Resíduos dos Serviços de Saúde e das demais estruturas organizacionais que se encarregam de educação e vigilância em saúde nas instituições de saúde.

Acreditamos que os desafios para as grandes cidades na gestão de resíduos sólidos, pode ser enfrentado pela formulação de políticas públicas que objetivem eliminar os riscos à saúde e ao ambiente. Que colaborem na mitigação das mudanças climáticas relacionadas à ação humana e, ao mesmo tempo, garantam a inclusão social efetiva de parcelas significativas da população. Assim, caminharemos rumo a um desenvolvimento mais saudável, em uma perspectiva socialmente justa, ambientalmente sustentável, sanitariamente correta e economicamente solidária.

Para Buarque (2001, p. 207):

Os lixões são depósitos de lixo existentes nas grandes cidades onde milhares de homens, mulheres e crianças vivem e lutam desesperadamente entre si para encontrar restos que possam comer ou vender. Tanto o lixo como os que delem vivem, nos lixões, são produtos nitidamente originados pela modernidade, cujos consumidores produzem um excesso de lixo.

Fadini e Fadini (2001, p. 13) alertam que os lixões são “geralmente em sua maioria, locais clandestinos que têm como única vantagem a curto prazo, ser o meio mais barato de todos [de se desfazer dos dejetos urbanos], visto que não demanda por custos, tratamentos ou controle”.

Desse modo, a periculosidade dos resíduos depositados nos lixões determinará se estes locais são de risco ou não. Assim, à exposição da saúde ambiental e humana as áreas insalubres dos lixões amplia o risco.

Diante dos estudos realizados para essa pesquisa, podemos selecionar três vias principais de exposição a agentes danosos à saúde dos catadores de lixo:

A via ocupacional que refere-se a contaminação dos catadores de lixo que manipulam substâncias e resíduos perigosos sem nenhuma proteção. A via ambiental que representa a dispersão dos agentes contaminadores pelo ar, advindos da putrefação de restos alimentares e de animais mortos e de decomposição dos resíduos ou proliferação de bactérias anaeróbias. E, a via alimentar, caracterizada pela contaminação dos catadores quando ingerem restos de comida encontrados ou quando se alimentam dos resíduos in natura em disputa nos lixões.

O que dizem as famílias de catadores de lixo?

Uma das participantes possui uma grande experiência no ramo de catação de resíduos sólidos, relatando aproximadamente 17 anos com este trabalho. Moradora da área de abrangência há aproximadamente 31 anos, trabalha principalmente com a coleta de garrafas PET, papelão, alumínio, ferro e lixo misto. Considera mais rentável o cobre e o alumínio, relata que sua rotina de trabalho acontece três vezes na semana distribuindo sua carga horária entre 12:00 e 17:00hs. Acidentou-se no trabalho com a coleta de frutas em um pomar do município, e devido a isto não consegue executar suas atividades com a coleta de resíduos sólidos e considera que este apresenta riscos para sua saúde, apesar de nenhum de seus familiares acidentarem-se durante o trabalho.

Relata que gosta da atividade que executava, sentindo muita falta do trabalho e gostaria de retornar a esta atividade, e como ponto negativo: “depende do tempo, com chuva é ruim, sol é muito quente [...] Se as pessoas em casa deixassem sempre separado, num cantinho do lote, qualquer coisa é melhor. Porque já aconteceu até de encontrar cachorro morto dentro do saco sabe, daí quem conhece nem abre a sacola. A gente conhece o cheiro, se fosse tudo separadinho, fosse num canto do lote já estava bom”.

Proporcionou a reflexão frente aos processos de trabalho, pois percebemos que estes não se sentem bem com o trabalho que desenvolvem e percebem que as pessoas não veem com bons olhos o trabalho com resíduos sólidos. “Eu sentia humilhação no começo, baixava o chapéu e ia. As pessoas ficam olhando, deviam pensar que eu podia estar trabalhando em outra coisa, sentiam dó de mim” relata a participante.

Percebemos que durante a entrevista a participante encontra-se queixosa, por não conseguir executar como antes as suas atividades, relatando que “As vezes eu me agarro pelos cantos e começo a chorar, peço a Deus que me de forças pra seguir, pra fazer ou que ele de o caminho certo; vou levando até quando Deus me deixar”.

Na segunda entrevista realizada com a feminina de 45 anos de idade, solteira, natural de Lages, cursou até a terceira série do ensino fundamental, possui 3 filhos que não moram com a mesma e não trabalham com catação. Trabalha a seis meses com a catação e faz uso de luvas. Anteriormente trabalhava em pomares de maçã e morango.

No que se refere ao uso de EPI's (Equipamento de Proteção Individual) e o cumprimento rigoroso dos procedimentos de segurança, relatou que usa luvas de couro, sombrinhas, chapéus e protetor solar para proteção de raios solares durante as coletas.

Como fazem 45 anos que mora na abrangência do território da Unidade Básica de Saúde do Tributo, conhece como ninguém as características do bairro e dos seus colegas catadores.

Catadora refere que quando trabalhava nesta função, coletava mais plástico, alumínio e papelão, mas o que era mais rentável era o alumínio. Ainda relata que a alternativa usada para transporte dos resíduos foi adaptar uma bicicleta, pois a mesma não possui carreta nem cavalo.

No momento não está coletando devido problemas de saúde, especificamente inflamações nos joelhos que prejudica sua locomoção para a realização da catação e depósito do lixo, pois é muito longe o local no qual faz depósito do lixo. Refere que conseguiu um auxílio doença, pois não consegue trabalhar devido situação de saúde e que faz tratamento para depressão há muitos anos. Refere tristeza devido a mobilidade prejudicada e dores ao se locomover, muitos morros no momento me prejudica devido a dor para o exercício do trabalho.

Nega acidentes, refere que sua irmã que trabalhava na catação em Chapecó faleceu, mas não sabe se o óbito tem relação com a função que desempenhava.

Gosta de trabalhar com resíduos sólidos, pois auxilia na renda mensal, mas é uma profissão muito desvalorizada. Refere que pagam muito pouco pelos resíduos, acredita que melhoraria se pagassem melhor pelos resíduos, seria um estímulo para desenvolvimento do trabalho, há muita concorrência para catação.

Residência com boa higiene, há riscos ocupacionais na catação devido suas condições de saúde, trabalha sozinha, apresenta boas condições de higiene corporal e condições sanitárias adequadas e nunca sofreu acidente de trabalho, no momento recebendo auxílio doença, não está trabalhando.

A vivência na coleta de dados e o vínculo estabelecido com as catadoras proporcionou um olhar biopsicosocial para esses trabalhadores que muitas vezes encontram-se desfavorecidos das políticas sociais. Quando nos foi apresentada a proposta criou-se uma expectativa por conhecer-se o espaço de inserção desta população no território, e quando na prática da coleta de dados observamos que em um mesmo município existem dicotomias sociais

gritantes que merecem maior atenção, como retratada nas fotos 1 e 2.

Foto 1: Local onde é armazenado o resíduo coletado.



Fonte: Fotografia do arquivo pessoal das pesquisadoras.

Foto 2: Meio de Transporte utilizado pelos catadores.



Fonte: Fotografia do arquivo pessoal das pesquisadoras.

Considerações Provisórias

Durante a pesquisa podemos vivenciar dificuldades e facilidades na coleta de dados, situações que contribuíram para nossa reflexão acerca do fazer multiprofissional. Os fatores climáticos influenciaram negativamente no contato com os catadores de resíduos sólidos, visto que no dia chovia em grande intensidade e as estradas do bairro em questão são de chão batido, dificultando o acesso às residências dos catadores.

Essas condições evidenciam a necessidade de maior tempo hábil entre a apresentação da proposta do projeto e a devolutiva com as entrevistas em sala de aula, já que poderíamos ter coletado dados com mais catadores. O contato com as famílias dos catadores foi realizado juntamente com a Agente Comunitária de Saúde da referida área, facilitando assim o contato com as famílias, auxiliando para que se estabelecesse vínculo e houvesse sucesso nas respostas colhidas. Os dados coletados evidenciaram que os catadores utilizam estratégias defensivas para minimizar os riscos do ambiente degradante da catação dos resíduos e, por uma postura otimista, diminuem a gravidade desses riscos para poderem dar continuidade à sua rotina de trabalho. Assim, podemos considerar que a situação vivenciada pelos sujeitos em foco está relacionada com o estado de pobreza e a falta de orientação sobre as condições de vida e trabalho na catação de lixo.

Referências

- BUARQUE, C. (2001). **Admirável Mundo Atual** - Dicionário pessoal dos horrores e esperanças do mundo globalizado. São Paulo: Geração Editorial.
- FADINI, P. S. E FADINI A. A. B. (2001). **Lixo**: desafios e compromissos. Cadernos Temáticos de Química Nova na Escola, 1, 9-18. Edição Especial.
- GOUVEIA, Nelson. **Resíduos sólidos urbanos**: impactos socioambientais e perspectiva de manejo sustentável com inclusão social. Ciênc. saúde coletiva [online]. 2012, vol.17, n.6, pp.1503-1510. ISSN 1413-8123. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-81232012000600014>.
- PORTO, M. F. de S.; JUNCÁ, D. C. de M.; GONCALVES, R. de S E Filhote M. I. de F. (2004). **Lixo, trabalho e saúde: um estudo de caso com catadores em um aterro metropolitano no Rio de Janeiro**, Brasil. Cadernos de Saúde Pública, 20, (6), 1503-1514.
- SIQUEIRA, Mônica Maria e MORAES, Maria Silvia de. **Saúde coletiva, resíduos sólidos urbanos e os catadores de lixo**. Ciênc. saúde coletiva [online]. 2009, vol.14, n.6, pp.2115-2122. ISSN 1413-8123.

GT 09: Escritas, Leituras e Autorias

**RESSONÂNCIAS DAS HISTÓRIAS DE GAROPABA (SC) NA CULTURA ESCOLAR
DOS ANOS INICIAIS**

Rosiane Marli Antonio Damazio

Resumo

Sabe-se que o ensino de História, a princípio, trabalha com narrativas de ordem historiográfica, porém, por ser terreno móvel e movediço, conjuga o prescrito e o vivido, dando a ver uma prática de ensino repleta de espectros da cultura vivida, expressa, muitas vezes, em Histórias de natureza não acadêmica, externando uma cultura própria ao ambiente escolar. Neste ensaio apresento reflexões pertinentes as obras que narram a História Local de Garopaba (SC), tal qual na historiografia (Besen, 1980); em versos (Valentim, 1993 e Passos, 2007), nas memórias (Valentim, 2007), na História informal (Bitencourt, 2003) e no livro didático (Farias, 2011) e a possível ressonância das mesmas na cultura escolar dos anos iniciais do referido município. Assim, o texto orienta-se pela seguinte questão: as obras relativas à História Local de Garopaba encontram ressonância na cultura escolar? A cultura escolar tem uma dinâmica própria, se constrói a cada dia em meio às relações sociais, culturais e pessoais que se estabelecem no ambiente escolar.

Palavras-chave: História Local de Garopaba (SC); Narrativas; Ressonância.

Introdução

Narrar é uma qualidade humana, narrar é se localizar no tempo e no espaço; narrar, é, portanto, historiar. As narrativas históricas podem emergir do cidadão comum, em geral na forma de memórias, como também emergem do campo acadêmico, na condição de historiografia; cabe ressaltar que ambas se constituem em História, a diferença está no compromisso que a historiografia tem com as fontes, são elas que lhes dão respaldo, rigor científico.

Os livros ora abordados são: “1830-1980: São Joaquim de Garopaba (Recordações da Freguesia)”, escrito por Padre José Artulino Bensen, numa edição comemorativa dos 150 anos da criação da Freguesia de São Joaquim de Garopaba em 1980; “De Igara-Mpaba a Garopaba: sete mil anos de História”, escrito pelo empresário e historiador informal Fernando Bitencourt, em 2003; “Homenagem a Garopaba: ‘Poesia’ – Garopaba do passado e do presente” (1994) e “História de Garopaba da armação baleeira a comarca” (2007), de autoria de Manoel Valentim, professor dos anos iniciais aposentado; “Versos do Moriço: Garopaba” (2007), advinda da tradição oral, já que seu autor foi um pescador analfabeto que ditava suas histórias em forma de versos para que outros registrassem e o livro didático adotado a partir de 2012 pela rede municipal de ensino intitulado “Uma aventura pela história e geografia de Garopaba” organizado por Deisi S. de Farias (2011).

Para efetivar tal proposta foi preciso enfrentar a difícil tarefa de tentar “abrir a caixa preta da escola”, recorrendo à metáfora de Dominique Julia (2001). No estudo em pauta, recorreu-se aos depoimentos de três professoras que atuam, desde a década de 1990, nos anos iniciais da rede municipal e acompanhei as aulas de História desenvolvidas pela professora de um quarto ano durante o ano letivo de 2014. Outra forma de pesquisar foi visitar todas as escolas da rede e verificar quais dos livros supracitados possuíam no acervo, ouvindo, também, depoimentos de professoras.

Escritas sobre a história de Garopaba: ressonâncias na cultura escolar

Pensar na ressonância dessas obras entre os diferentes atores que compõem a cultura escolar dos anos iniciais da rede municipal de ensino de Garopaba (SC) implica, primeiramente, em respaldar teoricamente a noção de ressonância. Em artigo publicado em 1991, Stephen Greenblatt discute, dentre entre outras situações, por que certos patrimônios culturais encontram respaldo junto ao público e outros não. A ressonância estaria para além do pré-definido pela vontade de setores governamentais que decidem os bens que devem ser reconhecidos como patrimônio cultural. Determinada escultura, por exemplo, pode ser colocada em meio a uma praça onde circulam muitas pessoas e ser ignorada pelo público, não despertando sentimento algum entre os transeuntes. Greenblatt (1991) refere-se à ressonância como o “poder de um objeto exposto atingir um universo mais amplo, para além de suas fronteiras formais, o poder de evocar no expectador as forças culturais complexas e dinâmicas das quais ele emergiu” (GREENBLATT, 1991, p. 250).

Nessa perspectiva, o entendimento sobre a ressonância das obras supracitadas nas escolas deve levar em conta “as circunstâncias que se entrecruzam, não como um pano de fundo estável e pré-fabricado com o qual se projetam os textos [...], mas como uma densa rede de forças sociais em evolução e muitas vezes em conflito” (GREENBLATT, 1991, p. 250). Essa “densa rede de forças” pode ser comparada as tensões do ambiente escolar e as estratégias que se colocam perante o currículo prescrito e outras intervenções externas bem como perante metodologias de ensino, materiais didáticos, utilização de recursos financeiros e uma miríade de outras situações que suscitam disputas, mesmo que veladas. Assim, não significa que é porque a Secretaria Municipal de Educação distribuiu determinados livros às escolas que eles encontrarão ressonância junto à comunidade escolar ou, por outro lado, porque uma obra teve poucos exemplares em circulação que estará fadado ao esquecimento.

A professora Maria Odete Adelino de Carvalho (49 anos) trabalha na rede municipal de Ensino de Garopaba desde quando concluiu o curso de Magistério (1991). Para ela, atualmente, está mais fácil trabalhar a História do município, porque “Tem todo material pronto, num livro com informações precisas e bem ilustrado. Não precisamos mais recorrer às velhas apostilas, é só pegar o livro didático e seguir as aulas, não se sai muito dele por que está tudo ali. É só trabalhar”.¹³⁰ Valdira Teixeira Correa (46 anos), atualmente é diretora do Centro Educacional de Ibiraquera, mas entre os anos de 1990 e 2008 trabalhou como professora dos anos iniciais.

¹³⁰ Entrevista realizada em 12 de janeiro de 2015, na residência da entrevistada, à Avenida Porto Novo, Praia do Rosa, Imbituba/SC.

Ela relatou, em entrevista, que: “Eu dava aula seguindo o material que um professor mais experiente organizava. Não usava um livro pra dar aula de História de Garopaba, a gente só usava a apostila dele”.¹³¹

Durante as entrevistas, solicitou-se que as professoras falassem dos livros sobre História de Garopaba que conheciam. Ambas sinalizaram que conhecem todas as obras e que já realizaram leituras parciais das mesmas, mas que não as utilizaram em suas aulas porque não têm uma linguagem apropriada para as crianças. No entanto, quando explicavam determinado conteúdo procuravam enriquecê-lo com informações dos livros. “Os livros de Seu Manoel Valentim, do Fernando e do padre eram usados para enriquecer as aulas, mas o livro do Seu Moriço só conheci há pouco tempo, não li quase nada”.¹³² Atualmente, no acervo da escola, só existem os livros didáticos enviados pela SMEC. As professoras afirmam que havia os livros de Besen (1980), de Bitencourt (2003) e de Valentim (1993), mas que os exemplares foram extraviados.

Justirene Zanelato da Silveira (38 anos)¹³³ que é Coordenadora Pedagógica do Centro Educacional de Ibiraquera, mas que atuou por oito anos com a 3ª série (atual 4º ano), também falou sobre a presença dos livros ora abordados no espaço escolar, enfatizando que o material usado nas aulas de História é o livro didático:

Tem o da Elaine¹³⁴, o amarelinho da Elaine, esse do Fernando, de capa dura, outro dia eu vi na sala dos professores, está circulando por aí. E tem aquele que tem a igreja na capa, esse também anda por aí xerocado, as professoras estão usando para estudar pro concurso. Mas as professoras não dão aula com esses livros, a base agora é o da Elaine. Usam esse livro por que ele está bem dentro do conteúdo, está igual ao plano de curso. Eu acho que o plano de curso foi feito com base nele ou ele com base no plano de curso.¹³⁵

Ao acompanhar as aulas da professora Emerenciana Maciel (32 anos), efetiva na rede municipal de ensino desde 2012, junto ao 4º Ano do Ensino Fundamental, no Centro Educacional de Ibiraquera – Garopaba/SC, durante o ano letivo de 2014, percebeu-se que desenvolve suas aulas a partir do livro didático (Farias, 2011). A professora costuma explicar o conteúdo do livro, solicitar que os estudantes leiam o texto e, ao final de um rol de conteúdos, aplicar uma avaliação no modelo prova sem consulta. Também solicitou trabalhos de pesquisa, tal qual entrevista com pessoas mais velhas sobre brincadeiras tradicionais e a educação no município.

¹³¹ Entrevista realizada em 17 de janeiro de 2015, na residência da entrevistada, à Rua Geral do Ouvidor, Ibiraquera, Garopaba/SC.

¹³² Idem.

¹³³ Entrevista realizada no Centro Educacional de Ibiraquera, localizado à Estrada Geral do Ouvidor, bairro Ibiraquera – Garopaba/SC, em 16 nov. 2015.

¹³⁴ Ao falar “livro da Elaine”, a professora está se referindo ao livro “Uma aventura pela história e geografia de Garopaba” (2011).

¹³⁵ Entrevista realizada em 11 de novembro de 2015, no CEI de Ibiraquera, Garopaba/SC.

Para dar aula de História eu uso os recursos disponíveis, principalmente o livro História e Geografia de Garopaba e sites da internet. Também gosto de trabalhar com pesquisas, pedindo pras crianças conversar com pessoas mais velhas que conhecem a história daqui. A gente tem tanta coisa pra trabalhar que quando tem um material com tudo certinho, como o livro de Garopaba, a gente tem que aproveitar e explorar bem.¹³⁶

O Plano de Curso que a Secretaria Municipal de Educação organizou para 2014, e, que segundo as professoras, não mudou em quase nada desde a década de 1990, elenca somente conteúdos presentes no livro didático, o que, segundo a professora Emerenciana, facilita bastante o trabalho em sala de aula, pois “tem tudo ali, inclusive na ordem que a gente tem que trabalhar”.¹³⁷ Quanto à utilização das demais obras sobre a História de Garopaba, informou que não conhecia os dois livros escritos em forma de poesia, mas conhecia História de Garopaba, de Manoel Valentim (2007), pois fez concurso no município em 2011 e realizou a leitura para estudar para a prova. Porém, nunca planejou ou ministrou aulas baseadas nele.

Após visitar todas as escolas da rede municipal de ensino de Garopaba, foi estabelecer a quantidade de cada uma das obras presente no acervo das instituições. Somente o livro didático “Uma aventura pela história e geografia de Garopaba (2011)” tem espaço reservado no acervo bibliográfico de todas as escolas da rede municipal de Garopaba. Os demais livros aparecem num percentual bastante reduzido: vinte e três por cento das escolas possui Besen (1980), Valentim (1993), Bitencourt (2003), por outro lado, Passos (2007) aparece em quarenta e seis por cento das unidades escolares. Uma justificativa para tal situação? Para Maria Nadir Araujo Souza, Secretaria Municipal de Educação, esta situação se deve ao comodismo causado pela distribuição do livro didático: “Elas querem tudo pronto, acham que não precisa mais nada, só trabalhar o livro, mas nós sabemos que não pode ser por aí, que tem que pesquisar e enriquecer as aulas”.¹³⁸ A argumentação da Secretária é coerente com a fala das professoras, pois como visto anteriormente, elas entendem que como tem tudo que o plano de ensino orienta para ser trabalhado, o livro didático é suficiente.

São poucas as escolas que possuem o livro de Besen (1980) em seu acervo bibliográfico, pois só o encontrei três das treze escolas visitadas. Mas, isso não significa que os conhecimentos edificadas por Padre Besen (1980) não encontrem ressonância no ambiente escolar, visto que a obra foi referenciada em três outros livros que tratam da História Local de Garopaba, e que, embora não o tenham em mãos, muitas professoras indicaram que o conhecem e já realizaram a leitura de algumas partes. Essa situação é recorrente, principalmente, entre as professoras que atuam há mais de vinte anos na educação do município. Além disso, a edição do livro (1000 cópias na primeira edição e um número ignorado na segunda¹³⁹) encontra-se esgotada, transformando a obra, em sua materialidade, em patrimônio cultural. Certamente, as “Recordações da Freguesia”, por sua pesquisa apurada, muito tem a subsidiar o ensino da

¹³⁶ Entrevista realizada em 09 de janeiro de 2015, em minha residência, a Rua do Ouvidor, 1287, Campo Duna, Garopaba/SC.

¹³⁷ Idem.

¹³⁸ Conversa informal realizada na SMEC em 14 mar. 2016.

¹³⁹ BESEN, 2016.

História Local. Resta fazer ver as professoras que o material precisa ser lido “a contrapelo”, como já pontuava Benjamin (2012) e socializado junto às crianças, solidificando os estudos relativos à História Local.

Depois do livro didático, “Versos do Moriço: Garopaba” é a obra que existe no maior número de escolas – seis, porém, esse número corresponde a apenas 46% das unidades escolares. Além disso, a existência do livro não significa que venha sendo utilizado para explorar a História de Garopaba. “A gente tem o livro, temos até dois, mas nunca foram utilizados” (Ana Paula Raupp, diretora da EMEF Aduci Arbuis do Nascimento - Siriu)¹⁴⁰. Em duas escolas as professoras explicaram que usaram o livro quando trabalharam o gênero poesia. “Nós compramos o livro do seu Moriço ano passado porque desenvolvemos um projeto dos poetas garopabenses e alguns catarinenses, mas nas aulas de História não foi utilizado” (Rosa Maria de Souza, diretora da EMEF Ary Manoel dos Santos – Costa do Macacu)¹⁴¹.

Não se pode afirmar que “Versos do Moriço: Garopaba” (2007) foi assimilado pela cultura escolar de rede municipal de ensino de Garopaba, no entanto, está começando a se fazer presente, sendo lido como poesia, fazendo com que os conteúdos históricos transitem entre uma parcela, embora pequena, de estudantes e professores. Essa visibilidade se tornou mais forte depois de sua morte em 2014, já que o poeta pescador foi homenageado pela Câmara Municipal de Vereadores com a criação “Espaço Permanente de Cultura Maurício dos Passos – o Moriço”, no hall de entrada da casa legislativa.

As publicações de Manoel Valentin (1993, 2007) são encontradas em poucas escolas. As professoras que atuam a mais tempo na rede conhecem o livro de poesias, mas seu conteúdo não foi explorado nas turmas que trabalharam. Já “História de Garopaba” (2007) tornou-se uma espécie de ‘manual’ de estudos para as pessoas que se interessam em ingressar, via concurso público, para os cargos existentes na municipalidade que exigem graduação. “Quando estudei para o concurso da prefeitura eu li o livro do seu Manoel Valentin, aquele amarelo. Comprei na livraria lá do centro, mas pra dar aula eu não uso, a linguagem não é boa pras crianças” (Emerenciana Maciel, professora do Centro Educacional de Ibiraquera – Garopaba/SC)¹⁴². Assim como a depoente, outras professoras também realizaram a leitura da obra, fazendo com que seu conteúdo acabe por obter uma parca ressonância nas escolas locais, porém isso não garante a presença material da obra nas escolas, visto que somente três escolas, 23%, a possuem em seu acervo. Esse percentual se repete, também, quanto ao livro de Valentin publicado em 1993 – “Homenagem a Garopaba”.

O livro de Bitencourt (2003) está presente, materialmente, em três escolas, mas já passou por todas. As escolas que ainda o possuem informaram que ele fica mais para consultas de um assunto pontual, ou quando surgem dúvidas relativas a datas e nomes, sendo confrontado com o livro didático. Por outro lado, o próprio autor leva seus conhecimentos diretamente aos estudantes, pois já foi bastante requisitado para realizar palestras juntos as crianças e acompanhar as visitas aos pontos históricos/turísticos da cidade.

¹⁴⁰ Entrevista realizada em 03/02/2016 na EMEF Aduci Arbuis do Nascimento – Siriu, Garopaba/SC.

¹⁴¹ Entrevista realizada em 03/02/2016 na EMEF Ary Manoel dos Santos – Costa do Macacu, Garopaba/SC.

¹⁴² Entrevista realizada em 09 de janeiro de 2015, em minha residência, a Rua do Ouvidor, 1287, Campo Duna, Garopaba/SC.

Em sua materialidade, a obra de Bitencourt (2003) ocorre em pouquíssimas escolas, mas as professoras falam que conhecem aquele livro bonito, todo em material reciclado, que consideram muito bom, ou seja, ele existe no imaginário como algo importante, referencial. Há certa admiração pelo livro, algo próximo ao encantamento proposto por Greenblatt (1991, p. 250): “Por encantamento entendo o poder do objeto exibido de pregar o espectador em seu lugar, de transmitir um sentimento arrebatador de unicidade, de evocar uma atenção exaltada”. O livro de Bitencourt (2003) agrada, sobremaneira, aos olhos, pela plasticidade do material reciclado e sua atualidade como tendência estética, tornando-o ainda mais desejado pelos que gostam de ‘decorar’ estantes e mesas. Dessa forma, “o encantamento se liga a aquisição e posse” (GREENBLATT, 1991, p. 256).

Quanto à ressonância do livro didático, deve-se levar em conta que, em se tratando de História Local de um município pequeno como Garopaba, de modo geral, o alcance da narrativa acaba extrapolando os limites das escolas, pois os estudantes os levam para casa, podendo então vir a ser compartilhados com as famílias, dependendo, evidentemente, do interesse das mesmas, ou seja, o livro didático é polissêmico, produzindo sentidos a partir de seu uso. Desta forma, o livro didático de Farias (2011) entra na disputa pelas memórias e representações, pois se constitui em veículo transmissor a um espectro além do previsto para esse tipo de material didático. O uso de certa forma, afirmar que esse é o livro de História de Garopaba como maior ressonância no município. Considerando, que desde 2012 todos os estudantes que cursaram o quarto ano do ensino fundamental, seja nas treze escolas municipais ou nas duas estaduais, utilizam o livro, que é levado para casa quando há uma avaliação a ser feita ou para resolver atividades. Mas, há escolas em que a criança fica com o livro nos materiais que transitam entre casa e escola por todo o ano letivo. Algumas escolas informaram, inclusive, que já faltam livros, pois a cada ano o número que retorna dos estudantes diminui.

Portanto, esse material atinge uma parcela considerável da população, o que torna ainda mais importante os usos e encaminhamentos dados a História Local a partir dos textos, imagens e atividades que veicula. São os ecos desse acervo impresso que têm ressonância no processo de construção do conhecimento escolar e da identidade local. Vale, ainda, salientar que o livro didático em uso na rede municipal apresenta um apanhado geral da História, e, se bem explorado pelas professoras, abre diversas possibilidades de pesquisa e interação com as comunidades, possibilitando aos estudantes se reconhecerem como sujeitos da História.

Considerações finais

De uma forma ou de outra, as obras em questão vêm participando do ensino da História Local na rede municipal de ensino. As professoras, dependendo do tempo que têm de magistério, tiveram maior ou menor contato com as mesmas. A geração que ingressou no quadro de professoras municipais ainda na década de 1990 tinha poucas opções de leitura, então recorria a um professor mais experiente, José Alves, que lhes fornecia o material que dispunha, elaborado, sobretudo, com as informações contidas no livro de Besen (1980). As professoras que passaram a atuar no início da década de 2010 já dispunham da obra de Bitencourt (2003). As professoras mais jovens, nesta segunda década do século XX, estudaram para o concurso da

rede municipal utilizando o livro de Valentim (2007), que adquiriram à época e ainda usam para pesquisa e planejamento das aulas. Passos (2007) só bem recentemente se tornou conhecido pelas professoras, mas a leitura de suas narrativas não despertou grande interesse, com certas exceções. Atualmente, as professoras não têm grandes preocupações com o ensino de História, pois confiam no livro didático (FARIAS, 2011), considerando-o apropriado e suficiente para desenvolver suas aulas.

Referências

- BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas**. Vol. 1. 8 ed. Magia e técnica, arte e política. Ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 2012.
- BITENCOURT, Fernando. **De Igara-mpaba a Garopaba: sete mil anos de História Garopaba**: Gráfica Garopaba, 2003.
- FARIAS, Deisi Scunderlick Eloy de (Org.). **Uma aventura pela História e Geografia de Garopaba**. Palhoça: Unisul, 2011.
- GREENBLATT, Stephen. **O novo historicismo: ressonância e encantamento**. Estudos Históricos. Rio de Janeiro, vol. 4, n. 8, 1991, p. 244-261.
- JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, n. 1, p. 9-44, 2001.
- PASSOS, Maurício dos. **Versos do Moriço: Garopaba**. Garopaba, SC: MARÉ, 2007.
- VALENTIM, Manoel. **História de Garopaba da armação baleeira a comarca**. Garopaba, SC: Gráfica Garopaba, 2007.
- _____. **Homenagem a Garopaba - Poesia**. Florianópolis: Gráfica Continente, 1993.

**BOTECOS E LEITURAS: O INESPERADO ENCONTRO DE SABERES EM CAMPO
BELO DO SUL**

Júlia Pereira Damasceno De Moraes

Resumo

Relata-se uma experiência de leitura e escrita idealizada por duas professoras e seus alunos de ensino médio há um ano, e que conta com sua segunda edição, neste mês de setembro. Tudo acontece num pequeno município de menos de 10 mil habitantes do interior da Serra Catarinense. O texto, produzido em formato de carta, resulta da premeditada provocação de uma professora do mestrado, durante uma de nossas aulas. Inicialmente descrevo o contexto e a problemática que motivou o planejamento e a execução desse desprezioso projeto. Um complicado cenário é o que fomentou a busca por alternativas outras que viessem a viabilizar o aprendizado, ainda que de maneira aparentemente inusitada. Depois, descrevo o envolvimento de todos os segmentos da comunidade escolar que tornaram o Bolicho Cultural um evento impactante no ambiente escolar e, também, fora dele. Compreenda-se, pois, que os protagonistas dessa história não são professores. São os alunos.

Palavras-chave: Bolicho. Leitura. Escrita. Estudantes.

Introdução

Difícil é escrever sobre as práticas pedagógicas dos tempos atuais que, muitas vezes, destoam das expectativas dos educandos e da sociedade. Assim, o docente se vê um tanto perdido em meio à condutas obsoletas que, nem de longe, despertam no aluno qualquer fagulha que represente vontade de aprender.

Indo adiante, nessa mesma linha de raciocínio que torna o professor um constante motivador de aprendizado, há que se oportunizar situações em que os educandos sintam a necessidade de aprender, ainda que não haja grande vontade. Aprende-se pois, por querer ou por precisar.

Nesse sentido, torna-se importante trazer à tona toda e qualquer discussão que viabilize a mudança de olhar sobre o processo de ensino e aprendizagem e o modo como ocorre (ou deveria ocorrer) em sala de aula. Ainda há quem pense no sistema estritamente bancário, na clausura da sala de aula como espaço monopolizador das possibilidades de aprendizado. Isso não é mais coerente em um ambiente onde as informações e o conhecimento são democratizados e acessíveis mesmo sem o professor e sem o quadro negro diante do ser “sem luz”.

Nesse contexto, o Bolicho Cultural mostrou-se alinhado às diretrizes educacionais da atualidade, já que as professoras participaram do Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio, através de curso de capacitação continuada disponibilizado pelo Governo Federal. Assim, destacaram-se palavras como “protagonismo juvenil”, “empoderamento”, “cidadania”,

“tecnologias”, “valores”, entre outras tantas que balizam uma prática pedagógica com maior conotação social, onde se percebe o aluno de maneira holística.

Assim, as palestras buscaram viabilizar essa conexão fundamental entre escola e comunidade. As exposições de objetos antigos com catalogação, os convites, os avisos e lembretes feitos nas salas e em cada uma delas, os discursos em corredores do colégio, a elaboração do protocolo do evento, de ingressos e mesmo das fichinhas de produtos disponíveis no boteco foram realizados pelos alunos, com supervisão e participação das professoras.

Campo Belo do Sul, 27 de Setembro de 2016.

Cara Ana Maria,

Oi!

Espero que estas linhas te encontrem tão bem quanto você estava quando te vi, na já tão distante manhã de hoje. Estou bem, graças a Deus. Ainda residindo na mesma cidade que reconheço como minha, desde que nasci.

Não sei se ela está bem viva em sua lembrança... É uma cidade que tem mais eleitores que moradores. Que tem mais paisagens de cartão postal do que muitos daqueles que por aqui passam, pernoitam ou vivem, podem imaginar. Nessa pequena Campo Belo do Sul, ainda não tem grandes catástrofes que passam nesses programas de TV aberta, em que o televisor verte sangue e lágrima. Mas também nem pega muito bem essa TV aberta, por aqui. Somos uma cidade essencialmente rural. No linguajar, no modo de andar, de comer, de trabalhar e de sentir.

No entanto, por mais que estejamos protegidos de tantos problemas que são comuns às cidades “grandes” essa pequena sociedade já apresenta sintomas que, mais cedo ou mais tarde, resultarão em tristezas e prejuízos para a comunidade. Para as famílias, dor. Para os cofres públicos, gastos que poderiam talvez ser evitados. Para algumas pesquisas, dados estatísticos alarmantes.

Não sei se você tem facebook... Eu tenho... Só não fico o dia inteiro diante do computador, porque trabalho 60 horas semanais e mais algumas que nem perco tempo cronometrando. Por falar nisso, não lembro se já te contei que trabalho nas duas maiores escolas que tem aqui. Uma estadual e outra municipal. Agora, voltando a falar do facebook, creio que seja um recurso que desperta no indivíduo uma vontade sutil e insistente de ser visto, de ser querido. Muitos dos meus “amigos” de face são meus alunos, ou ex alunos, ou serão meus alunos daqui a pouco. Ou são pais de alunos, irmãos de alunos, enfim. Vira que todo mundo é, foi ou será parte de algum segmento escolar próximo a mim.

Muito triste ficamos Marina e eu (Marina é professora, amiga, a quem considero como irmã e que tem sonhos e vislumbres da realidade bastante similares aos meus), nos conversês de sala de professores, ao constatarmos que nossos alunos preciosos, filhos de gente boníssima (ou não), com estrutura familiar razoável (ou não), com desempenho escolar adequado (ou não) estavam sempre postando imagens em que aliavam o conceito de felicidade, de festa, de diversão, ao copo de cerveja, ao energético, bebidas alcoólicas que sequer sei nomear. Sendo professora de 3º ano do Ensino Médio, o que eu chamo normalmente de “sortudos” já que

representam – bem ou porcamente – a elite intelectual da nossa escola, questionei os viventes sobre o porquê de tanta bebedeira, de tanta falta de foco, de tal deturpação do que é, realmente, divertir-se. Questionei-lhes sobre conceitos e idiosincrasias que a mim, me pareciam nocivas para eles, suas famílias e a sociedade.

A resposta que obtive foi bastante simples: o que mais tem para fazer nas noites de nossa cidade, pra se divertir, que não seja beber; De fato, a gama de eventos em nosso município é limitada às festas de cunho religioso ou a duas ou três lanchonetes que se mantém (e bem) vendendo cheese burger e coca-cola ou, sem acompanhamento algum, muita bebida de álcool.

Não sou juíza de comportamentos, nem exemplo de cuidados em termos de moral ou bons costumes. Mas sou mãe. E sendo mãe, penso em meus alunos como gostaria que pensassem em meus filhos. Fico preocupada com seu futuro, suas escolhas, suas ações que viram hábitos e dos hábitos que traduzem suas vidas.

Mas, devaneios a parte, permita-me te contar da ideia que surgiu dessa conversa desprovida de vaidades que girou em torno da carência de alternativas. Nasceu aí, num dia chuvoso (ou ensolarado) não lembro, de um mês meio frio, em conversa em que a professora sentou-se na mesa (na mesa mesmo) e os alunos ao redor, em maioria interessados em possibilidades que pareciam querer brotar daquele diálogo _ ali mesmo surgiu o Bolicho Cultural.

Sempre tive um apreço muito grande pelos traços culturais que nos aproximam do gauchismo, do tradicionalismo, dos valores que vem imbrincados junto à rica cultura rio-grandense. Como os CTGs daqui tem expressivo número de participantes, muitos dos quais, ainda frequentando os bancos escolares, decidimos criar algo que se assemelhasse em formato à um Bolicho, a um boteco, mas que tivesse como material de trabalho, a leitura e a escrita, em suas mais variadas possibilidades.

Assim, ano passado, Marina, excelente professora de Português e eu, que você agora começa a conhecer, mais uns 40 alunos de 3º ano, 40 alunos de 2º ano, muitos voluntários, a diretora da escola, funcionários e simpatizantes, organizamos o 1º Bolicho cultural. Simultaneamente, fundamos o Clube do Livro “A sociedade dos poetas vivos”, e com o que sobrou do dinheiro dos ingressos vendidos a 5,00 reais, compramos 187 exemplares de livros que habitariam a primeira prateleira de livros das muitas que queremos ter, para nossa comunidade leitora.

Não sei se você gosta de comida de sítio... Dessas sem qualquer traço de cozinha requintada ou famosa, como é o caso da culinária francesa que, ouvi dizer, você conhece bem... Aqui, ainda há quem tome o café da manhã com “virado de feijão, polenta e farinha torrada”. Há quem coma pão com mel, quando volta da escola, porque só chegará em casa, no meio da tarde, em função da distância entre casa e escola. E, com o Bolicho, deixamos claro que isso não é, de modo algum, coisa pra se envergonhar. É isso que nos constrói e nos identifica. Deste modo, lá nas prateleiras brutas, do botequinho que montamos junto à porta de entrada, tinha gibi, pipoca doce, Carambitos e todas essas comidas que muitos comem todos os dias e tem vergonha de contar.

Pra te encurtar a essa parte da história, todos tiraram muitas fotos, selfies ou não _ Sem álcool. Vimos nossos alunos sorrindo, Andreia e Eu. Vi pais acompanhando seus filhos, avós e

netos, amigos... Vimos quase todos prestando atenção na palestra que abordava a cultura gauchesca. Vimos pessoas de várias faixas etárias lendo os informativos dos objetos antigos que expusemos por todo o Centro de Eventos. Vimos todos comendo, se divertindo alegremente. E, veja bem, isso tudo SEM ÁLCOOL.

Os alunos consideraram um sucesso, de várias formas. Pelo dinheiro, do qual obtiveram a terça parte a fim de custeio de formatura. Pela diversão em si. Pela possibilidade de um lugar para usarem as roupas bonitas que tem, e nem sempre podem “exibir”. Pela palestra, e pelo clima agradavelmente familiar que se instaurou antes, durante e depois da realização do evento.

Não abalamos Campo Belo do Sul. Pelo menos, não toda ela. Não, ainda... Mas uma garota sempre pode sonhar!!!

Esse ano, se você tivesse tempo, bem poderia vir... será amanhã, o Bolicho. Mudamos um pouquinho o formato e até pensamos que esse ano de vacas magras, nem teremos tanto lucro do ponto de vista financeiro.

Contudo, em termos de “Cultura”, será mais valioso que ano passado. Valioso e eclético. Teremos desde “batatinha quando nasce” até “O corvo”. Sim, amiga. Temos quem já conheça, admire e entenda Poe. Além disso, minha vaidade faz com que eu veja importância em te contar que quem escreve o protocolo, quem fará o cerimonial, quem fará a recepção, as vendas e contas depois, quem tirará as fotos, quem tornará o ambiente algo mais que uma sala cheia de gente são os alunos. Todos tem funções. Uns fizeram os painéis das fotos, outros escreveram o protocolo. Outros ainda, fizeram os convites na sala. Esse envolvimento da comunidade escolar, alunos e colegas professores, não é, portanto, só para amanhã. O povo vem trabalhando junto nessa ideia há mais de mês...

Organizamos, um ou dois meses atrás, um concurso de poesias que abrangeu toda a comunidade escolar. Bastante democrático, declamou quem quis e teve coragem... As professoras de cada turma assumiram efetivamente a responsabilidade e ensaiaram com os alunos... A direção foi enormemente parceira... Ah! Outro dia te conto essa história! Também dará uma carta... Acontece que no concurso, todos foram premiados, mas no final de cada etapa, foram escolhidos os 5 melhores declamadores.

O caso é que, não sei como, errei nas contas e temos um total de 35 melhores declamadores. (Nem sou boa em matemática mesmo...) Eles foram convidados a declamarem amanhã, para toda a comunidade da nossa pacata cidadezinha. Como gostamos de uma transgressão, convidamos declamadores da comunidade também. São pessoas que tem de 5 a 86 anos e, pensamos, vão enriquecer o processo de declamação, pois tem experiência nessa forma de expressão.

Antes, porém, teremos a mini-palestra de 20 minutos, que será presidida por um casal que consideramos referência em termos profissionais e de vivência mesmo, em nossa localidade. Discorrerão sobre a importância do diálogo entre pais e filhos. Temas esse, sugerido por nós.

Deixa eu te contar, menina, que até relutaram em aceitar meu convite! Disseram que não eram referência para os outros! Que seria muita pretensão! Eu, educadamente lhes disse que, quer quisessem, quer não quisessem, eram sim e sim! E o mundo tá do jeito que tá, porque a juventude anda tendo muita referência negativa! Cabe a nós, darmos outras opções, outros

modelos, apresentar outras possibilidades, inclusive de trajetória de vida. Não é que funcionou! Hoje mesmo, fui lhes perguntar se precisavam de alguma coisa para amanhã e pude correr os olhos sobre uma folha que indica os tópicos que abordarão amanhã. Acredito que será um sucesso a fala deles!

Evidentemente nosso Bolicho terá todos os docinhos de boteco, canjica, virado de feijão, arroz doce, gomas e salgadinhos que deixam o cheiro impregnado em nossas roupas. Também haverá torresmo, chimarrão, fotos e sorrisos. Pensamos que, até, gargalhadas! Mas torcemos fervorosamente, para que haja principalmente a reflexão sobre o tema da palestra e a superação para os 35 declamadores que se dispuseram a assumir essa ideia como sua, se expondo, se deixando ver. Visibilidade essa que é grandemente prejudicada por coisas como toucas, capuzes e bonés.

Ano passado, vendemos 350 ingressos. Tivemos a presença de 200 pessoas. Esse ano, temos razões para crer que o público será maior...

Ah, Ana! Quase esqueço de te contar! Os declamadores ganharão rosas de jardim. Não daquelas compradas, sabe? Vamos pedir amanhã de tarde, pra alguma alma boa que ceda 45 rosas ou margaridas ou outra flor que tenham à mão. Você não teve a sorte de conhecer minha avó. Mas minha mãe, provavelmente você conhecerá algum dia. Elas compartilham da mesma mania. Guardavam em meio aos livros, as flores que ganhavam na juventude. Vez que outra ainda acho rosas secas, talvez uma tentativa de guardar vestígios de sonhos e poesias. Não sei. Amanhã, ao que tudo indica, depois da meia noite, talvez tenhamos algumas pessoas fazendo a mesma coisa...

Fique com Deus. Talvez eu até te leve uma rosa da próxima vez que te visitar...

Abrços,
Sua amiga Júlia.

Considerações Finais

Observou-se que alunos com grandes dificuldades de autoestima modificaram seus comportamentos em sala de aula. Mudanças essas que são consideradas positivas já que tanto no Ensino Fundamental como no Ensino Médio ainda há alunos que se recusam a realizar leituras em voz alta e que tem enormes dificuldades em produzir textos, por menores que sejam.

Assim, observar um sujeito que nunca leu, que nunca quis ou conseguiu ler em voz alta diante da turma fazer pequena parcela do cerimonial chamando os palestrantes, por exemplo, já representa aos meus olhos, um considerável avanço. Pequeno, mas considerável.

Do mesmo modo, foi possível perceber pais que não são frequentes no ambiente escolar irem ao evento porque sua filha tinha feito um cartaz que foi escolhido para enfeitar as paredes do Bolicho.

Devido ao apoio da comunidade escolar, de alunos que já se formaram, fizeram parte do Bolicho anterior e esse ano, voluntariaram-se para organizar e trabalhar no evento, considera-se a experiência positiva com várias chances de ser realizada nos anos seguintes.

Referências Bibliográficas

PACTO PELO FORTALECIMENTO DO ENSINO MÉDIO. Etapa I. **Caderno I _ Formação humana integral**. MEC. 2015.

PACTO PELO FORTALECIMENTO DO ENSINO MÉDIO. **Etapa II _ Caderno IV _ Linguagens**. 2015.

PESQUISA NA GRADUAÇÃO: PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES

Gustavo Cezar Waltrick

Suzane Faita

Vera Rejane Coelho

Resumo

Este texto tem por objetivo apresentar um relato de experiência em pesquisa científica vivenciada por dois estudantes no curso de graduação - Licenciatura em História, na Universidade do Planalto Catarinense. Esta aproximação com a pesquisa nos cursos de formação de professores, nesta Universidade vem sendo proposta desde 2006, quando todos os cursos de licenciatura passaram a ter em suas estruturas curriculares, do 3º ao 7º semestre a disciplina “Pesquisa e Prática Pedagógica”¹⁴³, cujo objetivo principal é o desenvolvimento de pesquisas relacionadas ao contexto dessa formação. Vale ressaltar que a pesquisa científica na maioria das universidades tem sido quase que na sua totalidade, desenvolvida nos programas de stricto sensu ou em algumas áreas mais específicas. Nos cursos de licenciaturas, somente alunos que participam de editais de fomento externos, tem contato com alguns projetos de pesquisa, mas, esta atividade enquanto metodologia de ensino, ainda é incipiente.

Palavras-chave: Graduação. Licenciatura. Pesquisa Científica. Vivência.

Introdução

O processo de ensino e aprendizagem educacional tem exigido dos professores, em todos os níveis escolares, novos conhecimentos e novas metodologias. Este processo tem mostrado que a construção de novos conhecimentos tem acontecido de forma mais proveitosa “a partir de relações mais dinâmicas e flexíveis, entre alunos e docentes, e na descoberta das práticas educativas, que permeiam o cotidiano das escolas” (CROCE, 2007, p. 01). Para tanto, os cursos de formação de professores tem o dever de trabalhar na perspectiva levantada pela autora, tendo em vista que há uma tendência que o licenciando ao chegar à escola, no exercício profissional reproduza as metodologias utilizadas pelos seus professores.

Segundo Croce (2007, p.2) “ao se trabalhar a pesquisa na sala de aula da graduação, levando as descobertas teóricas para o campo da escola, gera-se oportunidades únicas de envolvimento dos alunos quer na capacidade de construir conhecimentos, quer nas relações interpessoais estabelecidas”. É com esta expectativa que esse processo iniciou, no 3º semestre do curso, na disciplina de Pesquisa e Prática Pedagógica, com uma aproximação dos conceitos, características e tipos de pesquisa. No 4º semestre, o tópico central da discussão foi a pesquisa na Universidade com caráter científico, no semestre seguinte foi elaborado o projeto, a partir da definição do objeto a ser pesquisado e o levantamento da problemática. No 6º, foi realizada a pesquisa de campo, nos diferentes lócus e organizado o relatório que se tornou um artigo científico, no 7º semestre.

¹⁴³ Sendo assim, a disciplina se estende por 5 semestres, ou seja dois anos e meio de efetivo envolvimento com atividades relacionados a pesquisa.

A compreensão de que toda a organização de um projeto de pesquisa parte de uma inquietação do pesquisador contribuiu para que já no início desse processo se definisse um objeto de pesquisa de acordo com a corrente teórica dos pesquisadores, além da familiaridade com os assuntos a serem tratados. Neste caso, dessas inquietações emergiu a temática base que acompanhou os autores até a escrita do artigo final, qual seja – Ditadura Civil Militar. Conforme Goldemberg (2004, p.79) “a escolha de um assunto não surge espontaneamente, mas decorre de interesses e circunstâncias socialmente condicionada”. Portanto, a partir desses interesses e circunstâncias, foram traçados os objetivos de ambas as pesquisas. a) analisar em jornais que circulavam na cidade de Lages/SC, nos meses de março e abril de 1964, notícias sobre o ocorrido, antes e depois do Golpe Civil Militar; b) relacionar os mosaicos do Colégio Industrial que foram produzidos pelo artista Martinho de Haro e a educação tecnicista, tendo em vista que a referida escola foi inaugurada em 1964. A partir dessas definições buscaram-se subsídios para confirmar ou não as hipóteses levantadas.

Quando os estudantes definiram pelos fatos relacionados a Ditadura Civil Militar, observou-se que em nível de Brasil havia muitas fontes, tanto de material impresso, quanto de artigos publicados em Anais de eventos que tem credibilidade no meio acadêmico, pois, é um assunto bastante discutido. Inclusive já haviam participado do Encontro Estadual da Associação Nacional da História (Anpuh), em Florianópolis, apresentando um trabalho em forma de pôster sobre a Ditadura Militar, num recorte histórico de 1964 a 1965, considerado fundamental para a construção de um projeto de pesquisa capaz de ser executado.

Ao chegar com a pesquisa no contexto da cidade de Lages/SC, poucas foram as fontes. Ambas as pesquisas tinham que escrever sobre os efeitos e consequências da Ditadura no contexto da cidade e para tal buscaram informações nos jornais, que fazem parte do acervo do Museu Histórico Thiago de Castro. Já a pesquisa que trata da educação tecnicista, no Colégio Industrial, desenvolvida a partir de 1964, quando a escola foi inaugurada e ainda, a reflexão sobre os mosaicos de Martinho de Haro, foi ainda mais difícil, justamente pela escassez de fontes de informação. Esse foi, talvez, o maior desafio no momento da pesquisa de campo, ou seja, encontrar dados/informações concretas para contar essas histórias.

Cabe destacar que foram justamente estes desafios com a pesquisa de campo e depois com a escrita do artigo que nos fizeram compreender os meandros de uma pesquisa científica.

Vivenciando a pesquisa

A pesquisa científica na Universidade é uma das possibilidades para o rompimento do modelo tradicional de ensino em que coloca o professor como detentor do conhecimento e o estudante, o receptor passivo. Portanto, o ato de pesquisar para construir e/ou ampliar os conhecimentos ao qual este trabalho se refere é respaldado no conceito de Gil (2010, p.17), definindo-a como:

O procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos. A pesquisa é requerida quando não se dispõe de informação suficiente para responder ao problema, ou então quando a informação disponível se encontra em tal estado de desordem que não possa ser adequadamente relacionada ao problema.

Para fazer pesquisa a partir da concepção a que o autor se refere o estudante/pesquisador contribui efetivamente na construção do seu conhecimento e também do exercício da sua autonomia para que possa desenvolvê-la. Na medida em que ordena as informações, tende a ampliar o olhar sobre si, sobre o mundo, mas principalmente em relação aos acontecimentos históricos e sociais. Gil (2010, p.18) vai além, argumentado que para ser pesquisador é necessário ter algumas características:

O êxito de uma pesquisa depende fundamentalmente de certas qualidades intelectuais e sociais do pesquisador, entre as quais são: a) conhecimento do assunto a ser pesquisado; b) curiosidade; c) criatividade; d) integridade intelectual; e) atitude autocorretiva; f) sensibilidade social; g) imaginação disciplinada; h) perseverança e paciência; i) confiança na experiência.

Tendo em vista tais qualidades é possível que em contato com a pesquisa, o estudante da graduação se descubra pesquisador ou exercite a capacidade de se qualificar para tal. Ao iniciar na disciplina de “Pesquisa e Prática Pedagógica”, os estudantes, autores deste texto, tiveram os primeiros contatos com os diferentes tipos de pesquisa e suas metodologias. Na sequência, buscaram as fontes históricas e autores que discutem a Ditadura Civil Militar, os acontecimentos anteriores, durante e posteriores a este regime de governo do Brasil á época. Cabe ressaltar que este tema foi objeto de estudo dos autores desde o início do curso, portanto, justifica-se a continuidade deste, pela familiaridade e a vontade de conhecer mais sobre o assunto. Assim, foi preciso deixar o conforto da sala de aula para adentrar em espaços diferenciados, analisar fontes, confirmar algumas hipóteses e refutar outras, pois, “um estudo pode articular uma ou mais hipóteses”, (MINAYIO, 2001, p.14).

Portanto, a metodologia utilizada para as pesquisas foram na perspectiva da pesquisa exploratória, tendo como fonte de dados a pesquisa bibliográfica e a pesquisa de campo. A coleta de dados se deu por meio de material impresso, tanto em livros como em artigos publicados em Anais de eventos com credibilidade no meio acadêmico, além da análise nos jornais que fazem parte do acervo do Museu Histórico Thiago de Castro. No caso do Museu, todas as reportagens e notas a respeito de Ditadura, Comunismo e Socialismo, entre outros, foram fotografados e as informações anotadas para serem analisados e transformados em dados para a escrita das pesquisas. No caso da pesquisa sobre a educação tecnicista, no Colégio Industrial, quando o recorte histórico inicial é 1964, foi ainda mais difícil, justamente pela escassez de fontes de informação. Alguns dados foram encontrados no Projeto Político Pedagógico da escola, em alguns encartes específicos e ainda numa pesquisa anterior que serviu de base para um projeto de restauração dos mosaicos do artista mencionado.

Porém, abre-se aqui se abre um parêntese para refletir pois, a destarte da relevância da pesquisa na graduação, na maioria das vezes essa possibilidade é deixada de lado por professores e preterida pelos acadêmicos de modo geral. Villas Boas, Bueno (2009, p.3), argumentam que:

Como docente, é comum encontrar resistência no meio acadêmico quando se solicita o estudo por meio da pesquisa. Isso é natural, uma vez que, como já foi dito, o estudo feito até então foi todo enciclopédico, com verdades prontas e acabadas. Não se proporcionava ao aluno e aos futuros professores uma prática adequada à produção do saber, como, por exemplo, a pesquisa.

Assim como há resistência por parte dos alunos, muitos professores também não se utilizam da pesquisa como metodologia de ensino, considerando que é um processo muito trabalhoso e requer um acompanhamento mais sistemático no desenvolvimento das mesmas. Esta forma engessada de conduzir o processo de ensino e aprendizagem contraria a própria definição de universidade, tendo em vista que a Pesquisa, o Ensino e a Extensão, formam o tripé que caracterizam estas instituições como tal. Ainda utilizando Mello, Filho, Ribeiro (2009), pois, estes autores apontam que um dos grandes desafios das universidades em todo o Brasil é estar sintonizada com as necessidades da sociedade e contribuir com conhecimento acadêmico, não deixando-o restrito ao meio científico. Atentos a essa aproximação entre a pesquisa e o cotidiano educacional, os estudantes também caminharam pelo viés da extensão, levando os conhecimentos construídos com na pesquisa por meio de oficinas e mostras de cinema sobre a Ditadura Civil Militar no Brasil, para alunos do ensino médio, de escolas públicas e também instituições privadas da região do Planalto Catarinense. Estes projetos de extensão contribuíram também para que a universidade cumpra o seu papel social numa espécie de “contrato entre a universidade e a sociedade, entre o cidadão que é aluno e o cidadão que, já formado, terá na instituição de ensino superior uma interlocutora permanente” (MELLO, FILHO, RIBEIRO, 2009, p.10), ou ao menos deveria ser, tendo em vista que a universidade deve manter contato permanente com seus egressos.

Após quatro semestres de estudos, análises e exercício da pesquisa foi necessário organizar todo o material coletado concentrando em relatórios, que se desdobraram em artigos científicos. O processo como um todo se mostrou relevante para o contexto acadêmico, principalmente para a construção da identidade profissional, visto que os assuntos abordados em ambas as pesquisas são poucos estudados e discutidos dentro e fora dos espaços educacionais e também de pouco conhecimento da sociedade em geral, além do fato de que nas oficinas foi necessário exercitar a docência.

Considerações finais

Durante os oito semestres do curso de Licenciatura em História foram diversas as atividades de pesquisas realizadas. Trabalhos estes que foram apresentados em Mostras da Universidade e em eventos fora dela. Como é o caso dos trabalhos publicados em anais da Associação Latinoamericana de Sociologia (ALAS) e do Encontro Estadual da Associação Nacional da História (Anpuh). Entretanto, o objetivo deste trabalho foi discutir a importância da pesquisa para a formação acadêmica. Entende-se que é possível sim trabalhar a pesquisa como metodologia de ensino na formação de licenciados, mas para que isso aconteça é necessário avançar na qualificação dos professores do ensino superior e que os Projetos Pedagógicos dos Cursos assegurem de alguma forma que isso aconteça.

Com essa experiência na graduação para a certeza de que não será mais possível parar de pesquisar e isso revela-se como necessidade básica a continuidade dos estudos. Portanto, almeja-se entrar em programas de pós-graduação, seja nesta Uniplac ou mesmo em outra instituição.

No que se refere especificamente ao curso de História a pesquisa é fundamental, saber perguntar aos documentos e manipulá-los faz parte da formação acadêmica, porém só é possível compreender como isso acontece, vivenciando de fato essa prática. Na medida em que se contempla os objetivos traçados para a pesquisa e passa a construção da escrita do artigo, no 7º semestre, percebe-se a evolução e a motivação para tornar-se um licenciado pesquisador efetivamente. Foi uma experiência fundamental, principalmente pelo contato direto com os documentos históricos, as visitas frequentes ao acervo do museu, proporcionando contato com outros pesquisadores e socializando as etapas e as descobertas com a pesquisa. Portanto, é possível afirmar a necessidade de encontrar mecanismos para que a pesquisa enquanto metodologia de ensino e para o ensino, seja garantida em todos os níveis educacional.

Referências

- CROCE, Marta Lucia. **O ensino com pesquisa na formação do pedagogo:** uma metodologia para a prática em gestão educacional. In: XXIII Simpósio Brasileiro; V Colóquio Luso-Brasileiro; I Colóquio Ibero-Americano de Política e Administração da Educação. 4., 2007, Porto Alegre. Anais Eletrônicos. Porto Alegre, ANPAE, 2007. Disponível em: http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/329.pdf. Acesso em: 20 set. 2016.
- GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- GOLDENBERG, Mirian Goldenberg. **A arte de pesquisa:** como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. 8ed. Rio de Janeiro, Record, 2004. Disponível em: <http://www.ufjf.br/labesc/files/2012/03/A-Arte-de-Pesquisar-Mirian-Goldenberg.pdf>. Acesso em: 20 set. 2016.
- MELLO, Alex Fiúza de; FILHO, Naomar de Almeida; RIBEIRO, Renato Janine. **Por uma universidade socialmente relevante.** Revista Atos de Pesquisa em Educação – PPGE/ME FURB ISSN 1809-0354, v. 4, nº 3, p. 292-302, set./dez. 2009. Disponível em: <http://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/viewFile/1718/1164>. Acesso em:

20 set. 2016.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade.** 18ed. Petrópolis: Vozes, 2001. Disponível

em: http://www.faed.udesc.br/arquivos/id_submenu/1428/minayo_2001.pdf. Acesso em: 20 set. 2016

VILAS-BOAS, Mara Christina. BUENO, Jayme Ferreira. **O ensino com pesquisa como metodologia da prática pedagógica: um estudo realizado no curso de secretariado executivo da PUCPR.** In: V Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 2004, Curitiba. Anais do V Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 2004. v. 1. Disponível em:

http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2004/Poster/Poster/07_14_02_O_ENSINO_COM_PESQUISA_COMO_METODOLOGIA_DA_PRATICA_PEDAGOGICA.pdf.

Acesso em: 20 set. 2016.

**UMA EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA DE ESCRITA COM ROLEPLAYING GAME
(RPG) EM ESTÁGIO DO CURSO DE LETRAS**

Altamir Guilherme Wagner

Resumo

O presente trabalho tem por objetivo relatar as experiências vivenciadas durante o estágio supervisionado de Língua Portuguesa e o de Língua Inglesa do Curso de Licenciatura em Letras durante o ano de 2014, envolvendo o jogo de interpretação de personagens: roleplaying game (RPG) e a literatura fantástica de terror e horror. Neste relato se explana de que maneira as disciplinas foram conectadas pelo jogo e desenvolvidas as atividades por meio do RPG como estratégia pedagógica no ensino de línguas/produção textual oral e escrita. Ainda sobre esta temática, o relato também explana como tem-se pesquisado sobre o jogo de RPG como recurso didático direcionado a promover a autoria e o protagonismo de jovens da educação básica. Estas experiências representam a base para a construção do projeto de pesquisa em fase inicial de desenvolvimento no mestrado em Educação.

Palavras-chave: escrita, RPG, autoria, literatura de terror.

Introdução

Desde minha tenra idade fui fascinado por histórias e filmes de terror, fantasia e ficção científica. Gosto que posteriormente passou para a literatura. Em função desse histórico particular e preferências a cultura pop contemporânea influenciou e ainda influencia bastante minhas produções textuais de gênero literário, como músicas, poemas e pequenos contos, e fez com que eu fosse capaz de reconhecer seu valor, não somente como veículo de entretenimento, mas também seu valor literário e – quando trabalhado com o devido preparo e adequação – seu valor educacional.

Até o final do ensino fundamental estudei em escola pública no período matutino e, durante as tardes, depois das lições estarem prontas, dividia o restante do tempo em dois momentos. No primeiro, ficava dentro de casa assistindo a filmes e séries na TV aberta, e no segundo momento começavam as brincadeiras na rua. Daquele primeiro momento, minha infância foi povoada por monstros e vilões que atormentam muitos fãs de cinema de horror até os dias atuais. Como aponta Howard Philip Lovecraft (2008, p. 13), “a emoção mais antiga e mais forte da humanidade é o medo”. As histórias e personagens me sensibilizavam a tal ponto que passava minutos sem fim contando as histórias dos filmes para amigos e familiares. Anos mais tarde, no princípio da adolescência, as brincadeiras de rua foram reduzindo a partir do momento que comecei a trabalhar. Então meu lazer passou a ser a leitura de histórias em quadrinhos. Minha vontade de ler e contar histórias foi aumentando, os quadrinhos me levaram aos livros, e estes ao curso de letras, que conclui em 2015.

O gosto por filmes e literatura me levou a buscar mais material de leitura, e foi nessas procuras que conheci uma modalidade de jogo com características bastante especiais, chamado RPG (roleplaying game) ou jogo de interpretação de personagens. No RPG eu podia unir tudo aquilo de que eu gostava e ainda me divertir criando minhas personagens e contando minhas histórias; o RPG foi muito importante para que desenvolvesse meu processo de escrita, paralelamente à faculdade de Letras, uma vez que cada jogador tem de criar a história de vida de sua personagem antes do início do jogo. Basicamente, o jogo é destinado a contar histórias e vivê-las por meio de suas personagens. Como recursos materiais necessários, um lápis, borracha, papel e dados, em geral multifacetados (com maior número de lados que os dados de seis lados convencionais); esses dados são bastante importantes, mas não indispensáveis, é bem possível jogar apenas com dados de seis lados. Além desse equipamento simples, barato e acessível, o recurso mais importante, e que **não pode faltar**, é a **imaginação**, bem como a **ousadia** de se aventurar no universo da **criação compartilhada**. É um jogo que estimula amplamente a criatividade dos seus participantes partindo do algo que quase todos nós fazemos, e eu particularmente fazia muito bem desde criança, que era contar histórias.

Sonia Rodrigues (2004) explana de forma sucinta a caracterização do jogo de RPG em seu livro, Roleplaying Game e a pedagogia da imaginação no Brasil.

O roleplaying game é um jogo de produzir ficção. Uma aventura é proposta por um narrador principal – o mestre – e interpretada por um grupo de jogadores. A ação pode se passar em vários “mundos”: de fantasia medieval, terror ou futurista. Pode também interagir com um universo ficcional preexistente. As regras do RPG são as da narrativa. A construção das personagens, o detalhamento do cenário, os “ganchos” do enredo são encontrados nas narrativas orais dos jogadores de RPG, mas foram, antes, colocadas em cena por autores dos mais diferentes gêneros de narrativa. Mistura do “faz-de-conta” com o velho hábito de contar histórias, entrelaçamento da literatura com roteiro de televisão e de cinema. (RODRIGUES, 2004, p. 18)

A autora aponta que o constante exercício do imaginário pela literatura e pelo jogo de RPG pode fazer com que outras habilidades se desenvolvam durante os processos de leitura e de jogo.

Crianças que convivem com a interpretação do dia-a-dia, como o comentário espontâneo do que acontece a sua volta, com a apreciação da ficção, da fantasia, lerão. Não importa qual seja o veículo que transmite o acontecimento, a história a ser contada, interpretada. **Mais do que ler, essas crianças serão capazes de criar sonhos, histórias, desenhos, máquinas, maneiras de reagir ao mundo e, se necessário, defenderem-se dele.** (RODRIGUES, 2004, p. 172) (grifo nosso)

Assim sendo, o jogo de RPG juntamente com a literatura são estratégias pedagógicas que possibilitam o aprimoramento de habilidades conectadas ao imaginário das crianças e jovens. Entretanto, essa potência dos jogos ocupa escasso espaço na educação formal, que distingue nitidamente jogo e estudo. Na experiência aqui relatada aprende-se jogando.

Em 2012 iniciei uma licenciatura em Letras Português e Inglês, com uma visão bem ingênua sobre educação. Meu intuito era aprimorar minhas habilidades de escrita e lecionar Língua Inglesa, que já estudava há alguns anos; durante o curso havia muita abertura para práticas inovadoras, já que, pessoalmente, a maior parte do que aprendi sobre literatura foi fora da escola regular e até mesmo fora do curso de letras.

Durante os anos de um curso superior que envolvia diretamente meu gosto pela leitura, mantive, paralelamente, o interesse pela literatura de terror e horror¹⁴⁴ e o jogo de RPG. Intuí que esses dois mundos paralelos um dia iriam se cruzar, dialogar. Entretanto, os caminhos permaneceram como desafio pessoal e profissional crescente durante muitos anos.

Foi depois de algumas aulas ministradas por uma jovem professora sobre o escrever, bastante diferente das que predominavam no curso, e também de algumas leituras mais recentes, e contato com professores que visam uma educação renovadora, que pude entender que essa experiência extracurricular poderia ser inserida em algumas práticas pedagógicas.

A oportunidade de pôr à prova essa intuição apresentou-se no final do curso de Letras, no estágio supervisionado de Língua Portuguesa e Língua Inglesa, realizados no ensino fundamental dois, com alunos do 6º ano.

Juntamente com uma colega de graduação, organizei meu projeto de estágio de modo a trabalhar com literatura fantástica como veículo para criação literária (literatura de terror e horror). Segundo Tzvetan Todorov (2010), dentro da literatura fantástica, terror e horror estão ligados respectivamente ao **fantástico estranho**, que pode ser explicado por regras naturais do mundo, e ao **fantástico maravilhoso**, que não pode ser explicado pelas regras naturais do mundo; seria algo que extrapola a concepção humana de realidade (TODOROV, 2012, p. 50).

Também consegui, no estágio de Língua Inglesa, trabalhar com novas estratégias pedagógicas, utilizando jogos conhecidos, como o da memória. Os estágios de cada disciplina possuíam carga horária de 23 horas aulas (h/a). Em sua maioria, as escolas organizam as aulas em pares sempre que possível. Fizemos 22 h/a de cada disciplina, e precisávamos juntar as duas últimas horas de cada uma em uma atividade que completasse a carga horária restante para que pudessemos concluir o estágio. Assim, construímos a ideia de uma partida (jogo) de RPG de terror: a literatura de terror utilizada como estratégia de ensino de Língua Inglesa.

Elementos básicos e dinâmica do jogo de RPG

O jogo de RPG requer vários sujeitos participantes que desempenham papéis distintos. Em geral, um mínimo de dois e máximo de oito, dependendo do tipo de jogo e do perfil dos jogadores. Um dos participantes precisa assumir o papel de mestre narrador, a quem cabe a função de criar uma história e descrever o ambiente onde os personagens dos jogadores (PJs)

¹⁴⁴Para entender a distinção entre esses gêneros, que não aprofundarei neste texto, pode ser consultado Stephen King (2012), ou Tzvetan Todorov (2010).

estarão imersos e o jogo se desenvolverá. Sem um participante que assuma ser o mestre o jogo não pode ser desencadeado. Os jogadores têm liberdade de interpretar sua personagem ou, dependendo do sistema de jogo, suas personagens como desejarem; deverão dar vida a sua personagem.

No início, o mestre descreve o cenário em que se dará o jogo e uma situação costuma ter um desafio ou complicação que deverá ser resolvida pelos jogadores, isto é, estabelece um problema. Cada jogador deve criar suas personagens com a maior riqueza de detalhes que for capaz, caracterizando para eles uma série de atributos. Dentro da tradição de RPG existem algumas categorias típicas que ajudam o jogador a criar suas personagens, definindo suas respectivas capacidades. O jogo de RPG é uma espécie de aventura coletiva, que pode envolver e, em geral envolve alguma competitividade, mas também pode envolver solidariedade, traços para os quais as qualidades são atribuídas à personagem. Podem ser decisivas para o desenvolvimento e riqueza do jogo.

Um mestre de RPG não tem controle sobre as ações das personagens dos jogadores. Ele deve apenas descrever os locais onde eles se encontram e o que está acontecendo nesse lugar nesse momento, o que aconteceu antes também pode ser narrado. Mas, ele pode controlar outras personagens coadjuvantes e/ou antagonistas na história, chamados de personagens do mestre (PdMs), logo, criados por ele, que encontram os PJs durante a partida, oferecendo-lhes ajuda ou resistência.

O jogo de RPG com alunos do 6º ano durante o estágio supervisionado

No dia da aula eu preparei uma partida rápida, denominada no jargão do RPG de oneshot (literalmente ‘um tiro’, significando uma partida relâmpago, que dura pouco tempo). A situação inicial escolhida foi o assassinato de uma criança e o desaparecimento de outra, da mesma residência. A situação dramática posta deveria ser solucionada ou desvendada pelos alunos. Na sala estavam presentes a professora regente, minha colega de estágio e mais uma estagiária bolsista; a turma tinha 23 alunos. Decidi que cada uma das professoras interpretaria uma personagem e que a turma toda seria responsável pelas ações de apenas uma personagem, já que o tempo da aula era muito curto para que cada aluno tivesse sua própria personagem. Desse modo, eles deveriam trabalhar em equipe para decidir qual seria a melhor atitude a ser tomada pela personagem sob sua responsabilidade.

Todos se engajaram no jogo e conseguiram decidir o que era melhor em cada situação. Ao final da história eles desvendaram o mistério e receberam um tesouro do fantasma da criança mais nova, que havia sido assassinada pela mais velha, que estava possuída por um espírito maléfico. Esse tesouro era uma caixa de madeira pequena cheia de chocolates.

Durante o estágio de Língua Inglesa trabalhamos descrevendo os móveis e as partes da casa (trabalhando então a ampliação do vocabulário nessa língua). Para isso os ajudamos a produzir um jogo da memória no qual eles deveriam formar o par, usando a imagem associada à palavra em Inglês. Ao final das 22 horas/aula eles já possuíam um vocabulário considerável e conseguiam formular frases curtas no presente simples, que expressa de forma geral as nossas ações cotidianas no presente, bem como hábitos e estados e também o verbo to be. Frases como

I am a student, you are a teacher; e, I study English, you work here. Um repertório simples, a partir do qual os estudantes seriam capazes de seguir instruções básicas em Língua Inglesa. No estágio de Língua Portuguesa, havíamos trabalhado a literatura fantástica, com um enfoque maior nos gêneros de terror e horror.

Um esclarecimento se faz aqui necessário. Tínhamos de cumprir 23 horas/aula de cada disciplina e havíamos cumprido 22 horas de ambas. Desse modo, decidimos unir as duas turmas neste jogo de RPG, criando uma história de terror que os alunos pudessem jogar e resolver. A história então se passava na Inglaterra em uma casa simples, onde uma família composta por quatro membros habitava. O jogo é desencadeado a partir de um fato dramático, que usou argumento semelhante ao jogo realizado com os alunos da turma de 6º ano: um dos filhos tinha sido assassinado e o outro havia sumido sem deixar rastros.

Com poucas evidências, os pais dos meninos acabaram sendo responsabilizados pelo crime, e aos jogadores/estudantes caberia a função de investigadores para solucionar o mistério, o crime de uma criança e o sumiço da outra. Para que eles chegassem ao fim, foram espalhadas pistas pela casa, pedaços de um caderno que continha instruções em Inglês (turn on the light, open the back door, check under the bed), para que eles conseguissem avançar, apenas depois de interpretar o que a mensagem dizia, e assim, chegar a solucionar o mistério. A campanha foi tão bem-sucedida que a professora regente pediu que repetíssemos a partida com uma turma de 9º ano da mesma escola.

Considerações para continuar...

Pude perceber após toda essa preparação que o jogo é capaz de instigar nas crianças e jovens sua imaginação e curiosidade e despertar um desejo de ouvir e contar histórias, bem como, cooperar para buscar soluções, no caso, para desvendar um mistério. A partir disso é importante constatar que o RPG pode ser uma estratégia rica e relevante para fomentar a produção textual oral e escrita, bem como um instrumento que venha inspirar a autoria em alunos da educação básica. Para que assim como muitos de minha geração, os estudantes de nossas escolas possam encontrar, dentro do local onde estudam, atividades estimulantes, não precisando contar apenas, com as incertas inspirações de fora da escola, para o seu aprendizado e desenvolvimento.

A partir da experiência relatada, venho pesquisando os usos do RPG e outros jogos associados, como o da memória, no trabalho pedagógico, desenvolvendo experiências que utilizam os princípios de RPG. Busco estabelecer relações entre o interesse que cultivo desde a infância pela literatura de terror com o exercício da profissão no campo da Educação, como professor de línguas. O resultado tem sido bastante encorajador, tanto pelo engajamento e entusiasmo dos alunos, como pela receptividade dos professores, que têm acolhido as propostas de maneira muito positiva. No momento de finalizar este texto, estou desenvolvendo minha dissertação de mestrado, em fase inicial, com foco na promoção da escrita e da autoria, empregando como estratégia pedagógica o jogo de RPG.

Referências

KING, Stephen. **Dança Macabra**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

LOVECRAFT, Howard Philips. **O Horror Sobrenatural na Literatura**. Rio de Janeiro: 2008

RODRIGUES, Sonia. **RoleplayingGame e a pedagogia da imaginação no Brasil**. Rio de Janeiro: Bertrand, 2004.

TODOROV, Tzvetan. **Introdução à Literatura Fantástica**. São Paulo: Perspectiva, 2010.

GT: 10 Educação Superior e Temáticas em Perspectiva Decolonial

**AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE EN SU PROPIO CUENTO. UNA PERSPECTIVA
DE FUTURO PARA LA REGIÓN LATINOAMERICANA**

Vitor Hugo Mendes

Resumo

El presente ensayo trata de retomar hechos que en general componen la narrativa histórica de América Latina y El Caribe. Siguiendo de manera breve este itinerario, al caracterizar algunos aspectos dinamizadores de esa historia, acentúa la importancia de rescatar la memoria de lucha y resistencia de los pueblos latinoamericanos. La exposición -parte de uno proceso investigativo que aun está en curso- se detiene en resaltar los aportes de J. C. Scannone, que desarrolla una lectura histórico-cultural de América Latina. A partir de la categoría de mestizaje cultural, el autor argentino se aplica en desarrollar y proponer una racionalidad sapiencial como característica fundamental de los pueblos latinoamericanos. Al rebuscar lo propio de lo latinoamericano el autor inaugura un nuevo lugar hermenéutico. Este horizonte permite comprender la compleja realidad -histórica, sociocultural, educativa, etc.- de América Latina y El Caribe, y de ella aportar en un diálogo intercultural.

Palavras – Chave: América Latina y El Caribe – Memoria de los pueblos latinoamericanos – Lugar hermenéutico – Racionalidad sapiencial – Diálogo intercultural

Introducción

Hace poco más de 5 siglos, la “descubierta” del nuevo mundo había provocado una profunda alteración en la conformación del mundo conocido. Este alargamiento de las fronteras y de las líneas demarcadoras del espacio geográfico mundial trajo también innúmeros debates y enfrentamientos. La nueva extensión territorial comprendía un enorme continente de tierras, pueblos, culturas y riquezas (cfr. MENDES, 2013, p. 255-256).

El impacto de aquel acontecimiento inusitado, a lo largo de los siglos, fue sumando diferentes consecuencias sea para los nativos sea para los conquistadores y de modo incontestable para la historia del nuevo mundo. En aquellas circunstancias irrumpió un disputado campo de intereses permeado de conflictos y batallas con vistas a garantizar la posesión de la nuevas tierras, tutelar el derecho de las gentes y disfrutar de los recursos naturales y laborales abundantemente disponibles. De toda manera la llegada en el Continente Americano significó un evento de grande magnitud histórica. Un hecho que transformó de manera efectiva e irreversible el orbe terrestre y de ese modo el orden político-económico y socio-cultural que había desarrollado el acreditado viejo mundo (cfr. DUSSEL, 1992; 2015).

Esa historia que conecta las tierras allende los mares -aunque bastante inventariada, discutida y comentada- no deja de tener su interés siempre renovado (cfr. SVAMPA, 2016, p. 17-20). Asimismo América sigue siendo un mundo aun por manifestarse en su propio cuento, diversidad geográfica, étnica, cultural, religiosa. Quizá este reto encuentre una particular urgencia cuando se refiera específicamente a América Latina y El Caribe cada vez más reconocida como realidad pluricultural y multiétnica (cfr. MENDES, 2016). Sin lugar a dudas,

el intercambio de las culturas iberoamericanas delimitó un particular desafío en la conformación del mundo occidental.

Extensiones obligatorias y dependientes de la preeminente modernidad occidental, el proceso Iberoamericano constituyó parte considerable del escenario histórico que dieron vigencia a los afanes civilizatorios europeos. En este proceso intervinieron de forma destacada las fuerzas del imperio y los agentes de la religión. Cuanto más el destinatario de la mentalidad colonizadora se fue modelando al universo cultural-religioso que venía desde afuera -y se imponía sin alternativas en sus doctrinas, ritos y prácticas- tanto más se entremezclaba los distintos elementos de un conflictivo encuentro intercultural. Lo originario salvaje -indígena, afro, mestizo- demandaba nuevos desafíos, generaba cuestionamientos y problemas a los intereses político-religiosos reinantes.

Aunque sometida al poderío controlador de las metrópolis ibéricas, la situación de los pueblos Amerindios fue logrando encontrar voces disonantes en el ámbito de la Cristiandad ibérica. El levante en defensa de la dignidad y de los derechos de los autóctonos -silenciados en este proceso de poseer tierras, dominar los pueblos y evangelizar- daba inicio a un embate aun inconcluso en términos de salvaguardar un futuro promisor para los pueblos originarios. La conocida intervención de Bartolomé de Las Casas -y de otros más, defensores de los indígenas, así como las iniciativas de Pedro Claver, en favor de los negros esclavizados- resuenan la reluctancia de aquellas minorías que, contrarios al desmando vigente en estas tierras, trataban de contener los excesos de los colonizadores (GUTIÉRREZ, 1993).

A lo largo de siglos iniciativas diversas movilizarían esa inconformidad -con el orden arbitrariamente establecido- buscando vencer las condiciones de miseria, sufrimientos e injusticia. Revueltas, luchas y revoluciones son algunos de los hechos que lograron engendrar procesos de independencia que definitivamente se impusieron en el siglo XIX. Estos movimientos -profundamente plurales en sus organizaciones, ideologías y proyectos- promovieron un periodo intenso de búsqueda por autonomía, unidad e identidad nacional y regional. América Latina y El Caribe reaccionaba con valentía y lucha en búsqueda de asumir la conducción de su propia historia.

Movidos por la utopía de libertad e integración -la Patria Grande de Bolívar y de los Libertadores- reiterados empujes sirvió para estimular un transcurso histórico común para las naciones iberoamericanas. No obstante, los procesos devenidos de la independencia se instalaran mediante condiciones de compleja ambigüedad. Además de la progresiva fragmentación -en diferentes naciones- los intereses oligárquicos y conservadores no tardaron en traicionar las grandes mayorías populares.

Recién se ha cumplido los bicentenarios de la independencia y América Latina sigue buscando encontrar cabida en los parámetros de una sociedad planetaria siempre más globalizada (cfr. MENDES, 2016). Este conjunto humano entramado de diversidades y diferencias trata de arreglarse con su historia reciente de república, democracia, modernización y desarrollo, también con los retrocesos autoritarios y antidemocráticos, y en todos los casos, con las exigencias siempre cambiantes del orden mundial capitalista y neoliberal. Asimismo subsisten las memorables tradiciones ancestrales de los pueblos originarios, las costumbres de las culturas afroamericanas y la constancia solidaria de una inmensa multitud de empobrecidos.

Reflexionar esta historia de lucha y resistencia en el actual contexto regional puede significar una perspectiva de futuro para las culturas latinoamericanas.

El desafío de rescatar la memoria de los pueblos latinoamericanos

Si consideramos este panegírico como itinerario-recordatorio de un largo caminar, aunque la brevedad, ya estamos ejercitando la tarea. Sin ánimo de exagero, profundizar América Latina y El Caribe y rescatar la memoria de los pueblos latinoamericanos constituye un programa insoslayable en nuestro tiempo, una búsqueda que todavía aun requiere atención. Asimismo tratase de un proceso cada vez más factible. Se puede decir que comparte de un renovado inventario histórico que se fortalece en promover aquellas otras cosmovisiones que, otrora sometidas a la mirada colonizadora -eurocéntrica y occidental-, estuvieron impedidas tanto de manifestarse cuanto de desarrollarse en su propia originalidad (cfr. SANTOS, 2011).

De esa manera, rescatar las historias -pasadas y presentes- de los pueblos y naciones latinoamericanas constituye un reto de fundamental importancia. Este proyecto se hace aun más urgente y necesario tanto más esté implicado, de manera afirmativa, vislumbrar un destino histórico común. En este sentido -parece configurar un hecho cada vez más depurado- se hace notar el gran esfuerzo de historiadores, científicos sociales, educadores, teólogos, filósofos y muchos más, involucrados en rebuscar, compilar y registrar esa larga tradición de pueblos, culturas, etnias, religiones, etc.

Este repertorio variopinto ha providenciado una fecunda y destacada bibliografía que apunta para nuevos desarrollos (cfr. ANSALDI; GIORDANO, 2016). Pero no solo eso. La creciente compilación de datos e informaciones, los distintos análisis y los diferentes planteos teórico-metodológicos muestran lo inconmensurable de esa indispensable tarea. Quizá todas esas iniciativas comparten de un lugar común: América Latina sigue siendo una realidad desconocida -a lo mejor- un continente por ser descubierto en su propio cuento.

Es verdad que repatriar la “propia memoria” constituye un enorme y permanente desafío, tal vez un aprendizaje emergente que -paradójicamente- suele eludir el caos en medio a una perturbada contemporaneidad decididamente más globalizada. De esa manera, rebuscar los orígenes de esa historia y reflexionar sus desdoblamientos -en las circunstancias actuales- resulta en un ejercicio indispensable a una necesaria interculturalidad. Asimismo no se trata de un emprendimiento fácil pues se amontona un elenco de muchos aspectos -internos y externos- que dificultan el acceso a la historia latinoamericana y debilitan la fuerza propia de una hermenéutica regional (cfr. SVAMPA, 2016, p. 14). En eso somos remitidos a las entrañas convulsionadas y ambivalentes de los mismos procesos que se busca elucidar y discernir.

Teniendo en cuenta todo eso -que por sí mismo ya justifica la investigación- y tratando de identificar una, entre otras perspectivas que hace parte de nuestros estudios, vamos rebuscar algunos cuantos aspectos que, dada su relevancia, de manera prospectiva, tratan de pensar lo propio de América Latina y El Caribe. En esa perspectiva inaugura un nuevo lugar hermenéutico, horizonte que permite comprender y expandir la compleja realidad -histórica, sociocultural, educativa, etc.- de América Latina y El Caribe, por supuesto un aspecto importante como parte de un diálogo intercultural.

América Latina como lugar hermenéutico

J. C. Scannone¹⁴⁵, un reconocido filósofo¹⁴⁶ -que también se desempeña con desenvoltura en el ámbito teológico- puede ser considerado en la actualidad uno de los pensadores argentinos de mayor relevancia internacional dada su fecundidad teórica, rigor argumentativo y originalidad. La importancia de su obra tiene una doble raíz. De un lado la solidez teórico-sistemática de su formación jesuítica, estimulada sobre todo por su experiencia en la universidad europea, de otro su inserción originaria y profundamente interesada en ahondar lo propio del contexto y realidad latinoamericanos. Por esas vías el filósofo-teólogo fue deslindando un itinerario propio de investigación a fin de evidenciar y proponer “una hermenéutica de la historia y de la cultura latinoamericanas” (OLIVEIRA, 1994, p. 394) y, desde allí un nuevo lugar hermenéutico como fundamento de un pensar inculturado.

Considerando este horizonte como perspectiva de comprensión de los acontecimientos que involucraron la Patria Grande, Scannone afirma que “en América Latina tuvo lugar un hecho distintivo: allí se dio un fecundo mestizaje cultural, de modo que su nombre de América Latina representa una realidad nueva, hija de la Amerindia y de la latinidad ibérica” (SCANNONE, 2011b, p. 27). Diferentemente del matiz mayormente negativo que acompaña algunos análisis de la conformación histórica de América Latina, Scannone trata de discernir los elementos característicos, de valoración afirmativa y efectiva del mestizaje racial-cultural que -de modo determinante- se impuso en el estilo latinoamericano.

Tratando de ajustarse por el sentido más íntegro e integral de la religiosidad entrañada en la vida de los pueblos, en lo que designa como “humanismo social abierto a la trascendencia”, se encuentra el “corazón ético-antropológico de la praxis cultural” (cfr. SCANNONE, 2011b, p. 195-196) de los pueblos latinoamericanos. Engendrado por ese complejo proceso de intercambios sociocultural, en lo fundamental el “ethos cultural se abre a un auténtico sentido de Dios” enmarcando las más diversas realizaciones y aspiraciones

¹⁴⁵ Argentino de nacimiento y Jesuita por consagración, Scannone (1931) representa -como pocos, al lado de G. Gutiérrez y Enrique Dussel- un testimonio elocuente de la memoria viva de la filosofía y la teología de la liberación latinoamericana. En 1959 hizo sus estudios de teología, en Innsbruck, Austria, bajo la orientación de Karl Rahner. Luego después después, en el 1962, se destina a Munich (1964-1967) donde obtiene su doctorado en filosofía con una tesis sobre M. Blondel. Desde la facultad de Filosofía de San Miguel – Buenos Aires, donde reside desde su regreso a Argentina, en el 1967, mantuvo innumerables contactos de trabajo y colaboración con distintas universidades y grupos de pensadores. En su promovido y destacado itinerario académico alcanzó producir una amplia y diversificada bibliografía con escritos versando sobre filosofía, teología, doctrina social de la Iglesia, etc. Además de seguir activo participante en muchas actividades académicas y pastorales, nacionales e internacionales, Juan Carlos Scannone colecciona el crédito de haber sido maestro de su colega jesuita más ilustre, el joven estudiante de lenguas clásicas, Jorge Mario Bergoglio, el Papa Francisco. Sobre Scannone cfr: SCANNONE, 2011a, p. XXXIV-LIV.

¹⁴⁶ “Scannone es un filósofo perteneciente al núcleo fundador del movimiento llamado ‘filosofía de la liberación’. Desde los inicios, como filósofo realizó -y continúa haciéndolo en la actualidad- grandes aportes a la epistemología de la teología de la liberación en general y, especialmente, de la ‘vertiente argentina de la teología de la liberación’. [...] Él mismo relató en cierta ocasión que ‘en cuanto, más que teólogo, intento ser un filósofo cristiano que se pone también al servicio de la teología’” (FRESIA, 2011, p. IX). Cfr. también: SCANNONE, 1990; OLIVEIRA, 1996, p. 389-415).

populares (SCANNONE, 2011b, p. 208).

A partir de esos trazos que van dibujando una hermenéutica que interacciona apropiándose de la realidad histórico-cultural latinoamericana, en igual medida el filósofo sigue distinguiendo y discutiendo aquello que en otros diferentes planteamientos, tratan de confrontar la situación de América Latina. Para ser efectivo -siempre atento que su reflexión pueda discernir también su punto de vista- el eje central con que se ocupa -sea en el ámbito epistemológico sea en el nivel de las praxis- trata de explicitar “la originariedad y originalidad de nuestro ser y nuestra experiencia histórico popular” (SCANNONE, 2011a, p. 133). Esto que le sirve de balance normativo -y que trata de seguir con determinación- posicionó críticamente su interlocución frente a perspectivas que históricamente se delinearon -según comprende el autor- distándose de una real identificación con lo propio de los pueblos latinoamericanos. Por eso fueron propuestas que, condicionadas por esa contrariedad, no se desempeñaron como realmente liberadoras para América Latina.

Quizá el aspecto más radical de su crítica -a lo que considera tanto problemático cuanto insuficiente en el abordaje de lo latinoamericano- puede ser teñido desde la propia experiencia patria. En la contraposición ensayada por Domingos Sarmiento, oponiendo deliberadamente la civilización -mensurada por la cultura iluminista de cohorte europeo y norteamericano- a la dicha barbarie -representada por las mayorías populares- determinase la condición-lugar de cualquiera manifestación de lo popular. Se le cierra -cuando no se lo niega- el acceso o reconocimiento a su legítima expresión y activa participación en la más genuina tradición latinoamericana, aquella oriunda de su mestizaje histórico-cultural. En todas las formas de representación socio-cultural (cfr. GARCÍA MÁRQUEZ, 2014) -y fórmulas políticas- la asunción latinoamericana al mundo dicho “civilizado” había implicado renunciar a su real idiosincrasia sometida a modos devenidos desde afuera.

En base a este contexto -contemporizando su reflexión- Scannone hizo prolongar el alcance de su análisis a los proyectos históricos que -debatido América Latina, la dependencia, la modernización y la liberación- emergieron en la segunda mitad del siglo pasado, desdoblándose en actualizaciones y/o consecuencias que siguen repercutiendo hasta hoy. Grosso modo su consideración trató de sopesar los presupuestos teóricos ontológicos, antropológicos y científicos que -moviéndose en los postulados iluministas y científicas de la modernidad- daban poca atención a una nueva circunstancia crítica que estaba operando desde la situación “latinoamericana de posmodernidad dependiente” (SCANNONE, 2011a, p.131).

Su ponderación solía reflexionar estas cuestiones precaviéndose en alertar del peligro de una hermenéutica simplificada -insuficiente o quizás menos crítica- generar nuevas dependencias de orden ontológico-epistemológica y, por consiguiente, en la praxis de los pueblos latinoamericanos. En suma, el filósofo se detuvo en confrontar aquellos elementos que -impulsando tendencias conservadoras, progresistas o revolucionarias- reproducían la problemática modernización -económica y cultural- conduciéndose exclusivamente por los alcances y propósitos de la razón de cohorte iluminista. Este paradigma que -para bien y para mal- representaba los anhelos más elevados de “civilización” conseguía imponerse de tal modo que, todo lo demás de esta América profunda (cfr. KUSCH, 2012), popular y desconocida,

permanecía sin relevancia a los proyectos de desarrollo y emancipación.

Además de eso, para Scannone el nodo principal en pugna es que estos proyectos “aun los que son críticos, no logran zafarse en su pensamiento y praxis, de la relación sujeto-objeto, que caracteriza al pensamiento y a la praxis de la modernidad”. Desde esta perspectiva puede decir que “el problema, por lo tanto, consiste en cómo romper la relación de dominación, y no solo invertirla o absolutizarla” tal como se mostraba implícito en los procesos en curso (SCANNONE, 2011b, p. 148). Retomando el mismo itinerario de lucha y participación -pero interactuando con otros recursos teóricos- el filósofo recalca los aspectos críticos que provenían de perspectivas que -enfrentándose en superar el potencial explicativo y liberador de la ontología dialéctica hegeliano-marxista- ya se movían bajo el influjo de nuevos enfoques epistemológicos y metodológicos, entre otros, los que emergieron del diálogo con la alteridad (Emanuel Levinas) y aquellos que se dieron mediante los avances que trajera el giro lingüístico-hermenéutico.

Aunque en estos caminos las cosas puedan presentarse de este modo -a decir, en una reformulación transformadora- para desenvolver de manera comprensiva una alternativa -que de hecho pudiera dar paso a lo efectivamente latinoamericano- fue necesario poner en acción un hábil programa teórico-metodológico. Un programa que a lo largo de su desarrollo -con la ventaja de seguir siendo revisada, profundizada y ampliada por el mismo autor¹⁴⁷- no deja de realzar el largo e incansable discernimiento llevado a cabo -por el jesuita- a fin de dar coherencia y consecuencia a su elaboración teórico-filosófica y teológica.

Tematizando una perspectiva radicalmente inculturada en la realidad regional -sin perder de vista el universal situado de esa experiencia- el proceso a que se aplica Scannone trata de profundizar la alteridad propia de la sabiduría popular latinoamericana -experiencia histórica, memoria, cultura, religiosidad, símbolos, etc.- en vista de explicitar el carácter sapiencial de esas vivencias profundamente arraigadas en la existencia histórica de estos pueblos. En esa perspectiva de trabajo su reflexión se reviste de una meticulosa labor, la de elaborar esa racionalidad sapiencial en diálogo con la más genuina tradición filosófica (OLIVEIRA, 1996) -todavía- depurando un lugar hermenéutico propio desde la sabiduría popular latinoamericana (SCANNONE, 1984).

Este aspecto tan monumental de su reflexión filosófica desarrolla una racionalidad sapiencial inculturada que le sirve para plantear la praxis de los pueblos latinoamericanos. A ese respecto los aspectos nucleares que suponen su postura filosófica inculturada son los mismos que orientan su persistente proceso de inculturación teológica, a saber: el pueblo y todo lo que eso implica, su cultura, religiosidad y sabiduría (popular). Este nosotros -sujeto colectivo, pueblo- que se conforma en su arraigo a la tierra, como historia y cultura, constituye el acervo sapiencial que -para Scannone- de manera vital entrelaza y da sentido al mundo de la vida latinoamericano.

¹⁴⁷ Cfr. los planteamientos más recientes del autor en: Scannone, 2009. Ver también: CANTÓ; FIGUEROA, 2013.

La posibilidad de afirmar y proponer esa perspectiva inculturada (racionalidad sapiencial) que emerge en la situación latinoamericana, y que se ofrece como intérprete de esta realidad, hace irrumpir un nuevo lugar hermenéutico. Este desde donde como punto de partida -América Latina- logra tematizar y comprender la praxis de los pueblos de modo a desvelar lo propio latinoamericano. Tanto más explícito se hace lo conforme al estilo de estos pueblos, tanto más se incrementa las posibilidades de un diálogo intercultural.

A título de conclusión

El itinerario que hemos recorrido fue un intento de -acercándose a la realidad latinoamericana- retomar e introducir una reflexión que, propositiva, pueda ser discutida y profundizada no ámbito de este importante seminario. Además de un breve mapeo en vista de reunir algunos datos históricos de la región, la explicitación bastante original de Scannone - implementando un lugar hermenéutico y una racionalidad sapiencial inculturada- desde América Latina, constituye una provocación consistente en vista de plantear, con acuidad, la realidad y la universidad/educación superior latinoamericana. En eso parece evidente que precisamos darnos cuenta de la necesidad urgente que tenemos de incursionar, contactar, conocer... la realidad latinoamericana, a comenzar por la misma realidad local -cabocla- que predomina en la sierra catarinense.

No obstante ese desafío, a ser enfrentado con todos los medios disponibles, tal vez el reto de mayor importancia está en asumir este lugar hermenéutico adhiriendo a lo latinoamericano y a su manera de estar en el mundo. Interactuar con ese estilo de vida mediante una racionalidad propia, sapiencial, inculturada, significa profundizar tanto cuanto problematizar, ampliar nuestra propia comprensión de mundo. Por supuesto también implica re-discutir la misma universidad, la producción del conocimiento y sus formas de socialización, la formación profesional, etc. Estamos en ese camino.

Referencias

- ANSALDI, Waldo; GIORDANO, Verónica. América Latina. La construcción del orden. 1ª. Edición ampliada. Tomo I: De la colonia a la disolución de la dominación oligárquica. Buenos Aires: Ariel, 2016.
- BOMBASSARO, Luiz Carlos; VIDAL, Silvina Paula. Latinidade da América Latina. Enfoques filosóficos e culturais. São Paulo: Editora Hucitec, 2010.
- CANTÓ, José Maria; FIGUEROA, Pablo (Eds.). Filosofía y teología en diálogo desde América latina. Homenaje a Juan Carlos Scannone, SJ en su 80 cumpleaños. Córdoba: EDUCC, 2013.
- DUSSEL, Enrique (Ed.). Historia liberationis. 500 anos de historia da Igreja na América Latina. São Paulo: Edições Paulinas-CEHILA, 1992.
- DUSSEL, Enrique. Filosofías del sur. Descolonización y transmodernidad. Argentina: AKAL, 2015.
- FRESIA, Ariel. Teología y filosofía desde la praxis y la cultura popular latinoamericanas. Para una lectura de teología de la liberación y praxis popular. In: J. C. Scannone, Teología de

- la liberación y praxis popular, Buenos Aires 2011a, IX).
- GARCÍA MÁRQUEZ, Gabriel. La soledad de América Latina. In: Gabriel García Márquez, Medellín: Confiar, 2014. p. 7-18.
- GUTIÉRREZ, Gustavo. En busca de los pobres de Jesucristo. El pensamiento de Bartolomé de las Casas. Salamanca: Ediciones Sígueme, 1993.
- KUSCH, Rodolfo. América Profunda, Buenos Aires 2012
- MENDES, Vitor Hugo. América Latina, cambio de época y destino histórico común. Notas de estudio sobre la actual pluralidad cultural y religiosa. Revista Albertus Magnus, Universidad Santo Tomás, Colombia, 4.2 (2013) 253-264.
- _____. El “cambio de época” y la presencia de la Iglesia en la actual transformación de América Latina y El Caribe. In: CELAM. ¿Cambio de época? El caminar de la Iglesia en el contexto actual. Bogotá: Centro de Publicaciones, 2016. p. 35-67.
- OLIVEIRA, Manfredo A. Reviravolta lingüístico-pragmática na filosofia contemporânea, São Paulo 1996.
- SCANNONE, Juan Carlos. Sabiduría popular, símbolo y Filosofía. Diálogo internacional en torno a una interpretación latinoamericana, Buenos Aires: Guadalupe, 1984.
- _____. Nuevo punto de partida de la filosofía latinoamericana, Buenos Aires: Guadalupe, 1990.
- _____. J. C. Scannone, Discernimiento de la acción y pasión históricas. Planteo para el mundo global desde América Latina. Barcelona: Anthropos editorial; México: Universidad Iberoamericana, 2009.
- _____. Teología de la liberación y praxis popular. 1ª. Edición facsimilar. Buenos Aires: Editorial Docencia, 2011a.
- _____. Evangelización, cultura y teología. 1ª. Edición facsimilar. Buenos Aires: Editorial Docencia, 2011b.
- SANTOS, Boaventura Sousa. Epistemologías del sur. Revista Utopía y Praxis Latinoamericana, 54 (2011) 17-39.
- SVAMPA, Maristela. Debates Latinoamericanos. Indianismo, desarrollo, dependência y populismo. Buenos Aires: Edhasa, 2016.

**A FORMAÇÃO DOCENTE PARA OS CURSOS DE BACHARELADO EM
ADMINISTRAÇÃO: UMA ANÁLISE DO ENEPQ DA ANPAD DE 2013 A 2015**

Sílvio Denicol Júnior
Vera Lucia Felicetti

Resumo

Este artigo tem como objetivo identificar o que vem sendo discutido na área da formação docente para os cursos de administração em todas as edições do Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade (EnEPQ) da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Administração (ANPAD). Para isso, realizou-se uma busca bibliográfica nas edições de 2007, 2009, 2011, 2013 e 2015 utilizando o descritor “formação docente” no qual 10 artigos de um total de 525 possibilitaram três categorias de análises. Com o resultado, foi possível verificar uma concentração na categoria do “Estágio de Docência” presentes em quatro trabalhos sendo três deles na última edição em 2015, o que representa uma tendência na formação docente para o campo da administração nesse evento. A categoria “Oficinas” coloca a discussão da formação docente a partir da proposição de plano de desenvolvimento profissional. E “Pós-Graduação: Stricto Sensu” na preparação de pesquisadores nesses programas e as expectativas dos alunos em tornarem-se também docentes.

Palavras-chave: Formação Docente, Educação Superior, Administração.

Introdução

A Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Administração (ANPAD) foi criada em 1976 e desde então possui forte influência no cenário da Pós-Graduação no Brasil. Inicialmente através de Reuniões Anuais de 1977 a 1989 e, a partir de 1990, sob o formato de Encontro Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação em Administração (EnANPAD) (ANPAD, 2016).

Há atualmente onze Divisões Acadêmicas no EnANPAD na qual cada uma tem como objetivo trazer à discussão o fazer ciência em Administração, abordando aspectos metodológicos, epistemológicos, históricos da Administração, assim como teorias organizacionais e sociológicas relevante à área. A Divisão Acadêmica de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade (EPQ) foi criada em 2001 e integrava o EnANPAD realizado anualmente e na época chamada de Divisão de Ensino e Pesquisa. Em 2007 ocorre a primeira edição do Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade (EnEPQ) sob a coordenação da EPQ e promovida conjuntamente pela ANPAD e ANGRAD – Associação Nacional dos Cursos de Graduação em Administração – dentro do EnANPAD, porém em 2009 com edições bienais próprias (ANPAD, 2016; VIEGAS, 2013).

Em 2011, o EnEPQ procurou fomentar o desenvolvimento da área de estudos em ensino e pesquisa em administração no Brasil. O mesmo propósito permeou as edições de 2013 e 2015 e é objetivo em sua sexta edição prevista para 2017. Assim, o EnEPQ pode ser entendido como um espaço para discussão de temas relevantes de Ensino e Pesquisa em Administração, promovendo a interlocução entre pesquisadores da área contribuindo para o desenvolvimento dos temas relevantes à área por meio de artigos teórico-empíricos, ensaios teóricos, artigos tecnológicos e casos para ensino.

Objetivando identificar o que vem sendo discutido na área da formação docente para os cursos de administração no EnEPQ, este artigo apresenta a análise realizada nos trabalhos apresentados em seus encontros. Assim, realizou-se uma busca bibliográfica nas edições (2007, 2009, 2011, 2013 e 2015) do EnEPQ para verificar um panorama das principais discussões sobre acerca da formação docente na educação superior na área da administração.

A Formação Docente

A área de administração abordada neste trabalho e presente na pauta da ANPAD concentra características semelhantes na atuação profissional, e perfil docente nos cursos do Brasil, principalmente a partir das diretrizes curriculares nacionais aprovadas em 2005 que extinguiu as habilitações e unificou as competências e habilidades a (BRASIL, 2016b). A inexistência de cursos de licenciatura nessa área demanda que o profissional para se tornar docente do ensino superior construa sua formação inicial “em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado”, conforme o Art. 66 da LDB (BRASIL, 2016a).

A formação docente, conforme Tardif (2014) ocorre ao longo da vida profissional, ou seja, continuamente, construída a partir de saberes da formação profissional ou pedagógicos, saberes disciplinares, saberes curriculares e saberes experimentais são conquistados ao longo dessa caminhada.

Para as discussões acerca da formação de professores parte-se da concepção de Nóvoa (2009) que sugere cinco propostas genéricas a fim de guiar programas e práticas de formação docente. Dentre elas a prática e a profissão que segundo o autor necessita ser constituída dentro da profissão. Nesta direção Tardif (2014) escreve que a capacidade de ensinar não é inata, isto é, o professor não nasce para ser professor, mas sim, constrói essa capacidade a partir da interação com os outros, com a sua identidade pessoal e social. Ele se constrói através da imersão e atuação nos diversos mundos socializados.

Nesta direção, percebe-se que a formação se dá também através da própria experiência, a qual colabora para com a construção de um saber, mais pessoal e humano. Assim, a história de vida dos professores pode ser uma rica fonte à produção de conhecimentos voltados à prática e ao fazer do professor. Para Nóvoa (2007) “[...] pelas histórias de vida, pode passar a elaboração de novas propostas sobre a formação de professores e sobre a profissão docente.” Josso (2004), em um estudo com professores, no qual cada participante pôde fazer uma reflexão sobre sua formação, verificou a aprendizagem relacionada ao eu ativo e passivo. A autora aponta que a busca por compreensão dos processos de formação não pode ser dissociada do

processo de vida e da totalidade da pessoa, indicando a necessidade de considerar a reflexão teórica associada à prática contextualizada.

Para Pimenta (1994, p. 83), “a essência da atividade (prática) do professor é o ensino-aprendizagem”. Para a autora, são diversos os conhecimentos envolvidos na práxis, tais como o conhecimento do objeto e das finalidades de modo a serem transformadas. Assim, a atividade do professor, sua práxis é a ação transformadora da teoria.

Além disso, o estágio docente proporciona que o professor esteja no ambiente de trabalho que ele atuará (PIMENTA, 1994) vivenciando os desafios e desenvolvendo sua prática docente que deve ser orientado a práticas diferentes das que foi submetido como aluno.

Metodologia

A metodologia usada na elaboração deste artigo foi de cunho qualitativo com pesquisa bibliográfica realizada nas edições do Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade realizadas nos anos de 2007, 2009, 2011, 2013 e 2015. O total de artigos apresentados nos Encontros da EnEPQ promovidos pela ANPAD foi de 525. Com o objetivo de saber o que vem sendo apresentado nesses Encontros acerca da formação docente para os cursos de administração, buscou-se com o descritor “formação docente”, identificar quais os artigos publicados com tal abordagem.

Com o descritor “formação docente” foi possível encontrar o total de 10 artigos entre os 525, os quais estão indicados na tabela 1. Nela é possível ver que no primeiro encontro, realizado em 2007 em Recife/PE foram encontrados dois artigos que envolviam a temática formação docente representando 1% dos 138 trabalhos apresentados naquele ano. Em 2009 foram identificados dois trabalhos representando 2% de 83 selecionados na edição realizada em Curitiba/PR. Na edição realizada em João Pessoa/PB em 2011 foi identificado um trabalho do total de 96 apresentados totalizando 1% conforme o descritor usado. O encontro realizado em 2013 em Brasília/DF também teve um trabalho de 103 representando 1% desse total. A edição ocorrida em 2015, em Salvador/BA, teve quatro (4%) artigos de um total de 105.

Tabela 1 – Artigos selecionados dos Encontros de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade

Descritor	2007		2009		2011		2013		2015		Total	
	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%
Formação Docente	2	1%	2	2%	1	1%	1	1%	4	4%	10	2%
Outros	136	99%	81	98%	95	99%	102	99%	96	96%	515	98%
Total	138	100%	83	100%	96	100%	103	100%	105	100%	525	100%

Fonte: Elaborado pelos autores com base nos encontros da EnEPQ.

A leitura na íntegra dos 10 artigos possibilitou categorizar os mesmos conforme o quadro 1 e a análise segue na próxima sessão.

Quadro 1 – Síntese dos achados pelos autores

Categorias	Autores
Oficinas	Fischer e Silva (2007) Lourenço et al (2013) Salm et al (2007)
Estágio de docência	Barbosa et al (2015) Gonsalves et al (2015) Joaquim et al (2009) Pereira et al (2015)
Pós-Graduação: Stricto Sensu	Lima; Riegel (2011) Silva et al (2015) Oliveira et al (2009)

Fonte: Elaborado pelos autores.

As categorias enumeradas no quadro 1 foram obtidas a partir da análise dos objetivos, metodologias e resultados de cada artigo. A categoria “Oficinas” considerou proposições e discussões para formação docente da educação superior em Administração (FISCHER; SILVA, 2007; SALM ET AL, 2007) e reflexões acerca da formação pedagógica a partir da literatura acadêmica e da legislação (LOURENÇO ET AL, 2013). A categoria “Estágio de Docência” foi constituída a partir dos resultados discutidos das percepções dos estagiários e ex-estagiários de docência (BARBOSA ET AL, 2015; GONSALVES ET AL, 2015; PEREIRA ET AL, 2015) e análise documental dos relatórios de estágios (JOAQUIM ET AL, 2009). A última categoria constituída foi “Pós-Graduação: Stricto Sensu” que identificou nos programas de pós-graduação a preparação de mestres e doutores pesquisadores contrapondo, na maioria das vezes, as pretensões dos alunos em tornarem-se também mestres e doutores docentes, além da identificação do tema em produções científicas nesses cursos.

Resultado da Análise – Oficinas

O trabalho de Fischer e Silva (2007) apresenta uma proposta de oficina denominada Programa de Capacitação Docente em Administração – PCDA. O objetivo da oficina foi o de apoiar a formação de professores no âmbito dos programas de pós-graduação com foco na preparação para o ensino. Embora pertencente aos anais do EPQ, esse tema de interesse não se configura um artigo, porém cabe destacar essas propostas que propõe a discussão de três desenhos de cursos de pós-graduação para esse objetivo: doutorado interinstitucional com ênfase no ensino; um mestrado em ensino de Administração multiinstitucional e um curso de especialização semipresencial.

O artigo de Salm et al (2007) desenvolve proposições para a capacitação docente em administração e a sugestão de metodologias para preparação do docente são apresentadas com as seguintes indicações:

- Docência em administração baseada em um novo paradigma – que incorpora como referencial, além do bem privado ou o interesse próprio, também o primado do bem comum;
- Tecnologias de ensino e aprendizagem voltadas para o aluno enquanto ser multidimensional, não apenas como um futuro cargo ou profissional de administração para o mercado;
- Prática permanente da reflexão, inclusive a reflexão crítica sobre a realidade de toda ordem que o novo paradigma exige do professor e dos alunos;
- Práticas participativas em que o professor e o aluno aprendam juntos, estabelecendo uma nova conformação da sala de aula com destaque para o conteúdo, o conhecimento – sempre mais importante do que a forma;
- Práticas e metodologias utilizadas pela docência em administração como meios para o aprendizado, jamais como fim em si mesmas;
- Professor conhecedor das humanidades que levam à prática da cidadania, antes de um especialista em administração, mercê de sua visão multidisciplinar e interdisciplinar;
- Organizações sociais, do terceiro setor e a área de responsabilidade social das empresas: espaços privilegiados dos negócios humanos para a formulação de novas teorias e práticas em administração;
- Compreensão da organização burocrática – que, enquanto fenômeno da sociedade de massa, define apenas um importante limite para a prática docente em administração – a exigir um conhecimento profundo do ser humano e dos seus espaços e modos de produção;
- Indissociabilidade entre teoria e prática para o exercício da docência e a aprendizagem em administração;
- A pesquisa-ação e as práticas de pesquisa participante como meios para a aprendizagem e a reflexão crítica sobre a realidade;
- A capacitação docente, parte do permanente aprender do professor, integrada ao significado da vida. (SALM et al, 2007, p. 8)

Do conjunto de indicações proposto pelos autores, tem como objetivo orientar as atividades a exemplo da oficina denominada Programa de Capacitação Docente em Administração – PCDA presente em Fischer e Silva (2007). Tais considerações tratam-se de importantes reflexões posteriormente referenciadas e ampliadas em Lourenço et al (2013) e Silva et al (2015). Nesse sentido, destaca-se de Salm et al (2007) que esse plano de desenvolvimento profissional procura estimular o trabalho docente, a troca de saberes, reflexão coletiva e perspectiva reflexiva que poderão dar suporte para a formação docente.

Estágio de Docência

O artigo de Gonsalves et al (2015) reflete sobre a formação docente no âmbito do estágio docente na trajetória formativa em um programa de pós-graduação em Administração de uma universidade pública de Santa Catarina. No caso apresentado, buscou-se uma reflexão coletiva envolvendo o processo de tornar-se professor a partir do estágio cuja realização está prevista no currículo obrigatório desse programa. Participaram da pesquisa seis alunos de mestrado em Administração, tendo o estudo o objetivo de elencar e sistematizar alguns desafios centrais da prática docente conforme a vivência desses alunos. A formação docente, nesse trabalho foi compreendida por três grupos conforme os desafios por eles vividos, sendo: conhecimento prévio das práticas de ensino, conhecimento científico-pedagógico e domínio do conteúdo específico ministrado.

O artigo de Barbosa et al (2015) pergunta se os alunos dos cursos de pós-graduação de uma Universidade na Bahia, a partir do estágio docente, se tornam docentes reflexivos e provedores de uma inovação na formação de seus alunos. Os autores apontam que os discentes do curso de pós-graduação pesquisado estão sendo preparados para docência com orientações sobre métodos pedagógicos aplicadas em seus estágios, esperando e que isso torna suficiente para aprender e transmitir o conhecimento melhor didaticamente e proveitoso aos envolvidos no processo educacional.

Pereira et al (2015) realizaram um estudo visando perceber a contribuição do estágio docente supervisionado de cursos de pós-graduação stricto sensu em Administração na formação acadêmica e profissional de professores, a partir de 19 entrevistas apenas com ex-bolsistas de mestrado e doutorado de diferentes Instituições de Educação Superior de Minas Gerais. O artigo conclui que a prática de estágio docente foi considerada uma importante metodologia para formação do professor, mesmo que tenha sido constatada uma diferença entre percepção de valor entre os egressos do mestrado, por possuírem menor experiência docente, enquanto os egressos do doutorado tiveram não contribuíram no mesmo passo a partir da prática.

Joaquim et al (2009) investigaram se o estágio docência poderia ser uma alternativa metodológica para formação de professores universitários. Para isso, a pesquisa analisou 22 documentos de relatórios de estágio dos estudantes de um Programa de Pós-graduação em Administração entre duas turmas que constatou que o processo de formação docente demanda integração entre teoria e prática, percebendo que o estágio docência pode ser uma forma eficaz e efetiva na promoção da prática do ensino aos pós-graduandos.

Pós-Graduação: Stricto Sensu

O artigo de Oliveira et al (2009) teve como objetivo descrever e analisar num programa de Mestrado Acadêmico em Administração um componente curricular denominado “vivência docente”, orientada ou supervisionada por professor desse programa que oportuniza experiências concretas em: (I) pesquisa, (II) projeto social, (III) empresarial e (IV) docente. Esta última, objeto do estudo, permite que as competências, habilidades e atitudes requeridas

para o docente sejam identificadas e vivenciadas na gestão da sala de aula. Assim, a pesquisa envolveu 20 mestrandos que confrontaram expectativas antes da realização da “vivência docente” com as percepções posteriores como apoio no desenvolvimento profissional docente. Os autores destacam que mestrandos mais experientes na carreira docente tiveram atribuíam como expectativas a facilidade e comodidade para prática, embora reconheceram que vivência auxiliou na formação continuada.

As autoras Lima e Riegel (2011) discutiram a formação de professor para magistério superior em cursos de Administração sob enfoque da profissionalização da docência em um curso de mestrado em Administração de uma instituição de São Paulo. O artigo apontou que duas disciplinas obrigatórias foram inseridas no currículo desse curso de mestrado: (i) didática do ensino superior em administração e (ii) estágio docente em administração, sendo objetivo desse artigo compreender as expectativas dos alunos para com essas duas disciplinas. No entanto, a pesquisa realizada com 12 mestrandos tendo a participação efetiva de seis revelou, principalmente, pouca intimidade com autores, textos e temas que tratam a educação a partir das disciplinas e da própria vocação prioritária do curso de mestrado em preparar pesquisadores.

Silva et al (2015) pesquisou o processo de formação dos professores nos programas de pós-graduação em Administração analisando 31 currículos de doutorados de aprovados pela CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) em universidades do Brasil. O objetivo desse artigo foi compreender como a formação didático-pedagógicas é desenvolvida nesses doutorados. Os autores usaram as palavras-chave docente, docência e professor a partir das disciplinas, linhas de pesquisa, produção bibliográfica, proposta do programa, projetos de pesquisa e teses para identificar o material a ser analisado. Os autores concluem a necessidade de ampliar a discussão sobre importância da produção acadêmica e a influência do estágio docente são dois aspectos fundamentais para qualificação profissional, principalmente no que refere às expectativas dos alunos de tornarem-se pesquisadores e docentes e como esses cursos estão desempenhando esse papel, fato identificado a partir da ausência de números significativos de teses que tratam o assunto docência na administração.

Lourenço et al (2013) discutem a importância da formação pedagógica do professor universitário a luz da legislação e da literatura da Educação e da Administração. Nessa discussão, há o destaque para a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB a qual compreende que os programas de pós-graduação *stricto sensu* atuam na preparação e não formação dos professores, tanto que o artigo conclui que o aparato legal está omissivo quanto à formação docente. Ainda na conclusão, a literatura da Educação e da Administração contrapõe que a responsabilidade para formação pedagógica seja unicamente dos programas de pós-graduação, além de que o estágio também não seja suficiente para formar docentes. Dessa forma, o caminho para uma formação mais integral deve associar os saberes específicos de cada área com os saberes pedagógicos (LOURENÇO ET AL, 2013).

Considerações Finais

Com a análise dos artigos das edições do EnEQP procurou-se clarificar quais enfoques esse importante evento acadêmico está direcionando ao tema de formação docente para os cursos de administração. A ausência de disciplinas voltadas ao magistério ou práticas pedagógicas nos cursos de graduação estabelecem uma formação docente inicial após a constituição profissional e percebe-se que programas de pós-graduação *Stricto Sensu* têm concentrado o principal meio para formação inicial do pesquisador e do docente no campo da administração. Embora seja admitido na LDB que o exercício do magistério superior em casos como a área da administração possa ser ocupado por profissionais com pós-graduação *Lato Sensu*, esse fato não se concretiza nos textos analisados possivelmente por questões de regulação da educação superior cujos instrumentos de avaliações referem conceitos mínimos para titulação “especialista”.

Ainda que no estágio ou vivência docente seja possível proporcionar práticas e experiências pedagógicas para preparação para a docência na educação superior, esse deve ser supervisionado para que possa estabelecer constantes relações entre teoria e prática no ambiente de trabalho que atuará (PIMENTA, 1997). Porém, o estágio de docência não se apresenta obrigatório nos programas de pós-graduação, sendo para alguns programas aplicáveis apenas aos bolsistas CAPES.

Assim, constata-se grande potencial para desenvolver conhecimentos sobre os aspectos da formação docente no campo da administração na preparação inicial, mas também durante as práticas que compõem a formação docente continuada. Trabalhos futuros poderão discutir os formatos e a própria exclusividade dos participantes do estágio docente e também aulas práticas tais como as vivências para construir o desenvolvimento profissional e pessoal dos professores.

Referências

- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: Março/2016.
- _____. Diretrizes Curriculares dos Cursos de Administração. Resolução n. 4 de 13/07/2005. Brasília, DF, 2005. Acesso em: Junho/2016.
- ANPAD. Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Administração. 2016. Disponível em: <<http://www.anpad.org.br/>>. Acesso em: Maio/2016.
- BARBOSA, C. R.; ALVES, A. V. S.; NOUR, A. D. A. Fundamentos Pedagógicos e a Formação do Docente em Administração: a experiência do Estágio à Docência. In: V Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade - EnEPQ. **Anais...** Salvador: ANPAD, 2015.
- FISCHER, T.; SILVA, M. R. D. Formando Professores de Administração: Desenhos Curriculares em Análise. In: I Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade - EnEPQ. **Anais...** Recife: ANPAD, 2007.
- GONSALVES, A. K. R. et al. Estágio Docência: Reflexões sobre o tornar-se professor de Administração. In: V Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade

- EnEPQ. **Anais...** Salvador: ANPAD, 2015.
- JOAQUIM, N. D. F.; NASCIMENTO, J. P. B.; BOAS, A. A. V.; SILVA, F. T. Estágio Docência: um Estudo no Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal de Lavras. In: II Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade - EPQ. **Anais...** Curitiba: ANPAD, 2009.
- JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de Vida e Formação**. São Paulo: Cortez Editora, 2004
- LIMA, M. C.; RIEGEL, V. A Formação Docente nos Cursos de Pós-Graduação em Administração – a gênese de uma experiência. In: III Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade - EnEPQ. **Anais...** João Pessoa: ANPAD, 2011.
- LOURENÇO, C. D. D. S.; LIMA, M. C.; NARCISO, E. R. P. Formação Pedagógica no Ensino Superior: o que diz a Legislação e a literatura em Educação e Administração? In: IV Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade - EnEPQ. **Anais...** Brasília: ANPAD, 2013.
- NÓVOA, A. **Professores**: Imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.
- NÓVOA, António. História de vida: perspectivas metodológicas. In.: NÓVOA, António (org.). **Vida de Professores**. 2ª Ed. Porto: Porto Editora, 2007, p. 18-25.
- OLIVEIRA, M. C. D. S. M. D.; MELO, M. C. O. L.; OLIVEIRA, M. H.; PAIVA, K. C. M. A Influência da “Vivência Docente” na Formação e Desenvolvimento de Competências Profissionais Docentes: uma percepção de mestrandos em administração. In: II Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade - EnEPQ. **Anais...**Curitiba: ANPAD, 2009.
- PEREIRA, J. R.; SOUSA, C. V. E.; BUENO, N. X. O Estágio Docente Supervisionado e suas Implicações no Processo de Formação de Futuros Professores. V Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade - EnEPQ. **Anais...** Salvador: ANPAD, 2015.
- PIMENTA, Selma Garrido. **O Estágio na Formação de Professores – Unidade Teoria e Prática**. São Paulo: Cortez Editora, 1994.
- PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. das G. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2008.
- SALM, J. F.; MENEGASSO, M. E.; MORAES, M. C. B. A Capacitação Docente em Administração: Referenciais e Proposições. In: I Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade - EnEPQ. **Anais...** Recife: ANPAD, 2007.
- SILVA, A. L. R. D.; GARCIA, L. G. R.; MARANHÃO, C.M.S.A.; MOURA, F. V. Um Grão De Areia Na Praia: Uma Análise Sobre Presença do Tema "Formação Docente" Nos Cursos de Doutorado em Administração. In: V Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade - EnEPQ. **Anais...** Salvador: ANPAD, 2015.
- SILVA, C. C. D. S.; CANDELORO, M.; LIMA, M. C. Estratégias de ensino orientadas pelos estilos de aprendizagem dos estudantes de graduação em Administração. In: IV Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade - EnEPQ. **Anais...** Brasília: ANPAD, 2013.
- VIEGAS, M. C. L. C. Ensino e Pesquisa em Administração: um balanço da produção acadêmica da Divisão EPQ do EnANPAD de 2009 e 2010 In: IV Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade - EnEPQ. **Anais...** Brasília: ANPAD, 2013.

**I CONGRESSO INTERNACIONAL "PENSO ONDE SOU": CONHECIMENTOS
PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA**

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014.

**FATORES QUE INFLUENCIAM NA ESCOLHA E NA INSERÇÃO PROFISSIONAL
DE JOVENS.**

Priscila Gomes Gavioli
Douglas Branco de Camargo

Resumo

A pesquisa apresenta breve discussão teórica que contribuirá na constituição de uma pesquisa de mestrado cujo objetivo é analisar os fatores que influenciam os jovens de uma universidade localizada no litoral norte de Santa Catarina, na escolha e/ou inserção profissional. As profundas mudanças no mundo do trabalho, nos processos formativos, emergem novas exigências no perfil dos profissionais. A escolha de um curso pode gerar fatores de tensão no processo da transição acadêmica para o mundo laboral o que marca a inserção do jovem universitário no universo do trabalho. A análise busca refletir sobre uma melhor qualificação, e compreender os elementos acerca dos fatores que influenciam na escolha profissional, inserção no mercado de trabalho - transição acadêmica, usando como referência algumas fontes de informação da literatura especializada e trabalhos científicos em geral, assim projetando um primeiro olhar sobre o tema.

Palavras- chave: Escolha profissional; Inserção profissional; jovens.

Introdução

Nos últimos anos, que envolvem o século XX e XXI, o mercado de trabalho vem sofrendo visíveis transformações que cada vez mais apontam na direção da mudança de perfil profissional em que processos de mundialização, informatização, inovações tecnológicas, supervalorização do conhecimento, que culminou na chamada reestruturação produtiva, passaram a exigir do trabalhador maior capacidade técnica, poli-valência e habilidades cognitivas, no sentido de se diferenciar do comum. Todos esses fatores combinados com a tensão da transição acadêmica ao mundo laboral marcam a inserção do jovem neste vasto universo do trabalho.

Neste contexto, diversos autores vêm debatendo essa problemática nas últimas duas décadas. Dias (2009), por exemplo, destaca que se a sociedade do século XX era baseada no emprego, a nova sociedade é baseada no conhecimento. A decisão era muito mais sobre qual emprego escolher, hoje, quando falamos em trajetória profissional, tudo se remete mais ao indivíduo do que as estruturas empregatícias. Em maior velocidade do que já vêm ocorrendo ao longo dos séculos, algumas profissões escasseiam até não existirem mais, enquanto outras tantas surgem para sanar novas necessidades da cadeia produtiva.

O surgimento dessas ocupações, profissões, cargos e empregos exigem muito mais qualificação pessoal e profissional do trabalhador para que se adapte aos novos modelos. O setor produtivo requer pessoas comprometidas, não só com habilidades objetivas, mas também subjetivas, portanto, profissionais proativos que pensem em conjunto, assumam riscos, tracem

estratégias e busquem resultados com qualidade.

Considerando as transformações socioeconômicas ocorridas no século passado e intensificadas no começo deste século, configuradas pelas novas estruturas da família, pela entrada maciça da mulher no mercado de trabalho, pela digitalização do conhecimento, pelo estouro tecnológico, entre outros, podemos destacar o setor de serviços como um dos segmentos laborais de maior expansão. Se até o começo deste século destacava-se a busca pelo emprego no setor de indústria e comércio, hoje a prestação de serviços se consolida como principal provedor de empregos no mundo, ficando à frente de setores tradicionais como a agricultura, por exemplo.

Neste panorama em que se apresentam as novas relações trabalhistas, novas exigências profissionais e novos mercados de trabalho, sobressaem formações acadêmicas que proporcionem aos egressos, opções de atuação profissional, cursos superiores que preparem o aluno, tanto para conseguir uma colocação como funcionário, quanto para trabalhar como autônomo ou mesmo para abertura de um negócio próprio.

Desta forma, o texto pretende apresentar reflexões teóricas que vão contribuir para trazer elementos importantes acerca dos fatores que influenciam na escolha profissional, inserção no mercado de trabalho/transição acadêmica e perfil profissional, usando como referência algumas fontes de informação da literatura especializada projetando um primeiro olhar sobre o tema. Tem como objetivo analisar os fatores que influenciam na escolha e na inserção profissional de jovens. A principal questão é qual a real influência da formação acadêmica na inserção profissional do recém-formado, em contraponto a tantas outras influências existentes na formação do indivíduo adulto, como cultura, família e situação econômica, por exemplo. Acredita-se que desta maneira estaremos iniciando um movimento de análise, questionamento e, posteriormente maior qualificação na formação profissional desta área ainda pouco mapeada ou estudada.

Inserção profissional e a transição acadêmica

Classicamente a definição de trabalho é apresentada por Marx (1998) como sendo uma ação da natureza humana com objetivo de transformar materiais que se encontram no ambiente gerando produtos para suprir as necessidades do ser humano. Em se tratando da evolução humana, dos meios de produção, força de trabalho, classes sociais, bem como o contexto do capitalismo observa-se superficialmente dois tipos de trabalhadores: os que pensam e os que executam. Essa dicotomia, abordada por Marx (1998) quando fala de alienação, remete, muitas vezes, a perda do significado do trabalho para muitos indivíduos, especialmente quando vivencia situações de desemprego e trabalho precário.

Quando partimos de uma discussão acerca do sentido e significado do trabalho não conseguimos uma unanimidade por parte dos diversos autores da área, alguns relatam a descentralização do trabalho nos dias de hoje mais que em períodos passados (BAUMANN, 2001 apud SCHWEITZER; GONÇALVES; TOLFO & SILVA, 2015), enquanto outros vinculam à construção da identidade do indivíduo. Ao mesmo tempo em que colocam o trabalho como categoria central na vida, como uma prioridade (BORGES E YAMAMOTO, 2004). De

fato, essa dicotomia gera muitas discussões e controvérsias, tanto para quem já está no mercado de trabalho como para quem está entrando neste universo. Para o indivíduo que está iniciando sua vida profissional, além destas questões mencionadas, encontram-se muitas outras que caracterizam a chamada inserção profissional, como aquela associada à entrada do jovem no mundo adulto, o término dos estudos e a busca pelo trabalho.

Esse processo que se costuma chamar de transição acadêmica e laboral implica em diversos aspectos, “a noção de inserção constitui, antes de tudo, uma noção de debate social e político, historicamente datado e semanticamente fluido” (GLASMAN apud ROCHA- DE - OLIVEIRA & PICCININI, 2012). Torna-se clara a abordagem da inserção profissional como um marco na vida do jovem, é quando ele finaliza os estudos, adentra no sistema laboral, torna-se financeiramente independente dos pais e começa a projetar um futuro mais sólido de carreira. Este fato, segundo Dubar (2005), deve ser observado dentro de cada contexto histórico e cultural, socialmente construído, porém não seguindo uma lógica única.

O Censo de 2003 aponta que o número de anos destinados à formação acadêmica saltou de 6 (seis) para 8 (oito) anos, tardando com isso a entrada no mercado de trabalho. Essa situação remete às maiores exigências de formação e qualificação profissional buscadas pelo mercado. Desta maneira, alguns autores sugerem a necessidade de iniciar o processo de transição já nos primeiros anos da formação acadêmica. Ainda, nesse processo, Dias (2009), salienta a importância de alertar o universitário sobre como pode planejar sua carreira, com a chance de conhecer outros profissionais e ter acesso a outras áreas de conhecimento, explorando as possibilidades que a universidade lhe oferece. A instituição de ensino, definitivamente, não forma somente profissionais para fomentar o mercado, mas cidadãos para encarar a vida fora da academia. Conforme pondera Dias (2009, p. 80), “a universidade deve ensinar a aprender: para fazer, para conhecer, para conviver e para ser”.

Em estudos realizados sobre a inserção de jovens ao mercado de trabalho Rocha- de-Oliveira & Piccinini (2012) relatam que o primeiro contato com o trabalho nem sempre está relacionado à área de formação acadêmica e se dá pela busca em conhecer o mercado de trabalho e ter independência financeira. Como uma maneira de conectar a educação ao trabalho, os estágios curriculares, hoje, se caracterizam por ser uma forma institucionalizada de ingresso ao mercado de trabalho. Estes são vistos pelas empresas e pelos estudantes como uma porta de entrada, muitas vezes, necessária. No entanto, há de se ressaltar que este estágio deve fazer o link com todo o processo de formação acadêmica, é perceptível em vários cursos o tamanho da lacuna entre o aprendizado da academia e a prática no estágio.

Neste sentido, para que realmente sirva como um meio de inserção do egresso, Zabalza (2014, p. 50), destaca que “é preciso analisar o estágio enquanto componente do referido processo, como um subsistema dentro do sistema global do curso”. Portanto, deve haver coerência, centralidade e complementaridade em relação ao todo da graduação. Alguns autores como Gazo-Figuera (apud MELO & BORGES, 2007), Zabalza (2014), Dias (2009), entendem ser responsabilidade da universidade em assumir um papel de apoio ao estudante, norteando, orientando, e assim criando meios sólidos de informação sobre as dinâmicas no universo do trabalho para proporcionar facilidades no processo de transição acadêmica ao mundo laboral.

Influências na escolha profissional

A Organização Mundial da Saúde (OMS) define a idade de 16 a 20 anos como sendo a segunda e final fase da adolescência, o que é questionado por alguns autores. Neste estudo, pondera-se que realmente é difícil definir uma idade final da adolescência e juventude. Segundo Soares (2002) alguns fatores podem marcar esse fim, como os jovens tornarem-se independentes dos pais, encontrarem uma vocação ou fazerem a escolha de uma carreira. Ainda que políticas públicas tenham equilibrado o contexto, em sua maioria os jovens universitários, de instituições públicas ou privadas, pertencem à classe média e alta, são brancos e têm pais com maior nível de escolaridade. Neste panorama, Margulis (2001 apud MELO & BORGES, 2007) trata da questão de moratória social, em que os jovens de classe média podem gozar de um prazo maior na dependência dos pais até alcançarem a maturidade econômica, postergando a inserção no mercado de trabalho, o que não é identificado nas famílias de classe mais baixa, pois o jovem na primeira oportunidade adentra o mundo do trabalho mesmo fora de seu campo de formação.

A questão financeira é, sem dúvida, um dos pontos determinantes na inserção profissional do jovem egresso, muitas vezes, através da oportunidade de um estágio, ou mesmo de um trabalho temporário, a necessidade de emancipar-se financeiramente faz com que ocupe um cargo ou emprego aquém da sua qualificação. A busca pela colocação no mercado de trabalho gera insegurança e dúvidas no jovem egresso, seja pelo excesso de profissionais disponíveis, seja pela escassez de cargos. O fato é que algumas mudanças no sistema educacional ocorridas no século XX, como a privatização do ensino, aumentaram a oferta na formação superior, conseqüentemente a oferta de profissionais qualificados, o que não ocorreu na mesma proporção com os postos de trabalho, gerando o excesso de profissionais no mercado.

O período de escolha profissional mistura-se e integra-se com a transição da adolescência para a vida adulta, baseada e guiada como destaca Prado Filho (1993) por aspectos psicológicos, políticos, econômicos, tecnológicos e sociais envolvidos nesta escolha. Segundo este autor é justamente neste momento que o jovem começa a desenhar sua relação de produtividade com o mundo. A escolha profissional é um marco socialmente importante e de certa maneira condiciona também a inserção social do indivíduo.

Pesquisando as influências sofridas pelos jovens no momento da escolha profissional Lenvefus & Nunes (2010) identificaram questões como gosto pessoal, auto-estima, posição socioeconômica da família, mercado de trabalho, informação sobre a profissão, papel da universidade e interferência ativa dos pais.

Neste processo os primeiros confrontos com a base familiar fazem com que expectativas e desejos venham à tona e comece a delimitar o que vem do jovem e o que vem da família, esta situação faz com que o indivíduo se perceba como singular inserido em um meio e sofrendo interferências do coletivo, “as expectativas das pessoas quanto ao seu futuro estão carregadas de afetos, esperanças, medos e inseguranças” (SOARES, 2002, p. 25). Muitos jovens deixam de escolher determinadas profissões devido a crítica e veto da família, há no inconsciente coletivo a preferência por algumas profissões historicamente vistas com mais status na sociedade em detrimento de outras em situação oposta.

Identificar e entender a influência da família na escolha profissional já auxilia o jovem a ter consciência na decisão a ser tomada, é fato que os pais projetam nos filhos suas vontades e anseios. Para Dias (2009) o adulto olha para o filho e vai projetando um futuro que dê continuidade a sua própria vida por meio da geração seguinte. Podemos aqui entrar na esfera do perfil, ou personalidade, dos pais que raramente serão os mesmos dos filhos, entretanto, afetam influenciam de forma positiva e negativa os mesmos, um pai inseguro de alguma maneira irá gerar certa insegurança, assim como um pró-ativo, empreendedor estimulará estas características.

Os fatores externos influenciam os jovens universitários na tomada de decisão e na escolha que fazem. Em um estudo que avaliou as expectativas de estudantes formandos sobre a saída da universidade, Teixeira e Gomes (2004), verificaram que a percepção de mercado desfavorável está aliada a um menor grau de decisão de carreira, entretanto, a percepção de mercado favorável associada a um maior otimismo quanto à inserção e obtenção de resultados. Além disso, emerge por parte dos estudantes, uma ampla confusão entre a profissão escolhida e as características do curso e do mercado. O descontentamento com as condições do ensino e da inserção é generalizado para um descontentamento com a profissão de uma forma geral.

Perfil profissional

O conhecimento tem papel fundamental nas dinâmicas sociais e no desenvolvimento econômico, a sociedade atual baseia-se na produção do conhecimento, na transformação desse conhecimento em informações, decisões e ações no mercado de trabalho. Assistimos nos últimos anos transformações em bases tradicionais da sociedade como família, religião e trabalho, e é nesta última que encontramos talvez os maiores desafios, o desenvolvimento tecnológico da indústria, informática, robótica, eletrônica e ainda a informatização avassaladora em todos os setores “causam impactos que ultrapassam em muito os limites da estrutura produtiva, apresentando extensões consideráveis em termos sócio-políticos” afirma Prado Filho (1993, p. 113).

O jovem no momento de escolha e inserção profissional vem carregado de paradigmas baseado em sua vivência até este ponto, rever conceitos e mudar os paradigmas, estar aberto para o novo são atitudes mínimas exigidas para a adaptação ao novo modelo de mercado de trabalho. Profissionais em constante desenvolvimento e formação, nunca foram tão valorizados, este mundo que aí esta além de produzir mudanças na velocidade da luz, proporciona na mesma intensidade oportunidades de criação e inovação.

Data da década de 60, do século XX, a primeira abordagem sobre dois grandes grupos de pessoas, uma minoria que desafiada corre atrás de um objetivo e se dispõe a grandes sacrifícios pessoais, e uma maioria indisposta a abrir mão de lazer e família em busca de realização pessoal (DEGEN, 2009). O perfil individual influencia muito na escolha profissional, nem todas as pessoas são motivadas a ganhar mais dinheiro, algumas se realizam com seu trabalho por si só, artistas, artesãos, esportistas, professores, por exemplo, outras preferem a segurança e o conforto de um emprego com carteira assinada, férias, aposentaria garantida, e ainda, outras tantas sonham empreender e ter seu próprio negócio buscando a realização pessoal

e profissional.

Se o perfil esperado do jovem pelo novo mercado de trabalho é baseado na premissa informação gera conhecimento que gera ação independentemente do tipo de trabalho escolhido, a inserção laboral está diretamente ligada à atitude, à capacidade de explorar o conhecimento através da ação. Degen (2009) acredita que jovens graduados estão mais bem preparados para reconhecer oportunidades, portanto acredita-se, que proporcionar durante a formação acadêmica um aprendizado ininterrupto e generalizado, formará profissionais especialistas em uma determinada área, mas com conhecimento e interesse em inúmeras outras.

Trabalhando e desenvolvendo nos jovens aspectos comportamentais, além de técnicos e científicos, teremos como resultado um profissional mais preparado para o mercado em constante transformação. Conforme Morais (2013), a busca de oportunidades, iniciativa, estabelecimento de metas, persistência, comprometimento, comunicação eficaz, redes de relacionamento, bom humor, otimismo, disciplina, comportamento solidário e ético, são alguns dos principais comportamentos a serem desenvolvidos.

Considerações finais

É consenso o fato de que o mercado de trabalho atual é heterogêneo e complexo, os jovens egressos não devem esperar realidades como as de 30, 20 ou 10 anos atrás, e provavelmente encontrarão uma realidade completamente diferente nos próximos anos. Há nesta área da educação e trabalho diversos estudos que buscam elucidar a relação do jovem com o trabalho, em diversas profissões, idades e contextos. A rápida revisão acerca dos temas abordados neste texto, inserção no mercado de trabalho, perfil profissional e influências na escolha profissional, se destacam o imenso panorama a ser, ainda, estudado. E confirma de acordo com vários autores a preocupação com a inserção dos jovens no mundo do trabalho.

Com o objetivo de investigar o entorno destes jovens egressos do ensino superior, identifica-se aspectos inerentes às influências e tensões que envolvem a inserção profissional que vem ao encontro ao atual cenário econômico e laboral apresentado pelos autores, onde se destaca a valorização de profissionais atualizados e multifacetados.

As constatações encontradas na literatura nos remetem a outros questionamentos e a certeza de que muito precisamos pesquisar sobre educação e trabalho, sobre a formação que encontramos em nossos cursos superiores, a preparação desses jovens e o percurso entre a universidade e a atuação profissional. Ao tratarmos de temas relacionados ao trabalho, juventude, formação acadêmica e as transformações no mundo do trabalho, falamos do dia a dia das universidades e de seus estudantes. Diante disso, a relevância de buscarmos a melhoria no ensino e na formação dos alunos, tornando, assim, mais exitosa a transição acadêmica e laboral.

Referências

BORGES, L. de O. & YAMAMOTO, O. H. O mundo do trabalho. In: ZANELLI, J. C., BORGES-ANDRADE, J. E. , BASTOS, A. V. B. (Orgs.) **Psicologia, Organizações e**

- Trabalho.** (p. 24-62) Porto Alegre: Artmed, 2004.
- DEGEN, Ronald Jean. **O empreendedor:** empreender como opção de carreira. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2009.
- DIAS, Maria Sara de Lima. **Planejamento de carreira uma orientação para estudantes universitários.** São Paulo: Vetor, 2009.
- DUTRA, Joel Souza. **Administração de carreira:** uma proposta para repensar a gestão de pessoas. São Paulo: Atlas, 1996.
- LEVENFUS, Rosane S. & NUNES, Maria Lúcia T. Principais temas abordados por jovens vestibulandos centrados na escolha profissional. In: LEVENFUS, Rosane S. & SOARES, Dulce H. P. e colaboradores. **Orientação vocacional ocupacional.** 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- MORAIS, Roberto Souza de. **O profissional do futuro:** uma visão empreendedora. Barueri: Manole, 2013.
- MARX, K. & ENGELS, F. **A ideologia Alemã.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- MELO, Simone L. de. & BORGES, Livia de O. A transição da universidade ao mercado de trabalho na ótica do jovem. **Revista Psicologia, Ciência e Profissão,** V. 27, N. 3 (p.376-395) 2007.
- PRADO FILHO, Kleber. A escolha profissional e atualidade do mercado de trabalho. In: LUCHIARI, Dulce H. P. S.(Org.) **Pensando e Vivendo a Orientação Profissional.** 7ª ed. São Paulo: Summus, 1993.
- ROCHA DE OLIVEIRA, S. & PICCININI, V. C. Uma análise sobre a inserção profissional de estudantes de administração no Brasil. **RAM- Revista de Administração Mackenzie,** V. 13, N. 2. (p.) 2012.
- SCHWEITZER, Lucas. GONÇALVES, Júlia. TOLFO, Suzana da R. & SILVA, Narbal. Bases epistemológicas sobre sentido(s) e significado(s) do trabalho em estudos nacionais. **Revista Psicologia Organização e trabalho.** V 16. N 1. (p. 103-116), 2016.
- SOARES, Dulce Helena Penna. **A escolha profissional: do jovem ao adulto.** 2ª ed. São Paulo: Summus, 2002.
- TEIXEIRA, M. A. P., & GOMES, W. B. Estou me formando... e agora? Reflexões e perspectivas de jovens formandos universitários. **Revista Brasileira de Orientação Profissional,** V 5. N 1.(p. 47-62), 2004.
- ZABALZA, Miguel A. **O estágio e as práticas em contextos profissionais na formação universitária.** São Paulo: Cortez, 2014.

**A IMAGINAÇÃO COMO PONTE ENTRE EU E O OUTRO NA LEITURA, ESCRITA
E CONSTRUÇÃO AUTORAL**

Moacir dos Santos Junior
Ana Maria Netto Machado

Resumo

Apresento uma reflexão escrita produzida na fase inicial do curso de Mestrado, que tem por objetivo tecer a minha problemática de pesquisa. A noção de imaginação é o foco principal do ensaio que submetemos ao evento. Ela é considerada central para construir caminhos para superar uma dificuldade constatada por pesquisas e censos brasileiros em estudantes de nível superior. Trata-se do frágil desenvolvimento da capacidade de interpretar os textos que leem e produzir escritos claros que relacionem as ideias novas e descobertas no curso de graduação e ou pós-graduação, com as experiências anteriores do sujeito, acumuladas nos registros da memória, sejam elas escolares, de leituras de livros ou leitura de mundo. A opção pela modalidade ensaio se justifica, pois procuro fazer um exercício que recupera meus próprios registros da memória e experiências relativas a leituras, escritas e autorias, conectando-as ao desafio do mestrado. O trabalho é o primeiro resultado desse esforço de estudo e pesquisa.

Palavras-chave: Imaginação. Analfabetismo funcional. Escrita. Autoria.

Introdução

A frase que escolho como excerto deste breve ensaio, que inspira uma dissertação de mestrado, reverbera em minha memória como uma verdade que não cansa de insistir. Não pude localizar em que obra do autor ela se encontra, se foi lida ou ouvida de algum mestre, se é de fato uma citação ou uma fofoca (MACHADO, 2000), mas o fato é que ela é desencadeadora de uma hipótese que engendra minha pesquisa e, enquanto tal, ela precisa ser nomeada como ponto de partida, mesmo que seja fruto de uma síntese pessoal que tem muito de imaginação.

Seguindo aquele enunciado, poderia considerar que o sujeito com uma bagagem ampla e diversificada de conteúdos imaginários, poderia, ao longo da vida, lançar mão deles como auxílio para a sua produção escrita, e também ao estudar os mais variados assuntos, tendo em vista a possibilidade de ligar aquelas imagens conhecidas a palavras e conceitos até então estranhos. Durante a leitura, diante de temas pouco conhecidos, termos ou conceitos novos que poderiam bloquear a continuidade do trabalho de compreensão, o sujeito, cuja mente fosse povoada de muitas imagens, teria, provavelmente, mais facilidade de fazer associações que vinculassem o mundo novo que a leitura lhe traz - ideias, vocabulário, conceitos, cenários, o que ele não conhece ainda -, ao que já experimentou, isto é, ao seu repertório de experiências.

Este exercício de ligação entre o subjetivo (do eu) e o coletivo (do outro) se torna essencial em nossos estudos, no processo de estudar e compreender o que se lê, e na análise dos acontecimentos que nos chegam como informação continuamente, pois nos possibilita o preenchimento dos conceitos que utilizamos em nossas argumentações e das leituras que

fazemos, com experiências reais da vida. As metáforas, piadas, casos/causos e exemplos que empregamos na interação social cotidiana desempenham papel relevante também nos espaços de formação, na escola ou na universidade, na aprendizagem. Essa possibilidade de associar experiências singulares, particulares a experiências de outrem parece ter relevância para aguçar o discernimento entre aquilo que é possível ou não fazer, aquilo que é real e o que é imaginário.

Num primeiro momento, estabelecer associações valendo-se de imagens que povoam a memória de cada um parece ser um exercício simples e, ao mesmo tempo, algo que não requer nenhum tipo de esforço, um processo espontâneo, a partir da leitura de mundo e as experiências de vida de cada um; algo que não exigiria formação escolarizada. Mas ao aprofundarmos a questão, perceberemos que não é exatamente assim.

Examinemos, por exemplo, a situação dos estudantes da educação superior brasileiros. Em 2015, uma pesquisa realizada na Universidade Católica da Paraíba (2013) concluiu que 50% dos estudantes universitários são analfabetos funcionais, ou seja, não entendem o que leem. Leem a primeira linha, a segunda, e quando chegam à terceira, já deixaram escapar o que leram nas duas primeiras. O Instituto Paulo Montenegro (IPM), uma das entidades que mensura o índice de analfabetismo no Brasil, assim caracteriza o analfabeto funcional: “É considerada analfabeta funcional a pessoa que, mesmo sabendo ler e escrever, não tem as habilidades de leitura, de escrita e de cálculo necessárias para viabilizar seu desenvolvimento pessoal e profissional”. (INAF, 2005, p. 3)

Entre os motivos que podemos elencar como causadores deste resultado preocupante, dois se destacam entre as pesquisas sobre o tema. O primeiro é o baixo nível de instrução ou séries concluídas. Uma pesquisa realizada pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP (2003) apontou a existência de uma forte ligação entre o grau de instrução e a taxa de analfabetismo. Na cidade de Niterói (RJ), que possui o maior índice médio de séries concluídas do país (9,5 anos de escolaridade), os analfabetos representam 3,6% da população. Já na cidade de Guaribas (PI), onde a população possui em média 1,1 de anos de escolaridade, a taxa de analfabetismo é de 59%, e 93% da população são analfabetos funcionais.

Quando levado em consideração o grau de instrução, as diferenças regionais ficam evidentes e apontam outro dado importante: as regiões Sul e Sudeste contém os dez municípios com melhores indicadores no país. Já as regiões Norte e Nordeste apresentam as dez cidades com o menor número médio de séries concluídas.

O segundo fator relevante, continuamente sinalizado pelos estudos consultados referentes ao analfabetismo funcional é o fracasso dos métodos de alfabetização adotados no Brasil. Este item destacou-se como o mais preocupante dentre os resultados obtidos pelo INEP. Apesar dos muitos avanços dos últimos anos, observa-se um decréscimo no desempenho do ensino resultando em baixas taxas de sucesso escolar, sobretudo nos primeiros anos de escolaridade (INEP, 2003). Um indicador vem do PISA (2014), Programme for International Student Assessment, em que os estudantes brasileiros, em 2014, ficaram em 38º lugar entre 44 países, nos testes de raciocínio.

Outro resultado do mesmo ano, foi o fato alarmante de 529.374 redações da prova do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM, 2015) terem sido zeradas. Ribeiro destacou alguns itens que devem caracterizar a prova do ENEM, e foram sugeridos por alguns autores:

[...] itens de leitura e de produção de textos, que são as atividades por meio das quais os diversos conhecimentos lingüísticos e literários se operacionalizam. Na organização da lista de habilidades a serem medidas, destacam-se as estratégias de leitura determinadas pelos diferentes objetivos da leitura ou produção de textos, a articulação do texto com o contexto, o reconhecimento das características dos gêneros de discurso, recomendando que se utilizem não só os textos que circulam na escola, mas também os que estão presentes nos espaços públicos e no ambiente doméstico (2001, p. 291).

Uma pergunta emerge a partir destes tópicos relativos à prova do ENEM: Será que nossos alunos foram preparados para lidar com esses aspectos que compõe a leitura, conhecimentos lingüísticos e literários, articulação de texto com o contexto? Nossos métodos de ensino possibilitam aos alunos trabalharem com essas ferramentas? O imaginário dos estudantes terá o vigor e o conteúdo necessários para dar-lhes suporte no enfrentamento de uma prova como essa?

Todos esses dados deveriam despertar em nós e nos órgãos competentes, responsáveis pela Educação em nosso país, uma reflexão e revisão perante os métodos de ensino utilizados em sala de aula. Principalmente porque, muito se pede para que nossos estudantes sejam cidadãos críticos; mas como eles serão críticos se a educação não lhes proporciona os instrumentos necessários que serviriam de base para a utilização profícua do exercício da crítica? Como o aluno se tornará crítico se o mesmo não consegue entender e contar o que lê, como mostra o resultado zerado da prova do ENEM. Segundo Pires:

O analfabetismo funcional pode ser considerado uma doença social crônica, se nos basearmos apenas nos fracassados métodos de alfabetização adotados no Brasil. Um mal irreversível se considerarmos a fé que os inocentes pais e crianças depositam na entidade escola. Uma praga sem data estimada para se extinguir se considerarmos que o progresso de um país se inicia 100 anos antes nos bancos escolares (PIRES, 2012, p. 34).

A incapacidade de ler um texto não estaria associada somente à ligação da palavra (significante) com um significado, que por sua vez permaneceria no próprio texto; mas na incapacidade de ligação do texto com os fatos concretos da realidade. De pouco adiantaria trazer todos esses índices e taxas, citados anteriormente, se estes por sua vez não correspondessem à realidade brasileira de forma fidedigna e, mais, se o leitor não conseguisse conectar esses dados com aquilo que ele mesmo vivencia no seu dia-a-dia, na sua comunidade, no seu trabalho, enfim, na sua inserção no mundo.

Uma iniciativa que poderia ser relevante nesse contexto seria a de possibilitar ao aluno construir ou reconstruir esse encadeamento que precisa incluí-lo (leitura – imaginação – dados da realidade de sua experiência – conhecimento), por meio do revigoramento do imaginário, que abordarei adiante.

O analfabetismo funcional interfere de forma negativa em relação ao uso adequado das informações recebidas pelo aluno, tende a dificultar o acesso ao conhecimento, a escola e os professores devem propiciar condições adequadas para que os discentes tenham acesso ao conhecimento. (SOUZA e BRAGA, 2013, p.167-168)

É exatamente este ponto que orienta a pesquisa que iniciamos e serve como hipótese para entendermos a forte incidência de analfabetismo funcional: os estudantes não conseguem fazer a conexão entre a palavra (falada, lida e/ou escrita) e a experiência vivida, que é sempre permeada por representações e/ou imagens.

Ao ler uma palavra, uma frase e/ou um parágrafo, quantas imagens surgem em nossa mente? De quantas experiências de vida lembramos? Será que nos ocorre alguma poesia ou um trecho de algum livro que lemos, ou lembramos de alguma música que escutamos? E o mais importante, conseguimos fazer analogias destas palavras e destas experiências de outrem (no caso dos romances e das músicas, por exemplo) com experiências particulares, por mais banais que tenham sido, mas que se aproximam? Se você que está lendo estas linhas já buscou e busca constantemente práticas que enriquecem o seu imaginário, talvez responda que sim; mas o que dizer dos jovens estudantes contabilizados como analfabetos funcionais? E agora não falamos somente daqueles que estão num curso de nível superior, mas de forma geral.

Constantin Stanislavsky (1998), propôs a seus alunos de teatro um exercício que os prepararia para desempenharem seus papéis. Sua obra compõe-se de três volumes (só tive acesso ao primeiro destes, que se chama “A preparação do ator”). A leitura desse texto me possibilitou um encontro não somente com uma grande obra da arte da encenação, mas sobretudo, por incrível que pareça, com um grande tratado de psicologia e de educação.

Todos os exercícios que o professor propusera a seus alunos giram em torno de um ponto base, que é o seguinte: ao desempenhar um papel, o ator deveria buscar analogias entre a ação do personagem proposto com experiências reais de sua vida, ou experiências imaginárias como as provindas de leituras de literatura de ficção. A partir disso, buscaria evocar a emoção vivida naquela experiência (um momento alegre, ou triste etc) e transferi-lo para o momento da atuação. Para esse autor, a técnica em malabarismos e poses teria menos importância do que o conteúdo interior. Seria este o que sustenta o ato exterior, que o público vai assistir. Consequentemente, as emoções produzidas no público dependem de alguma ligação entre as emoções que o ator encena e as experiências/emoções daqueles que assistem.

Cabe aqui ressaltar a importância da literatura de ficção, do teatro, da música, do cinema, das obras de arte. São elas que nos proporcionam o acesso às mais variadas experiências humanas de outros tempos, e também a recuperação de emoções adormecidas dentro de nós. Isso porque só temos uma vida e não teríamos como abarcar todo o conteúdo que já foi produzido, toda a enciclopédia cultural da humanidade. Mas, podemos nos identificar pela

condição humana que compartilhamos com seres humanos de todos os tempos, para além das diferenças histórico-culturais. Além disso – para mim esta é uma das experiências mais ricas – é muito satisfatória a identificação entre o que vive um personagem de um romance ou um grande nome da história e aquilo que nós vivenciamos no cotidiano, bem como os dramas interiores de cada um.

Recentemente, lendo *Nossa América*, de José Martí (1983), aconteceu algo interessante que me fez organizar algumas ideias que estavam soltas e fizeram surgir estas linhas com as quais o leitor se depara neste momento. A leitura estava complicada, pois o texto, além de estar na língua espanhola foi construído de forma poética, e de tempos em tempos emerge um sarcasmo, ou utiliza algum ditado popular, ou possui palavras e até frases inteiras que estão ligadas a outros textos – se o leitor não os conhece, talvez fique sem entender o sentido da ideia proposta.

E foi exatamente isso – mesmo já tendo essa experiência com outros textos, mas dessa vez ocorreu de forma mais intensa – que mais me chamou a atenção. Quando eu li, por exemplo, que a América estaria como que embaixo de uma botina sendo espremida, logo me veio a lembrança de uma frase de George Orwell (2003), que está na contracapa de uma edição do livro “1984”: “Se você quer a imagem do futuro, imagine uma bota prensando um rosto humano para sempre”. Num outro momento do texto, o autor também cita a expressão “[...] das veias que nossos donos furaram” (MARTÍ 1983, p. 4), o que imediatamente fez com que a imagem do livro *As veias abertas da América Latina*, de Eduardo Galeano (1940-2015) surgisse em minha mente. O que emergiu foi uma expressão, uma frase, que abriu outras possibilidades e conexões que me ajudaram a continuar lendo o texto e me aproximar dele, considerá-lo familiar e não tão estranho e distante, ampliando meu acervo imaginário. Esses entrelaçamentos só foram possíveis graças a este acervo com o qual tomei contato.

Não seria este tipo de associação, de experiência que falta (ou acontece de maneira limitada ou superficial) aos estudantes? Parece que o processo se dá ao contrário: ao invés de o texto proporcionar ao leitor construções, conexões e entendimento do que foi lido, ocasiona uma “pane”, e pouco ou nada do conteúdo novo se guarda, porque não se articula com outros, conhecidos, restando o sentimento do “não entendi nada!”

As consequências dessa “pane” podem ser mais graves ainda, porque não permanecem produzindo efeitos somente na esfera da escolaridade ou na hora do vestibular, mas invadem o comportamento dos indivíduos em outras esferas da vida, em suas reivindicações, em suas lutas em prol de causas pessoais ou grupais, não permitindo aos sujeitos unirem discurso e ato – ou perceberem as contradições existentes entre os dois; ou discernirem aquilo que é possível fazer na realidade do imaginário.

Ao haver pouco tempo e lugar para que o estudante evoque conteúdos imaginários, a construção de uma trajetória (um caminho) de conhecimentos adquiridos que poderia associar ao assunto e ideia nova não se dá. Na maioria das vezes, não é apenas que o sujeito não se dirija até o seu acervo pessoal para essa busca. Pode ser que seu acervo seja limitado. Também pode ocorrer que seu acervo esteja inacessível ou com dificuldades para ser acessado.

Também podemos pensar que as condições ou oportunidades criadas nas instituições educativas não sejam demasiado favoráveis para que o sujeito construa pontes entre sua

experiência de vida, imagens e devaneios associados a aprendizagens anteriores, e os novos conceitos e ideias que lhe são apresentados por meio de leituras. Os próprios professores podem, despercebidamente, dificultar essa construção, por falta de tempo, por trabalhar com metodologias que oferecem pouca liberdade, por censurar como inadequadas as manifestações do estudante (orais ou escritas).

Um revigoramento do imaginário dos estudantes seria bem-vindo e facilmente aceito por eles, pois envolve reconhecimento do que se é, do que se construiu, das experiências que se teve e do acervo cultural já existente. Isso servirá de suporte para aquilo que é básico nos estudos, ou seja, a capacidade de ler, interpretar e contar (comunicar ou narrar a outrem o que se descobriu ao ler um texto, para além da manifestação: gostei ou não gostei! Concordo ou não concordo, bastante frequente na voz de estudantes diante de um texto lido), bem como, posteriormente, adentrar a leituras mais complexas e à produção escrita.

Referências

ABRIL. **Inep: Mais de meio milhão de pessoas zeraram a redação do Enem 2014.** Disponível em: <<http://guiadoestudante.abril.com.br/vestibular-enem/inep-mais-meio-milhao-pessoas-zeraram-redacao-enem-2014-825471.shtml>> Acesso em 24 set 2016.

FOLHA POLÍTICA. **Pesquisador conclui que mais da metade dos universitários brasileiros são analfabetos funcionais.** Disponível em: <<http://folhapolitica.jusbrasil.com.br/noticias/113329087/pesquisador-conclui-que-mais-da-metade-dos-universitarios-brasileiros-sao-analfabetos-funcionais>> Acesso em 16 jun 2016.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **INEP Brasil 2003.** Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/c/journal/view_article_content?groupId=10157&articleId=15125&version=1.0> Acesso em 29 set 2016.

IPM, INSTITUTO PAULO MONTENEGRO. **INAF Brasil 2005.** Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br//arquivos/biblioteca/9f48d88d-8b05-486c-9997-2d571a4f0c12.pdf>> Acesso em 29 set 2016.

MACHADO, Ana Maria Netto. **Da fofoca à citação.** Porto Alegre: Laborescrita, 2000.

MARTÍ, José. **Nossa América.** Trad. Maria Angélica de Almeida Triber. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/cdrom/marti/marti.pdf>> Acesso em: 17 ago. 2016.

ORWELL, George. **1984.** Trad. Wilson Velloso. 29ª ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2003.

PIRES, Carmen. **Analfabetismo Funcional.** Disponível em: <http://www.avm.edu.br/docpdf/monografias_publicadas/C207312.pdf> Acesso em 28 set 2016.

PRATES, Marco. **Brasil é 38º – de 44 países – em teste de raciocínio do Pisa.** Disponível em: <<http://exame.abril.com.br/brasil/noticias/brasil-fica-em-38o-de-44o-paises-em-teste-de-raciocinio>> Acesso em 24 set 2016.

RIBEIRO, Vera Masagão Ribeiro. **Questões em torno da construção de indicadores de analfabetismo e letramento.** Disponível

em:<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022001000200007&lang=pt> Acesso em 29 set 2016.

SOUZA e BRAGA. **Analfabetismo funcional: entrave dentro e fora da escola.** Disponível em:<<http://www.anais.ueg.br/index.php/congressoeducacaoipora/article/view/4346/2525>> Acesso em 28 set 2016.

STANISLAVSKY, Constantin. **A preparação do ator.** 14^a ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998.

**INTERCULTURALIDADE NA PERSPECTIVA DA DESCOLONIALIDADE:
DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA A EDUCAÇÃO**

GT10 Educação superior e temas da Educação em perspectivas decoloniais

João Alberto Steffen Munsberg, Doutorando em Educação – UNILASALLE

steffen@pvsinos.com.br

Gilberto Ferreira da Silva, Orientador – PPGEduc – UNILASALLE

gilberto.ferreira65@gmail.com

Resumo

Este artigo explora a questão da interculturalidade no campo da educação desde as contribuições oriundas da produção do Grupo Modernidade/Colonialidade, sob a perspectiva da descolonialidade. Resulta de um processo de discussão realizada pelo coletivo de pesquisadores vinculados ao Grupo de Pesquisa em Educação Intercultural do Unilasalle. Lança-se mão da literatura disponível para a construção da reflexão, com especial ênfase aos textos de Mignolo, Quijano e Restrepo/Rojas. Os pressupostos desses pensadores apontam para a proposição de uma “episteme outra”, pensada desde o lugar do subalternizado. Consta-se que a educação intercultural constitui-se em possível fator propulsor da descolonização, remetendo para a construção de uma “sociedade outra” mediante a superação de velhos discursos, de estruturas excludentes e de posturas discriminatórias. Nessa perspectiva, a interculturalidade propicia a convivência de sujeitos e de sociedades plurais, de culturas múltiplas. Não obstante, a realidade no campo da educação intercultural continua como desafio na busca de um “outro mundo possível”.

Palavras-chave: Descolonialidade. Interculturalidade. Educação intercultural.

1 Introdução

Este artigo trata da interculturalidade na perspectiva da descolonialidade, tema que se insere na tendência contemporânea de investigações e reflexões sobre um pensamento “outro” realizado de um lugar “outro”, com pretensão distinta da modernidade eurocêntrica. Ao pensar a geopolítica do conhecimento, os pesquisadores do Grupo Modernidade/Colonialidade (GM/C) buscam consolidar uma episteme fundada na pluriversalidade. Tem-se como objetivo trazer algumas ideias e pressupostos do GM/C, pensados desde reflexões e debates realizados no Grupo de Pesquisa em Educação Intercultural, do PPGEduc UNILASALLE.

Metodologicamente, este texto resulta de um estudo de cunho bibliográfico exploratório, com reflexões a partir de aportes teóricos de pensadores do GM/C e afins. Nesta pesquisa contempla-se o debate instaurado no contexto latino-americano, considerando a rica e complexa reflexão acumulada nos diferentes países da região. Uma imersão na literatura permitiu vislumbrar a complexidade teórica da produção existente e da diversidade de experiências formativas desencadeadas nas diferentes nações latino-americanas. Mais além,

esse percurso proporcionou o contato com uma produção inspiradora, dinamizando epistemologicamente o trabalho proposto.

Mesmo com uma leitura seletiva realizada até o momento, percebe-se que pensar a interculturalidade na perspectiva da descolonialidade é tarefa complexa e desafiadora, porém possível e necessária no contexto atual. Como afirmam Mignolo e Tlostanova (2009, p. 19): “El pensamiento desde el borde y el giro des-colonial son una ruta hacia un futuro posible.”

Este texto traz, de forma objetiva, alguns conceitos fundantes da descolonialidade em articulação com a interculturalidade. A partir de textos selecionados, no tópico Da descolonialidade à interculturalidade abordam-se conceitos como modernidade, colonialidade, colonização, colonialismo, descolonização, descolonialidade, “giro decolonial” ou “inflexão decolonial” e interculturalidade. As considerações finais trazem possibilidades, desafios e contribuições para o avanço do conhecimento científico sobre a temática em questão.

2 Da descolonialidade à interculturalidade

Pressupostos teóricos do GM/C constituem-se em referencial para a tentativa de compreender a experiência latino-americana na perspectiva da educação intercultural, inclusive com seus impactos nas políticas de formação de educadores e nas práticas educacionais.

O GM/C é integrado por Aníbal Quijano (Peru), Walter Mignolo (Argentina), Enrique Dussel (Argentina), Catherine Walsh (norte-americana radicada no Equador), Nelson Maldonado-Torres (Porto Rico), Daniel Mato (Venezuela), Fernando Coronil (Venezuela), Edgardo Sander (Venezuela), Arturo Escobar (Colômbia), Santiago Castro-Gómez (Colômbia) e outros. Trata-se de uma “coletividade de argumentação” que atua coletivamente em relação a conceitos e estratégias, porém, com ênfases e trajetórias distintas. Não obstante, o grupo tem configurado um projeto intelectual e político chamado de “projeto decolonial” (RESTREPO; ROJAS, 2010).

O referido projeto tem repercutido em toda a América Latina, encontrando simpatizantes também no Brasil, como é o caso de Luciana Ballestrin, cujas produções integram o conjunto de textos analisados. Ressalta-se, entretanto, que o Brasil não tem representantes no GM/C.

Os pensadores da modernidade/colonialidade adotaram a expressão “giro decolonial” ou “inflexão decolonial” para definir o projeto, trazendo a noção de virada para expressar a transformação epistêmica em relação à colonialidade. Assim, “giro decolonial”, termo cunhado por Maldonado-Torres, “[...] basicamente significa o movimento de resistência teórico e prático, político e epistemológico, à lógica da modernidade/colonialidade.” (BALLESTRIN, 2013, p. 105). Em outras palavras, o “giro decolonial” constitui-se num redimensionamento epistêmico, questionando a racionalidade antropocêntrica. Para Mignolo (2007), “[...] el pensamiento decolonial emergió en la fundación misma de lamodernidad/colonialidad como su contrapartida.” (p. 27).

O “giro decolonial”, na expressão de Maldonado-Torres (2008), mostra a descolonização como um projeto inacabado, sendo apenas o início de uma mudança radical. Para o pensador,

El concepto de giro des-colonial en su expresión más básica busca poner en el centro del debate la cuestión de la colonización como componente constitutivo de la modernidad, y la descolonización como un sin número indefinido de estrategias y formas constestatarias que plantean un cambio radical en las formas hegemónicas actuales de poder, ser, y conocer (MALDONADO-TORRES, 2008, p. 66).

A descolonização do poder, do saber e do ser somente é viável, segundo o referido autor, mediante uma atitude descolonial, isto é, uma postura crítica ante a colonialidade e suas implicações.

Na mesma perspectiva, Restrepo e Rojas (2010) abordam a “inflexão decolonial”, criticando a colonialidade em sua tripla dimensão: a colonialidade do ser (inferiorizando seres humanos diferentes), do saber (marginalizando sistemas de conhecimento diferentes) e do poder (hierarquizando grupos humanos e lugares para explorá-los). Conforme os autores, a “inflexão decolonial” – ou “giro decolonial” – contém alguns traços centrais defendidos pela “comunidade de argumentação”, que são: a) a distinção entre colonialismo e colonialidade; b) a colonialidade como o lado obscuro da modernidade; c) a problematização dos discursos eurocentrados e intramodernos da modernidade; d) o pensar em termos de sistema mundializado de poder; e) a “inflexão decolonial” como um paradigma outro; e f) a “inflexão decolonial” visa consolidar um “projeto decolonial”.

Faz-se necessário, aqui, esclarecer os principais conceitos utilizados nesta reflexão. Colonialismo consiste no processo de dominação político-administrativa que visa garantir a exploração do trabalho e das riquezas das colônias em benefício das metrópoles. Já a colonialidade é um fenômeno histórico complexo, relativo a um padrão de poder global, que naturaliza hierarquias (territoriais, raciais, culturais e epistêmicas), reproduzindo relações de dominação e subalternização. Para Restrepo e Rojas (2010), a colonialidade constitui-se no “lado obscuro” da modernidade, esta associada ao colonialismo. Deve-se distinguir, também, os termos descolonização e decolonialidade. Descolonização se refere ao processo de independência política de uma colônia (superação do colonialismo), enquanto decolonialidade diz respeito a um processo que busca a transcendência da modernidade/colonialidade.

A “inflexão decolonial” é considerada por seus pensadores não como um novo paradigma, mas sim como um “paradigma outro”, questionando a episteme eurocêntrica com seu pretense caráter de universalidade e propondo a pluriversalidade do saber. Para Mignolo (2008), o caminho para o futuro ante a colonialidade é a desobediência epistêmica, isto é, a proposição de um pensamento descolonial. Segundo Quijano (1992), a crítica do paradigma europeu da racionalidade/modernidade é necessária e urgente, mediante a descolonização epistemológica, possibilitando a liberação das relações interculturais e o intercâmbio de experiências. Para ele, “A descolonização é o piso necessário de toda revolução social profunda.” (QUIJANO, 2002, p. 17).

Escobar (2003) caracteriza o trabalho do GM/C como um projeto que busca configurar um espaço outro de produção do conhecimento, um “pensamento outro”, isto é, “um paradigma outro” num outro mundo possível. Para Mignolo (2003), “Un paradigma outro’, complementário a la transición paradigmática, emerge, en su diversidad, en y desde las perspectivas de las historias coloniales [...]” (p. 22). Esse “paradigma outro” não se coaduna com a ideia de unidade, como no pensamento da modernidade. Os projetos do “paradigma outro” têm em comum a crítica à modernidade/colonialidade, sem reproduzir o caráter de universalidade. “El giro epistémico decolonial es una consecuencia de la formación e instauración de la matriz colonial de poder [...]” (MIGNOLO, 2007, p. 28). Conforme Quijano (2002, p. 4), o atual padrão de poder mundial consiste na articulação entre a colonialidade do poder, o capitalismo, o Estado e o eurocentrismo. Racismo, controle do trabalho, dominação política e eurocentralização do padrão de poder caracterizam, respectivamente, as categorias supracitadas. Para Mignolo (2007), “La actualidad pide, reclama, un pensamiento decolonial que articule genealogias desperdigadas por el planeta y ofrezca modalidades económicas, políticas, sociales y subjetivas ‘outras’.” (p. 45). E aqui se inscreve uma outra concepção de cultura e de sociedade – a interculturalidade.

No debate da interculturalidade faz-se necessário estabelecer distinções entre termos e/ou enfoques. Conforme Silva (2006) utiliza-se o termo “[...] multiculturalidade para designar a realidade de grupos culturais distintos convivendo em uma mesma sociedade.” (p. 145). Mas, convivência não é garantia de respeito aos diferentes ou de aceitação do “outro”. Já “[...] a interculturalidade se revela potencialmente como um projeto de intervenção a ser construído de forma intencional.” (SILVA, 2006, p. 145). Há, portanto, proposta de intervenção na realidade multicultural, buscando um intercâmbio mutuamente enriquecedor.

O tema interculturalidade, inscrito no “projeto decolonial”, ganha importância com os estudos de Catherine Walsh. A pesquisadora entende interculturalidade como a possibilidade de diálogo entre as culturas, pensada na perspectiva crítica “[...] como proyecto político-social-epistémico-ético y como pedagogia decolonial [...]” (WALSH, 2010, p. 76).

Desde essa perspectiva, Walsh toma como ponto de partida o problema estrutural-colonial-racial, reconhecendo que a diferença se constrói no interior de “[...] una estructura e matriz colonialde poder racionalizado y jerarquizado [...]” (WALSH, 2010, p. 78). Assim, a interculturalidade deve ser entendida como projeto voltado à transformação estrutural e sócio-histórica para todos. “[...] la interculturalidad es práctica política y contrarrespuesta a la geopolítica hegemónica del conocimiento; es herramienta, estrategia y manifestación de una manera ‘outra’ de pensar y actuar.” (WALSH, 2005, p. 47). Tal concepção é corroborada por Candau e Russo (2010, p. 166): “A interculturalidade é então concebida como uma estratégia ética, política e epistêmica. Nessa perspectiva, os processos educativos são fundamentais.” Por meio dos processos educativos, questiona-se a colonialidade e propõe-se uma sociedade “outra”. Para Becka (2010), “Interculturalidade contém um potencial crítico que questiona, critica e estrutura os diversos contextos.” (p. 57-58).

Segundo Fornet-Betancourt (2004), a interculturalidade faz parte da história latino-americana, mas permanece uma questão pendente. Interculturalidade designa a postura segundo a qual as pessoas se capacitam para viver com os “outros”. “Daí que se trata de uma atitude que

abre o ser humano e o impulsiona a um processo de reaprendizagem e recolocação cultural e contextual.” (FORNET-BETANCOURT, 2004, p. 13).

Para Salas Astrain (2010), “A interculturalidade não se confunde com o conceito de multiculturalismo. De modo geral, o multiculturalismo se relaciona à tentativa de caracterizar a diversidade de culturas coexistentes em uma sociedade, e de seus traços característicos.” (p.9). O multiculturalismo postula pelo reconhecimento das diferenças, porém pode consagrar determinada cultura como hegemônica. “A interculturalidade, além de reconhecer as diferenças, destaca aspectos que proporcionam o diálogo e a interação mútua entre as culturas.” (SALAS ASTRAIN, 2010, p. 10). No mesmo sentido tem-se: “[...] a educação cultural preconiza a intervenção propositiva e desafiadora no trabalho com as diferenças culturais para além do reconhecimento.” (SILVA, 2006, p. 146). Interculturalidade, portanto, é mais do que a coexistência de culturas; implica diálogo cultural.

Educação intercultural pressupõe superar o individualismo, os velhos discursos, as estruturas excludentes e as posturas discriminatórias em prol de um trabalho cooperativo, colaborativo, reflexivo e dialógico. Sob essa ótica, interculturalidade possibilita a convivência de realidades plurais, o questionamento de discursos hegemônicos, padronizações e binarismos, bem como a desconstrução, problematização e relativização de estruturas e práticas sociais.

Cabe destacar o papel da escola e do currículo no que se refere à implementação de um processo educacional verdadeiramente intercultural. A escola é a instituição social em cujo espaço se processa tanto a produção quanto a reprodução da cultura, podendo ocorrer tanto a desconstrução de práticas discriminatórias em relação aos diferentes quanto a naturalização das desigualdades. Daí que o currículo escolar precisa ser construído de forma a possibilitar “olhares outros” e “abordagens outras”, tendo em vista a representação da realidade e os tipos de subjetividades e identidades que pretende produzir. Um currículo intercultural requer conteúdos, procedimentos, atitudes e relações que privilegiem o protagonismo do estudante no contexto e/ou espaço escolar. Pensar a educação nessa perspectiva não é idealismo; é possível.

3 Considerações finais

A “inflexão decolonial” (ou “giro decolonial”) consiste numa virada fundamentalmente epistêmica, questionando a modernidade eurocêntrica e propondo uma episteme “outra” baseada na pluriversalidade. Trata-se de um projeto político que busca responder às lógicas da colonialidade desde um lugar “outro”, isto é, o sul. Propõe a descolonialidade do poder, do saber e do ser.

Os integrantes do GM/C acreditam que a descolonialidade seja o caminho para a interculturalidade. Entendem que a interculturalidade constitui-se como estratégia de ordem política, social, ética e epistêmica para a transformação da realidade latino-americana de todas as sociedades subalternizadas pela modernidade/colonialidade. Esse trabalho coletivo tem possibilitado leituras analíticas e reflexivas, bem como tem apresentado medidas propositivas e pragmáticas. Dentre as proposições, destacam-se a conscientização sobre os efeitos da modernidade/colonialidade nas áreas subalternizadas, a questão racial na América Latina e a questão da diferença colonial, a constatação da continuidade da colonização e do imperialismo

mediante a colonialidade do poder, do saber e do ser, e, como maior contribuição, o projeto epistêmico na perspectiva “decolonial”.

Em que pese a relevância das ações e estratégias do “projeto decolonial”, persistem muitos questionamentos sobre a viabilidade de concretude da virada e muitos desafios a serem superados. É possível a integração dos povos subalternizados em prol de objetivos comuns? É viável um projeto pluriversal integrador? De que maneira a educação intercultural pode, efetivamente, contribuir para a descolonialidade? Uma “episteme outra” poderá consolidar-se e conquistar espaço no mundo atual?

Buscar respostas a esses questionamentos é tarefa para o GM/C, para o Grupo de Pesquisa em Educação Intercultural do PPGEdU Unilasalle e para todos os que sonham com um “mundo outro possível”.

Referências

BALESTRIN, Luciana. América Latina e giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**. Brasília, n. 11, p. 89-117, maio/ago. 2013.

BECKA, Michelle. **Interculturalidade no pensamento de Raúl Fonet-Betancourt**. São Leopoldo: Nova Harmonia, 2010.

CANDAU, Vera Maria Ferrão; RUSSO, Kelly. Interculturalidade e educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa. **Rev. Diálogo Educacional**. Curitiba, v. 10, n. 29, p. 151-169, jan./abr. 2010.

ESCOBAR, Arturo. Mundos y conocimientos de otro modo: el programa de investigación de modernidad/colonialidad latinoamericano. **Tabula Rasa**. Bogotá – Colômbia, n. 1, p. 51-86, jan./dez. 2003.

FORNET-BETANCOURT, Raúl. **Interculturalidade: críticas, diálogo e perspectivas**. São Leopoldo: Nova Harmonia, 2004.

MALDONADO-TORRES, Nelson. La descolonización y el giro des-colonial. **Tabula Rasa**. Bogotá – Colômbia, n. 9, p. 61-72, jun./dez. 2008.

MIGNOLO, Walter D. **Histórias locais/deseñosglobales: colonialidad, conocimientos subalternos y pensamientofronterizo**. Madrid: EdicionesAkal, 2003.

_____. El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura – un manifiesto. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFUGUEL, Ramón. **El giro decolonial**. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 25-45.

_____. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF**. Niterói – RJ, n. 34, p. 287-324, 2008. Disponível em: <<http://www.uff.br/cadernosdeletrasuff/34/artigo18.pdf>>. Acesso em: 03 mar. 2016.

MIGNOLO, Walter D.; TLOSTANOVA, Madina. Habitar los dos lados de la frontera/teorizar en el cuerpo de esa experiencia. **Revista Ixchel**. México, 2009. Disponível em: <<http://www.redkatatay.org/sitio/talleres/mignolofrontera.pdf>>. Acesso em: 03 mar. 2016.

MUNSBURG, João Alberto Steffen. **O ensino médio politécnico frente às demandas e perspectivas discentes**. 2015. 193 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário La Salle, Canoas, 2015.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad y modernidad/racionalidad. **Perú Indígena**. Lima(?), n. 13(29), p.11-20,1992. Disponível em: <<https://problematicascuales.files.wordpress.com/2015/04/quijano-colonialidad-y-modernidad-racionalidad.pdf>>. Acesso em: 03 mar. 2016.

_____. Colonialidade, poder, globalização e democracia. **Novos Rumos**. Marília – SP, a. 17, n. 37, p. 4-28, 2002.

RESTREPO, Eduardo; ROJAS, Axel. **Inflexión decolonial: fuentes, conceptos y cuestionamientos**. Cauca – Colômbia: Editorial Universidad de Cauca, 2010.

SALAS ASTRAIN, Ricardo. **Ética intercultural: (re)leituras do pensamento latino-americano**. São Leopoldo: Nova Harmonia, 2010.

SILVA, Gilberto Ferreira da. Cultura(s),currículo, diversidade: por uma proposição intercultural. **Contrapontos**. Itajaí – SC, v. 6, n. 1, p. 137-148, jan./abr. 2006.

WALSH, Catherine. Interculturalidad, conocimientos y decolonialidad. **Signo y Pensamiento**. Bogotá, v. XXIV, n. 46, p. 39-50, jan./jun. Disponível em: <<http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/signoypensamiento/article/viewFile/4663/3641>>. Acesso em: 03 mar. 2016.

_____. Interculturalidad crítica y educacion intercultural. In: VIANA, Jorge; TAPIA, Luis; WALSH, Catherine. **Construyendo interculturalid crítica**. La Paz: III – CAB, 2010. p. 75-96.

OUTRAS INFÂNCIAS: PARA ALÉM DA CONCEPÇÃO OCIDENTAL

PEREIRA, Flávia Helena Fernandes – PPGE- UNIPLAC
flaviahfp@gmail.com

MACHADO, Ana Maria Netto – PPGE - UNIPLAC
laborescrita@gmail.com.br
Educação superior e temáticas em perspectiva decolonial

Resumo

Neste trabalho apresentamos resultados parciais de pesquisa de mestrado em andamento. Escolhemos um recorte da exploração bibliográfica, buscando apresentar as descobertas menos abordadas na literatura científica pertinente, relativa à infância. Mostramos algumas concepções, costumes e práticas de educar crianças desenvolvidas por povos tradicionais e culturas distantes, que se afastam da visão Ocidental mais difundida em nosso meio. Consideramos os achados relevantes para educação de crianças pequenas em nosso contexto brasileiro, em função das heranças culturais presentes no país, mas pouco valorizadas e pouco respeitadas (etnias negra e indígena sobretudo). Neste trabalho mostramos os principais resultados desses achados, que nomeamos como ‘outras infâncias’. Enquanto profissionais preocupados com a educação infantil se faz necessário conhecermos o contexto social, histórico e cultural de nossos alunos. Percorrer a literatura que trata da diversidade das formas de conceber e lidar com as crianças pode contribuir para a melhor consideração e respeito às diferenças no contexto estudado.

Palavras chave: Outras Infâncias. Cultura. Dominante. Ocidente.

São muitos os estudos a afirmar que...

Somente no início do século XVII surgiu um novo sentimento de infância¹⁴⁸ e teve início um maior interesse pelos cuidados em relação ao sujeito infantil. A partir de então, emergiu uma nova pedagogia direcionada à infância. As crianças passaram a ser vistas em sua fragilidade e puerilidade. Precisando ser cuidadas e preservadas dos segredos da vida adulta. (MARQUES; SILVA, 2016, p.144)

¹⁴⁸ Após a leitura de Diamond e dos autores da perspectiva Decolonial, parece necessário incluir um adjetivo ao lado do termo infância: infância europeia/ europeizada; essa não é a única concepção de infância inventada no planeta, nem é válida para todas as sociedades.

O teor desta passagem é frequentemente mencionado em pesquisas de educação infantil. Contudo, à medida que exploramos novas bibliografias, percebemos que essa visão é localizada, foi produzida em época e espaço geopolítico determinado, Europa, desde onde foram irradiadas concepções de mundo, teorias, métodos para os territórios que colonizaram. Diante de novas pesquisas consultadas, de diferentes autores, acabamos percebendo que a infância não foi instituída igualmente em todo o mundo e não podemos generalizar o conceito de infância, sem conhecer as diferentes estruturas das comunidades, famílias e as suas relações às crianças; lugares diferentes, culturas e aprendizados diferentes coexistem.

Acredito que ainda se vive sob o efeito da produção da infância moderna, contudo, não é mais possível se tratar de uma só infância como a preconizada pela Modernidade. É preciso pelo menos que se leve em consideração que existem muitas outras infâncias. Existem infâncias mais pobres e mais ricas, infâncias do Terceiro Mundo e dos países mais ricos, infâncias da tecnologia e a dos buracos e esgotos, infâncias superprotegidas, abandonadas, socorridas, atendidas, desamadas, amadas, armadas, etc. Contudo, a modernidade ocidental, ao universalizar e naturalizar apenas uma destas infâncias como dependente e necessitando de proteção, passou a deixar de lado a sua diversidade. (DORNELLES, 2005, p.71-72)

Pensar a infância se torna um desafio a partir do momento em que percebemos que pode ser considerado um reducionismo falar em apenas uma infância, pois à medida que estudamos, percebemos que há diferentes maneiras de conceber e tratar a infância, sendo necessário falar em infâncias, no plural. Elas correspondem aos diferentes modos de vida, às sociedades com sua diversidade cultural, histórica, social.

Trazendo para o contexto da minha pesquisa, relaciono essas diferentes infâncias com a importância de conhecermos a diversidade de nossas crianças, de resgatar aquelas esquecidas em um contexto discriminado pela sociedade. As diferenças¹⁴⁹ estão aí e enquanto educadores e pesquisadores precisamos conhecê-las e lutar junto com as minorias para garantirmos uma vida justa e digna a todos. Afinal, as leis que abrangem a infância, assim como as demais pessoas, não se limitam à determinada classe, mas se propõe como garantia dos direitos de todos, sejam índios, negros, ou outras etnias.

Vemos com frequência em reuniões e cursos para professores, a importância de trabalharmos as diferenças. Porém precisamos saber como essas diferenças são tratadas. Trabalhar o respeito ao negro apenas no dia da consciência negra, ou a cultura indígena somente no dia do índio, dando para as crianças figuras de índios impressas em papel para colorirem é insuficiente. Nesse sentido, Backes coloca:

¹⁴⁹ Relevante obra, *Educação e Diferenças: desafios para uma escola intercultural*, foi organizada por professores e estudantes do PPGE/UCDB, Linha de Pesquisa: Diversidade Cultural e Educação Indígena.

Talvez em nenhum momento histórico a compreensão das identidades/diferenças culturais tenha sido tão discutida como estamos vivendo. Estamos num tempo de emergência de campos teóricos que procuram compreender as tensões provocadas pelos des/encontros culturais. (BACKES et al. 2005, p.21)

Se queremos que nossas crianças respeitem as diferenças todos os dias, precisamos mostrar que somos todos produtores de cultura e de saber e que nossas diferenças se complementam, compondo o mosaico dinâmico que chamamos cultura. Nem sempre as teorias traziam os estudos culturais como ponto relevante. Backes (2005) traz Hall (2003) para explicitar quando as viradas teóricas referentes à cultura começaram a ocorrer:

Uma das primeiras viradas teóricas articula-se com o fato de os Estudos Culturais terem se desenvolvido como uma prática crítica do marxismo [...] segundo Hall (2003), a emergência dos Estudos Culturais deu-se num momento de desintegração de um certo tipo de marxismo dos tanques soviéticos. Porém, isso não significou a retirada de todas as bandeiras que o marxismo colocava enquanto projeto político, questões como poder, classe social, exploração, questões econômicas, questões de conhecimento crítico e a questão política da teoria continuam a ocupar a agenda dentro do campo dos estudos culturais. [...] a segunda grande virada teórica dos estudos Culturais deve-se à “invasão” do feminismo [...] isso teve implicações revolucionárias: tornou o pessoal político, expandindo radicalmente a noção de poder e deixando de ser visto como campo exclusivo do Estado, centrou questões de gênero e sexualidade [...] essa experiência com o feminismo foi particularmente produtiva para o campo dos estudos culturais, pois mostrou como as relações de poder eram muito mais complexas do que até então se poderia supor [...] a terceira virada teórica tem a ver com os estudos de raça. Da mesma forma que os dois movimentos anteriores, fazer com que os estudos culturais colocassem na sua agenda as questões críticas de raça, a política racial, a resistência ao racismo, questões críticas da política cultural, constituiu-se numa ferrenha luta teórica. (HALL, 2003 apud BACKES, 2005, pp. 23-25)

O povo brasileiro é heterogêneo, com raízes em diversas culturas, étnicas, cada qual com suas especificidades e todas merecendo consideração. É provavelmente a consciência dessa complexa composição étnica e racial que poderá construir, desde a infância, com as crianças pequenas da educação infantil, o respeito pelo outro. Nesse sentido, de acordo com Marques e Portela (2005, p. 51) “Na escola, a diversidade está representada pelos sujeitos que constituem a comunidade escolar, mas, muitas vezes, é ignorada ou silenciada do povo brasileiro”. Não podemos silenciar nossas crianças e sim estimulá-las e reconhecê-las em suas

especificidades culturais.

O professor precisa estar preparado para trabalhar as diferenças, não somente nas atividades que propõem os Parâmetros Curriculares, mas em todos os momentos (brincadeiras, interações entre crianças), mediando esse processo, que pode ser rico em respeito e aprendizado, ou fortalecer o preconceito e a indiferença com o outro.

O professor necessita de discernimento, sensibilidade, intencionalidade e informação, afim de contribuir para a superação das diversas formas de discriminação presentes em nossa sociedade. A **pluralidade cultural possibilita o entendimento da construção de identidade e da história pelo conhecimento das diferentes comunidades e grupos humanos que formam o Brasil em suas próprias identidades e histórias.** (MARQUES e PORTELA 2005, p. 84-85) [grifos nossos]

A educação precisa reconhecer as consideradas minorias (que na verdade podem ser maiorias, com menor poder, como mulheres e negros no Brasil). A escola precisa ser capaz de educar para a libertação, sem preconceitos com os indivíduos considerados de alguma forma desviantes do padrão das classes dominantes: branco, masculino etc. A criança não nasce preconceituosa e discriminadora, os adultos mostram esse caminho a ela.

Na obra ‘o mundo até ontem: o que podemos aprender com as sociedades tradicionais’, de Jared Diamond¹⁵⁰, encontramos a possibilidade de ampliar a compreensão desta problemática, situando-a em um contexto mundial e em um tempo histórico de longa duração. Diamond analisa a diversidade cultural de povos dos diferentes continentes do planeta, mostrando como a infância e crianças são tratadas em sociedades tradicionais de caçadores coletores, agricultores e pastores. Ao procurar interessar o leitor pelas temáticas que aborda, indaga:

Por que deveríamos nos interessar por práticas de educação infantil em sociedades tradicionais de caçadores-coletores, agricultores e pastores? Uma das respostas é de natureza acadêmica: **as crianças representam até metade da população de uma sociedade, e um sociólogo que ignorasse metade dos membros de uma sociedade não poderia afirmar que conhece e compreende aquela sociedade.** Outra resposta acadêmica é que **todas as futuras vidas adultas resultam de um**

¹⁵⁰ Jared Diamond na obra em questão, baseia-se amplamente em décadas de trabalho de campo nas ilhas do pacífico e em evidências sobre as vidas dos inuítes, dos índios da Amazônia e o povo san do deserto Kalahari e de outros. O autor não romantiza as sociedades tradicionais; algumas de suas práticas são estarrecedoras, e é importante reconhecer quais experimentos naturais conduziram a melhorias modernas no comportamento humano e na sociedade. Ele encontra muitos exemplos com quais podemos aprender sobre questões universais como educação dos filhos, tratamento dos idosos, solução de conflitos, avaliação de riscos e manutenção da saúde e do bem-estar dos membros das diferentes comunidades ou sociedades (JARED, 2014)

processo de desenvolvimento: não é possível compreender as práticas de solução de conflitos e de casamento em uma sociedade, por exemplo, sem saber como as crianças foram socializadas naquelas práticas. (DIAMOND, 2014, p.220) [grifos nossos]

Muitos dos costumes e ensinamentos recebidos pelas crianças das sociedades tradicionais podem ser usadas na nossa sociedade atual, afirma Diamond; precisamos tirar a venda dos olhos e enxergar além das sociedades ocidentais que exportaram seu modelo de vida como sendo universal. Immanuel Wallerstein (2007) um autor crítico do universalismo europeu analisa com profundidade este movimento que configurou o mundo entre civilizados e bárbaros, guardando para seu modo de desenvolvimento o primeiro termo e para os demais povos o último.

Porém, a dificuldade de estudar outros povos é considerável. Nossas referências e as instituições educacionais foram moldadas sobre modelos europeus. Temos contato contínuo com autores predominantemente europeus cuja versão da história mundial carrega o ponto de vista Ocidental. Apesar de conviver heranças de culturas não ocidentais, como a africana e a indígena, aprendemos nas instituições escolares que estas civilizações estão fadadas ao extermínio ou são inferiores (MIGNOLO, 2007). Incorporamos em nosso pensamento, o discurso civilizatório que desde a colonização (das Américas por exemplo) foi sendo plantado em nossas mentes. Observa Diamond (2014) que

A despeito dessas boas ações para nos interessarmos pela educação de crianças em sociedades não ocidentais, o tema tem recebido muito menos atenção e estudo do que merece. Parte do problema é que **muitos acadêmicos que saem para estudar outras culturas são jovens, ainda não tem filhos, não tem experiência de conversar com crianças e observá-las, e basicamente só descrevem e entrevistam adultos.** A antropologia, a Educação, a Psicologia e outras áreas acadêmicas têm suas próprias ideologias, e estas, em cada momento específico, selecionam certa gama de temas de pesquisa, impondo viseiras que limitam a lista de fenômenos considerados merecedores de estudos. (DIAMOND, 2014, p.220) [grifos nossos]

Compreendemos assim que pesquisar com crianças é uma tendência recente nas universidades ocidentalizadas (GROSFUGUEL¹⁵¹, 2014).

¹⁵¹ De acordo com o autor deveríamos adjetivar o termo universidade, caracterizando de que tipo de instituição dedicada ao saber estamos falando, pois diferentes povos cultivaram e transmitiram sua sabedoria sem instituições como as universidades europeizadas.

Diamond (2014, p. 221) afirma: “é que as generalizações sobre crianças feitas por Jean Piaget, Erick Erikson, Sigmund Freud, Pediatras e psicólogos infantis estão fortemente baseadas em estudos de sociedades que este autor designa pela sigla WEIRD (ocidentais, educadas, industriais, ricas e democráticas)”.

Walter Mignolo, um dos expoentes da perspectiva teórica decolonial, um movimento bastante recente que surge com força nas Américas, mas encontra porta-vozes em outros continentes, postula que “penso onde sou”, enfatizando que todo pensamento surge enraizado em uma cultura, em um lugar determinado.

Insisto en la localización, si es todavía necesario recordarlo, puesto que sabemos ya desde hace tiempo que todo pensamiento está localizado, pero, a pesar de saber esto, hay una tendencia general a entender el pensamiento construido a partir de la historia y la experiencia europeas como si estuviera des-localizado. (MIGNOLO, 2007, p. 33) [Las itálicas son mías]

Mignolo retoma Quijano (1992), para falar da necessidade de um processo de descolonização epistemológica, uma vez que na colonização das Américas impôs-se uma racionalidade com pretensão de legítima universalidade. Mignolo evoca a passagem abaixo para evidenciar esse processo:

Pues nada menos racional, finalmente, que la pretensión de que la específica cosmovisión de una etnia particular sea impuesta como la racionalidad universal, aunque tal etnia se llama Europa occidental. Porque eso, en verdad, es pretender para un provincianismo el título de universalidad. (QUIJANO, 1992, p. 447) [las itálicas son mías]

Lendo esta passagem fica muito claro o quanto adotamos nas Américas um pensamento importado, imposto ao longo de quase 300 anos de colonização como superior, verdadeiro e universal. Compramos essa retórica como afirma Mignolo (2007).

Os exemplos de Diamond também deixam clara a impossibilidade do pensamento único, universal, com relação à infância. Um dos temas que aborda é a questão do infanticídio nas sociedades tradicionais; ele descreve alguns fatores que fazem com que a prática do infanticídio seja considerada aceitável em certas circunstâncias em algumas sociedades tradicionais. Quando um bebê nasce deformado ou fraco e o grupo experimenta grande escassez de alimentos, cria-lo se torna difícil. Ou quando nasce um bebê enquanto outro filho ainda está sendo amamentado e é difícil para a mãe produzir leite para ambos e carregá-los. Ou no caso do pai da criança ser ausente ou ter morrido, faltar alimento e quem proteja a criança (2014, p. 224-225). Trata-se de estratégias de sustentar as comunidades.

No caso dos Kungs¹⁵², por exemplo, a mãe deve avaliar a criança na hora do parto e ver se não possui nenhuma deformação, pois nesse caso a obrigação da mãe é asfixiar o recém-nascido. O infanticídio não equivale a assassinato, pois não consideram que a vida começa quando o bebê recebe um nome e é aceito como pessoa social na aldeia (Diamond, 2014, p. 226). Há regras, leis e costumes diferentes dos que consideramos, mas que são princípios essenciais para o bom funcionamento das respectivas comunidades. No entanto, o autor deixa claro que o infanticídio não é prática comum e universal em sociedades tradicionais, e é menos comum do que a morte das crianças resultante da “negligência benigna¹⁵³”.

De acordo com Diamond, 2014, p.242) “existe grande variação nas atitudes de diferentes sociedades humanas quanto à punição de crianças: há variações numa mesma sociedade entre uma geração e outra, e variação entre sociedades vizinhas semelhantes durante uma mesma geração”.

A autonomia dada às crianças também varia: uma criança indígena tem mais contato com a natureza, ajuda os pais desde cedo na caça e pesca e tem mais liberdade para brincar e se expressar. Já uma criança filha de pais de classe média alta brasileira permanece muito tempo dentro de casa, brincando com jogos e brinquedos eletrônicos, cuidadas por empregados enquanto os pais trabalham.

Esse tema da autonomia tem sido enfatizado por observadores de muitas sociedades de caçadores-coletores. Por exemplo, as crianças dos pigmeus akas têm acesso aos mesmos recursos que os adultos, enquanto nos Estados Unidos há muitos recursos disponíveis apenas para adultos e vetados às crianças, como armas, álcool e objetos quebráveis. Entre o povo martu do deserto da Austrália Ocidental, a pior ofensa é coagir uma criança a fazer algo contra sua vontade, mesmo que ela tenha apenas três anos. Os índios pirarrãs consideram que as crianças são simplesmente seres humanos e não precisam ser mimadas nem receber proteção especial. (DIAMOND, 2014, p.248)

Cada sociedade pratica um conceito infância e trata a seu modo da autonomia de seus membros nas diversas fases da vida. A autonomia dada à criança na sociedade dos pigmeus akas pode ser considerada um perigo na sociedade dos Estados Unidos.

Brincadeiras e brinquedos também diferem em cada povo. As crianças indígenas brincam com arco e flecha, imitando uma guerra de verdade. Já a disputa nas brincadeiras das crianças das sociedades agrícolas não existe, refere Diamond.

¹⁵² Povos tradicionais dos desertos do sul da África.

¹⁵³ Esse eufemismo significa que o bebê não é ativamente morto, mas deixado para morrer por negligência - como quando a mãe para de amamentá-lo, ou raramente limpa a criança. (DIAMOND, 2014, P. 226)

Enquanto **muitas brincadeiras americanas envolvem a contagem de pontos e tem a ver com ganhar e perder, isso é raro na brincadeira de caçadores-coletores.** Ao contrário, essas atividades entre as sociedades de pequena escala frequentemente envolvem partilhar, preparar as crianças para **uma vida adulta que enfatiza a comunhão e desencoraja a competição.** (DIAMOND, 2014, p.256) [grifos nossos]

Na sociedade norte-americana moderna, citada pelo autor se observa a fabricação de brinquedos considerados educativos.

Os pais americanos são levados a acreditar que os brinquedos manufaturados que compram em lojas são importantes para o desenvolvimento de seus filhos. Em contraposição, as sociedades tradicionais têm poucos brinquedos, ou nenhum, e os que existem são feitos pela própria criança ou por seus pais. (DIAMOND, 2014, p.257)

Neste caso as crianças se exercitam com os utensílios presentes nas suas comunidades. Percorrer as descrições deste autor sobre as práticas de povos não europeizados provoca reflexões que consideramos relevantes para compreender que não são apenas os brinquedos caros, coloridos e considerados pedagógicos que estimulam o prazer da criança ao brincar, tornando a brincadeira prazerosa, mas é a imaginação e a criatividade que desperta na criança, naquele momento.

A educação escolarizada cada vez mais toma conta das crianças nas sociedades cujo modelo civilizatório é europeizado, lotando seus ambientes com jogos fabricados pela indústria, que limitam a sua imaginação, interrompendo seu livre brincar e fantasiar a partir de suas construções espontâneas.

Nas modernas sociedades de Estado, existe a educação formal, ou seja, escolas e aulas complementares nas quais **professores especialmente capacitados ensinam as crianças matérias estabelecidas por Secretarias de Educação, como uma atividade separada das brincadeiras.** Mas nas sociedades de pequena escala¹⁵⁴ a educação não é uma atividade separada. Em vez disso, as crianças aprendem enquanto acompanham seus pais e outros adultos e quando ouvem histórias contadas por adultos e crianças mais velhas em volta da fogueira. (DIAMOND, 2014, p.257) [grifos nossos]

¹⁵⁴ Os termos “tradicional” e “pequena escala” referem-se a sociedades do passado e presente com baixa densidade populacional (poucas dezenas a milhares de pessoas, subsistindo com a caça-coleta, a agricultura ou a criação de rebanhos, e transformadas, em grau limitado, pelo contato com sociedades industriais grandes e ocidentalizadas. (JARED, 2014, p.19).

Para concluir

Na forma contemporânea de vida em grandes cidades, esta convivência é cada vez mais rara, restrita a alguns momentos festivos do ano, em que as famílias no sentido ampliado se reúnem, fazendo lembrar as pequenas comunidades de povos tradicionais. Porém, esses encontros em datas especiais (natal, dia de mãe e pai) estão cada vez mais centrados nas práticas de consumo, diminuindo o espaço para estar junto, interagir, aprender uns com os outros. Cada vez menos, as crianças de nossa sociedade têm a oportunidade de acompanhar seus pais, e outros adultos que não sejam seus professores, ou ouvir histórias deles. A citação acima é estimulante e preocupante para pensar como estamos lidando com nossas crianças. Finalmente, o que vemos são diferenças em todas as sociedades no que se refere à criança, à sua autonomia, ao seu brincar e à a educação. Conhecer outras realidades possibilita ampliar nosso olhar também para nossas crianças.

Referências

BACKES, José Licínio et al (Org.). **Educação e diferenças: desafios para uma escola intercultural**. Campo Grande: Ucdb, 2005. 188 p.

DORNELLES, Leni Vieira. **Infâncias que nos escapam: Da criança na rua à criança cyber**. Petrópolis, Rj: Vozes, 2005. 109 p.

DIAMOND, Jared. **O Mundo até ontem: o que podemos aprender com as sociedades tradicionais?** Record: Rio de Janeiro, 2014.

GROSGUÉL, Ramón. **De la crítica poscolonial a la crítica descolonial: similaridades y diferencias entre las dos perspectivas**. 2014. Desenvolvida por seminário internacional de Pensamiento contemporáneo. Disponível em:
<https://www.youtube.com/watch?v=IpIfyoLE_ek>. Acesso em: 16 out. 2014.

MARQUES, Circe Mara; SILVA, Vera Lúcia da. A criança como protagonista na organização do espaço na educação infantil. **Revista Professare**, Caçador, v. 4, n. 3, p.142-156, fev. 2016. Disponível em:
<periodicosuniarp.com.br/professare/article/download/821/408>. Acesso em: 12 jun. 2016.

MIGNOLO, Walter. El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGUÉL, Ramón. **El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 25-46.

¹ Na intenção de preservar a identidade dos participantes, os nomes citados nesse artigo são fictícios, ¹¹¹¹¹¹¹¹ Digo 'quase', porque ousou mudar algumas palavras em seu bordão.

**PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM E A SUA RELAÇÃO COM
TRANSTORNOS MENTAIS DE ESTUDANTES DE UMA INSTITUIÇÃO DE
ENSINO SUPERIOR¹**

Estela Maris Camargo Bernardelli

Mestre em Educação. Psicóloga. Professora do curso de Psicologia da UNIPLAC. Egressa do Programa de Pós graduação *Strictu Sensu* em Educação – Mestrado em Educação pela Universidade do Planalto Catarinense- UNIPLAC. Endereço eletrônico: estela.bernardelli@udesc.br.

Resumo

O estudo objetivou pesquisar a relação entre os transtornos mentais em estudantes universitários e processos de ensino e aprendizagem de um curso superior em uma universidade pública. Trata-se de pesquisa qualitativa cuja coleta de dados foi por meio de entrevista focalizada em uma amostra de oito estudantes e três professores. A escolha da população se deu pela pesquisa documental. Na análise de dados optou-se pela síntese da análise de conteúdo qualitativa. Os resultados confirmam que o elevado índice de reprovação dos estudantes ocorre na fase profissionalizante do curso. Nos processos de ensino e aprendizagem, quanto aos métodos de ensino, predominam aulas teóricas e expositivas e a avaliação é centrada no estudante. Quanto aos transtornos mentais, estão relacionados ao processo ensino e aprendizagem, prevalecendo o Transtorno de Ansiedade. Conclui-se a necessidade de adoção de estratégias de intervenção sobre o sofrimento dos estudantes, com ações preventivas e promotoras de saúde.

Palavras-chave: Educação superior. Ensino e aprendizagem. Transtornos mentais. Estudantes de graduação.

Introdução

O presente estudo é fruto de dissertação de mestrado e surgiu a partir da inserção da pesquisadora como psicóloga numa instituição de ensino superior. A instituição está situada na região sul do Brasil. É denominada campus III dos doze centros de ensino da universidade e oferece quatro cursos de graduação na modalidade presencial. Também possui cinco cursos de mestrado e quatro cursos de doutorado.

A universidade dispõe de Serviços de Apoio ao Estudante Universitário que ocorrem por meio do Setor Pedagógico e Setor de Saúde. É frequente a procura de apoio psicológico por estudantes matriculados nos vários cursos de graduação. Aproximadamente vinte (20) estudantes são atendidos mensalmente, considerando aqueles que comparecem somente para entrevista inicial e os que retornam para o acompanhamento psicológico semanal.

Dentre os motivos manifestos pelos estudantes para a busca de apoio psicológico, estão dificuldades na adaptação a essa nova condição de vida. De acordo com Polydoro *et al.* (2001), o processo de interação do estudante com o meio envolve tanto os aspectos externos (do ambiente acadêmico, social, estrutural) como os aspectos internos (habilidade para enfrentar situações, reações psicossomáticas e estado de humor), sendo considerado um momento da vida propício para o desencadeamento de crises.

Na busca pelo atendimento psicológico, alguns estudantes relatam dificuldades no aprendizado que implicam questões relativas ao desempenho, atividades de estudo, estratégias de aprendizagem. Considera-se que as motivações mais frequentes para acessarem o atendimento psicológico estão relacionadas com a própria saúde mental que nesse contexto são situações geradoras de ansiedade e estresse.

A pesquisa pretendeu investigar se existe relação entre os transtornos mentais desencadeados em estudantes (universitários) com os processos de ensino e aprendizagem de um curso de formação superior de uma universidade situada na região sul do Brasil. Estabeleceu-se a hipótese de que possa existir articulação entre a eclosão de transtornos mentais e o rendimento acadêmico dos estudantes universitários e, que esta relação possa ser permeada pela questão metodológica do ensino.

Dessa forma, delimitou-se como objetivo geral analisar a relação entre os transtornos mentais e os processos de ensino e aprendizagem de estudantes de uma universidade pública localizada na região sul do Brasil. E especificamente, conhecer a história do ensino superior brasileiro; compreender a relação entre os processos de ensino e aprendizagem e o índice de reprovação em disciplinas; investigar se há ocorrência e qual a incidência dos transtornos mentais nos estudantes do curso em questão; identificar quais os impactos, caso se confirmem, dos transtornos na saúde mental desses estudantes.

Em relação aos procedimentos metodológicos quanto à forma de abordagem do problema trata-se de pesquisa qualitativa que de acordo com Flick (2009), é relevante ao estudo das relações sociais devido à pluralização das esferas de vida que demanda narrativas limitadas. A escolha da população participante se deu pela pesquisa documental tendo como critério, os índices de aprovação e reprovação nos anos de 2010, 2011 e 2012 respectivamente nos quatro cursos de graduação, como forma de identificar se houve relação entre disciplina(s) e índices de reprovação (retenção) com os transtornos mentais dos estudantes. Identificou-se, relação de reprovação frequentes em disciplinas nos quatro cursos, porém em um deles, eram mais

frequentes em duas disciplinas, ambas ofertadas no sexto semestre, com índices semestrais acima de 50% dos estudantes matriculados.

Assim, a amostra constituiu-se de oito estudantes de um curso de graduação. Destes entrevistados, seis deles (4 do sexo feminino e 2 do sexo masculino) estavam cursando o oitavo semestre; e dois (do sexo feminino), o sétimo no segundo semestre de 2013. As idades dos participantes variavam entre 20 a 27 anos, constituindo-se de jovens, solteiros. Também, três (03) professores do referido curso, servidores públicos em regime de dedicação integral, com idades entre 52 e 61 anos, onde dois (02) são responsáveis por uma das disciplinas e um (01) professor encarregado por outra disciplina,

Na coleta de dados foi utilizada a entrevista focalizada. Para Flick (2009), na entrevista o foco é compreendido como relacionado ao tópico de estudo, e com esse método é possível estudar pontos de vista subjetivos em diferentes grupos sociais. Os entrevistados foram esclarecidos sobre os objetivos da pesquisa e as mesmas foram gravadas. Para a categorização e análise dos resultados optou-se pela síntese da análise de conteúdo qualitativa. Segundo Mayring (2004), a análise de conteúdo qualitativo possibilita a sistematização e interpretação dos dados a partir da construção de categorias principais que orientam a compreensão do objeto pesquisado, fundamentadas, segundo o referencial teórico.

Quanto a análise dos dados em relação às entrevistas com os estudantes, elencaram-se sete categorias: escolha do curso e adaptação na universidade; dados de aprovação e reprovação; estratégias de ensino e aprendizagem; metodologia dos professores nas atividades de ensino; saúde mental; serviço de apoio ao estudante; atividades extracurriculares. Para os professores, foram listadas as categorias: metodologias de ensino e de avaliação; aprendizagem dos alunos; enfrentamento das situações práticas e problemas profissionais; relacionamento professor/estudante; transtornos mentais dos estudantes.

Ensino superior no Brasil e processo ensino e aprendizagem

Para Saviani (2011) a educação colonial no Brasil compreendeu três etapas distintas. A primeira, chamada de “período heróico”, abrange de 1549 com os primeiros jesuítas até 1570. A segunda etapa (1599 -1759) é marcada pela organização e consolidação da educação jesuítica centrada no *Ratio Studiorum*. Entre 1759 a 1808, a terceira etapa, a fase pombalina que inaugura o período das ideias pedagógicas no Brasil, marcado pela estagnação.

A chegada da família imperial ao Brasil permitiu uma ruptura no modelo de educação existente, introduzindo um padrão de educação próprio da Europa (Saviani, 2011). D. João VI fundou Academias Militares, Escolas de Direito e Medicina, a Biblioteca Real, o Jardim Botânico. Com a criação do Jornal Gazeta do Rio de Janeiro e a Imprensa Régia, essas providências contribuíram para o início da implementação de várias escolas superiores no Brasil (Saviani, 2011).

Quanto ao desenvolvimento do sistema educacional, conforme Sguissardi (2004), no Brasil, nos anos de 1910 existiram três instituições denominadas universidades: a de Manaus, a de São Paulo e a do Paraná, que não perduraram. Somente em 1920, implantou-se a primeira universidade brasileira (Universidade do Rio de Janeiro), a partir da união de escolas – Medicina, Politécnica e Direito. Depois, a Universidade Federal de Minas Gerais, em 1927, com a aglutinação de cinco faculdades – Engenharia, Medicina, Direito, Farmácia e Odontologia. Em 1927, foi fundada a Universidade de Minas Gerais, durante o governo Antônio Carlos, constituindo uma Faculdade de Filosofia e uma Faculdade de Teologia (CASALI, 1995).

Quanto ao ensino superior federal no Brasil o estudo de Martins (2000) explicita que a maior parte das universidades federais surgiu antes da década de 70 e as 39 existentes, até o ano de 2000. No portal do Ministério da Educação em 2014, consta que o Brasil possui 67 universidades federais em diversos estados brasileiros, incluindo o Tocantins.

Segundo Pimenta *et al.* (2002, p. 161), “[...] a universidade como instituição educativa cuja finalidade é o permanente exercício da crítica, que se sustenta na pesquisa, no ensino e na extensão”. Pondera que a universidade deve estar voltada para a produção do conhecimento por meio da problematização dos conhecimentos historicamente produzidos, dos resultados na construção da sociedade humana e das novas demandas e desafios que apresenta.

O processo o ensino e a aprendizagem fornece algumas reflexões para se pensar a função da educação, seus processos avaliativos e formativos, os aspectos curriculares, bem como, as perspectivas e estilos de aprendizagem dos estudantes e a metodologia do trabalho docente. A preocupação com a melhoria da qualidade do ensino, por exemplo, não deveria se referir somente ao desempenho dos estudantes ou à sua capacidade de ajustamento ao ensino superior. Mas, priorizar questões relativas à interação dos mesmos com a aprendizagem, os processos e estratégias para alcançar a aprendizagem, como desenvolvem a capacidade de pensar criticamente e produzir conhecimento.

Cabe destacar que a universidade, primeiro necessita ser pensada como um espaço institucional de educação, base de construção do conhecimento a partir da pesquisa, da discussão de questões teóricas e práticas, da divulgação desse saber, por meio do ensino.

O ensino é uma prática social complexa. Realizado por seres humanos entre seres humanos, o ensino é transformado pela ação e relação entre os sujeitos (professores e estudantes) situados em contextos diversos: institucionais, culturais, espaciais, temporais, sociais. (PIMENTA, 2012, p.162).

É pertinente compreender a finalidade da universidade, segundo Pimenta *et al.* (2002, p. 161), “[...] a universidade como instituição educativa cuja finalidade é o permanente exercício da crítica, que se sustenta na pesquisa, no ensino e na extensão”.

O ensino e aprendizagem podem ser entendidos como prática social que não acontece somente em sala de aula e na relação professor e estudante. A ação de ensinar é definida na relação com a ação de aprender, que vai além da meta e revela a intencionalidade, o ensino desencadeia a ação de aprender. “Essa perspectiva possibilita o desenvolvimento do método dialético de ensinar” (PIMENTA e ANASTASIOU, 2002, p. 205).

A prática educativa tem sido comumente identificada com a dimensão técnica de ensinar que envolve estratégias, materiais didáticos, controle da aula, inovações curriculares, competências e habilidades do docente, que controla o processo. Porém, é importante considerar a formação do professor para a profissão docente e a relação com seu saber fazer. Segundo Tardif (2012), a relação dos docentes com os saberes não se reduz a uma função de transmissão de conhecimentos constituídos. O autor considera que o saber docente é uma prática plural formada de conhecimentos provenientes da formação profissional, de saberes disciplinares, curriculares e experienciais.

Para a construção do vínculo pedagógico, o diálogo tem papel imprescindível. O professor, conversando com os estudantes, construirá um elo entre eles, o que o subsidiará nas decisões, nas verificações, em seu posicionamento para encontrar o instrumento ideal de avaliação, cumprindo seu papel como educador de formar cidadãos críticos.

Transtornos Mentais

Este estudo identificou que o processo de transição e adaptação dos jovens ao ensino superior pode ser explicado através de três dimensões: as que resultam da aprendizagem e rendimento acadêmico; as relacionadas com fatores pessoais e de desenvolvimento psicossocial e as associadas ao contexto acadêmico. Muitos conflitos subjetivos ou de adaptação a esse novo espaço de convivência podem surgir, resultando no aumento da prevalência de transtornos mentais entre estudantes, impactando na qualidade de vida e na saúde mental dos mesmos.

De acordo com a OMS (2002) a saúde mental, que não é apenas a ausência de perturbação mental, deve contemplar o bem-estar subjetivo, a autoeficácia percebida, a autonomia, a competência, a dependência intergeracional e a autorrealização do potencial intelectual e emocional da pessoa.

Atualmente há dois sistemas de classificação – DSM – 5 e CID -10, que definem e descrevem os transtornos mentais específicos de forma clara. Na atual edição do DSM – 5 (2014), a APA compreende transtornos mentais a partir de uma concepção coletiva, sendo que as diferentes formas culturais influenciam a sintomatologia, a busca pelo auxílio, as apresentações clínicas, bem como, a adaptação à doença e a resposta ao tratamento. Transtornos mentais comuns destacados em diversos estudos (FUREGATO *et al.*, 2005, 2008; FONSECA *et al.*, 2008; MONTEIRO, *et al.*, 2007), apontam aqueles prevalentes em estudantes universitários como os transtornos depressivos e os transtornos de ansiedade.

No contexto universitário, entre os estudantes, a ansiedade é um sentimento cada vez mais frequente. Segundo Claudino *et al.* (2006), muitas situações do ambiente acadêmico podem ser fonte geradora de ansiedade para alguns discentes como: proximidade de provas ou exames, prazos para entrega de atividades, realização e apresentação de trabalhos, reprovações, dificuldades de aprendizagem. “Em situações normais sem que exista qualquer outro tipo de transtorno emocional ou patologia associada, a ansiedade que se gera nestas situações desaparece quando os problemas/causas que a provocaram são ultrapassados” (CLAUDINO *et al.*, 2006, p.200).

O estudo desenvolvido por Furegato *et al.* (2008) a respeito da depressão em estudantes de enfermagem aponta que é uma síndrome com um conjunto de sintomas como alterações no humor (tristeza, culpa), no comportamento (isolamento), nos padrões de pensamento e percepção da pessoa (menor concentração, diminuição da autoestima), queixas físicas (sono, alimentação, sexo) e com alto risco de suicídio. Para Furegato *et al.* (2008) a depressão manifesta-se no sexo masculino e feminino, em qualquer idade ou classe social, a ocorrência do primeiro episódio é na adolescência e início da vida adulta, entre mulheres.

Quanto ao impacto no aspecto social e, conseqüentemente, no desempenho educacional, Kaplan e Sadock (1999) apontam que os primeiros episódios de transtornos de humor são precedidos por eventos vitais estressantes. O estresse, que acompanha o primeiro episódio, resulta em alterações duradouras em nível cerebral, com repercussões nos estados funcionais.

Considerações Finais

O ingresso no ensino superior é valorizado socialmente como conquista imprescindível para o sucesso profissional. No contexto universitário também é evidenciado o sucesso pela aprovação nas disciplinas até a conclusão do curso, corroborando com a hipótese de que os fatores geradores de transtornos mentais na vida dos estudantes podem estar diretamente vinculados ao desempenho e experiências na formação profissional.

Este estudo possibilitou inferir que as práticas pedagógicas requerem o uso de métodos/técnicas de ensino, planejamento, uma relação dialógica com o estudante, cujo sucesso/fracasso na aprendizagem depende, em grande parte, da qualidade do vínculo pedagógico desenvolvido pelo professor em sala de aula. Quanto a importância deste último, proporciona o desenvolvimento da cooperação e da solidariedade entre seus pares sendo uma das competências pedagógicas citadas por Perrenoud(2000), contrapondo o modelo tradicional e hierarquizado, presente na universidade participante do presente estudo.

Sobre o ensino e aprendizagem, observou-se que estudantes e professores indicaram divergências quanto aos métodos de ensino considerados como aqueles que proporcionam melhor aproveitamento. Nesta pesquisa, os índices de reprovação aumentaram à medida que os estudantes se inseriam nas fases profissionalizantes do curso. Esses resultados

divergem de outros estudos a respeito da inserção e frequência dos jovens no ensino superior que em sua maioria indicam dificuldades adaptacionais nos semestres iniciais da graduação.

Os resultados indicam que os estudantes não encontraram dificuldades na adaptação nos semestres iniciais. Em contrapartida, os baixos índices de aproveitamento semestral detectado nas disciplinas ofertadas na fase profissionalizante da graduação, indicam que são planejadas e desenvolvidas de forma rígida e inflexível, exigindo que estudantes e professores adaptem-se igualmente às condições estabelecidas. Assim, os dados sugerem que as formas de organização das disciplinas são fortes determinantes do aproveitamento insatisfatório de parcela significativa de estudantes, independente de seus diferentes ritmos de aprendizagem e repertórios de conhecimento. Não obstante os impactos emocionais dessa experiência são negativamente intensos em suas vidas.

Os professores julgam a aula expositiva e o ambiente da sala de aula como espaço privilegiado para aquisição do conhecimento. Consideram que os estudantes estão desinteressados, não dispõem de materiais e, nem sempre, comparecem às aulas, pressupondo que o interesse e a aprendizagem advêm espontaneamente, desvinculados da relação docente/discente. Da mesma forma, o processo de avaliação ocorre de maneira tradicional e obedece a critérios como suficiência/insuficiência, centrando no estudante a competência do sucesso e fracasso.

É imperativo ressaltar que os resultados demonstram que nem sempre os docentes aproveitam o momento da avaliação para refletir, pois os índices de reprovação semestral indicam a ineficiência dos processos de ensino utilizados. Afirma-se que na instituição prevalece o método jesuítico/tradicional de ensino, podendo ser caracterizada por se preocupar mais com a quantidade de noções, conceitos e informações do que com a construção do conhecimento e a formação do pensamento reflexivo do estudante. A ênfase recai na figura do professor para transmitir os conteúdos e pela memorização do aprendente que se limita passivamente a escutar os assuntos.

Promover mudanças nas atividades do ensino e aprendizagem na instituição pesquisada, e conseqüentemente, na formação do estudante universitário, exige mudança na cultura acadêmica. Ao compreender as estratégias de aprendizagem dos discentes, analogamente, incluem-se as formas de organização das disciplinas. Tais fatores são determinantes do aproveitamento insatisfatório de parcela significativa de estudantes

decorrente do método tradicional de ensino e de avaliação cujos resultados, quando negativos, impactam na vida emocional destes.

Ao investigar se haveria ocorrência e incidência dos transtornos mentais nos discentes e identificar os impactos na saúde mental, verificou-se a prevalência de transtornos como depressão e ansiedade. Embora, os professores não percebam qualquer disfunção nos discentes, restou evidenciado que os processos de ensino e aprendizagem contribuem diretamente para os índices de depressão e ansiedade nos discentes.

Entre os sintomas psicopatológicos encontram-se ansiedade, irritabilidade, estresse, presente em momentos que antecedem as provas ou em face aos resultados de aproveitamento semestral e na relação interpessoal docente/discente. Esses fatores ansiogênicos interferem negativamente sobre aspectos cognitivos, como a aprendizagem, a redução de atenção e da concentração, diminuindo a aquisição de habilidades, resultando em distúrbios do sono, da alimentação, da afetividade e quadros depressivos.

Dessa forma, acredita-se ser necessária a adoção de estratégias institucionais para intervir sobre o sofrimento manifestado pelos estudantes. É imprescindível que a universidade implante uma política mais abrangente de atenção aos discentes com ações preventivas e promotoras de saúde, tendo uma abordagem precoce, em relação ao surgimento de transtornos mentais na população estudantil. Pretende-se, também, que os resultados do estudo possam incentivar a inserção do psicólogo nos serviços de atenção a estudantes do ensino superior.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Lei n 9394 de 20 de dezembro de 1996. Disponível em < <http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em 17/11/2013.

_____. Conselho Nacional de Saúde. Resolução N. 466 de 12/12/2012. Disponível em <<http://www.conselho.saude.gov.br>>. Acesso em 17/11/2013.

CASALI, Alípio. **Elite intelectual e restauração da Igreja**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

CID – 10 – **Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

CLAUDINO, João; CORDEIRO, Raul. Níveis de ansiedade e depressão nos alunos do curso de licenciatura em enfermagem: o caso particular dos alunos da escola superior de saúde de Porto Alegre. **Educação, Ciência e Tecnologia**. Millenium. Vol.33, p.197-210. Disponível em < <http://www.ipv.pt/millenium>>. Consulta em 22/11/2014.

DSM – 5. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais**. 5º ed. porto Alegre: Artmed, 2014.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FONSECA, Aline Arruda et al. Representações sociais da depressão em jovens universitários com e sem sintomas para desenvolver a depressão. **Psicologia: Reflexão e Crítica**. Vol. 21, n. 3, p. 492-498, 2008. Disponível em < <http://www.portalcapex.com.br>>. Acesso em 29/10/2013.

FUNK, Michelle (org.). **Livro de Recursos da OMS sobre Saúde Mental, Direitos Humanos e Legislação**. Departamento de Saúde Mental e Abuso de Substâncias. OMS. Material impresso, cap. 2, 2005. Disponível em < http://www.who.int/mental_health/policy/Livroderecursosrevisao_FINAL.pdf>. Acesso em 20/11/2014.

FUREGATO, Antonia Regina Ferreira; NIEVAS, Andréia Fernanda; *et al.* Pontos de vista e conhecimentos dos sinais indicativos de depressão entre acadêmicos de enfermagem. **Escola de Enfermagem USP**. São Paulo. Vol. 39, n. 4, p. 401-8, 2005. Disponível em < <http://www.scielo.com.br>>. Acesso em 10/11/2013.

KAPALN, Harold I; SADOCK, Benjamin J. **Tratado de psiquiatria**. 6.ed. Porto Alegre: Artmed, 1999.

MAYRING, Philipp. Qualitative Content Analysis. In: FLICK, Uwe; VON KARDOFF, Ernst; STEINKE, Ines (Ed.). **A companion to qualitative research**. Sage, 2004.

MONTEIRO, C. F. S., et al. Estresse no cotidiano acadêmico: o olhar dos alunos de enfermagem da Universidade Federal do Piauí. **Escola Anna Nery R. Enfermagem**. Vol. 11, n1, p. 66 – 72. mar, 2007. Disponível em < <http://www.periódicos.capes.gov.br>>. Acesso em 12/11/2013.

OMS. Relatório Mundial sobre Violência e saúde. **Organização Mundial de Saúde**. Genebra.2002. Disponível em <<http://www.opas.org.br/relatorio-mundial-sobre-violencia-e-saude>>. Acesso em 15/11/2014.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2012.

POLYDORO, Soeli A. J *et al.* Desenvolvimento de uma escala de integração ao ensino superior. **Psico-USF**. Itatiba: São Paulo. Vol.6, n.1, p. 11-17, 2001. Disponível em< <http://www.scielo.com.br> >. Acesso em 10/04/2014.

SAVIANI, Dermeval. **História da Ideias Pedagógicas no Brasil**. 2 ed. Campinas: São Paulo, 2008.

SGUISSARDI, Valdemar. A universidade neoprofissional, heterônoma e competitiva. In: MANCIBO, Deise; FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. **Universidade: políticas, avaliação e trabalho docente**. – São Paulo: Cortez, 2004.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 13 ed. Petrópolis: R.J., Vozes, 2012.

Educação Ambiental

Antonio Fernando S. Guerra¹⁵⁵

Mara Lucia Figueiredo¹⁵⁶

1. Contextualização

Este artigo resume nossa apresentação no I Congresso Internacional ‘penso onde sou’: conhecimentos pertinentes para a Educação na América Latina (EDUPALA), realizado na Uniplac, em Lages, e amplia apresentações anteriores que fizemos em outros eventos, um deles que esta ocorrendo simultaneamente a este, na Unoeste, em Presidente Prudente-SP, e outra apresentação já está agendada para a Univille, em Joinville.

Na perspectiva do pensamento educacional latino-americano do EDUPALA, inicio me apresentando, comentando **DE ONDE** venho, pois é de lá que **PENSO ONDE SOU**, juntamente com as pessoas que formam o Grupo de Pesquisa Educação, Estudos Ambientais e Sociedade- GEEAS, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Univali e o Grupo de Pesquisa Educação, Meio Ambiente e Sociedade - GEMAS, da Unifebe.

Eu poderia dizer que venho lá do litoral de Santa Catarina, da Universidade do Vale do Itajaí, onde trabalho como professor pesquisador há 20 anos, e que tenho como companheira de jornada nessa vida, colega de pesquisa, amiga, Mara Lúcia Figueiredo, pesquisadora da UNIFEBE, com quem divido esse trabalho sobre ambientalização que venho aqui apresentar.

Nosso trabalho sobre ambientalização e sustentabilidade nas universidades iniciou há seis anos, com um convite que Mara Lucia e eu recebemos do caro amigo, colega e companheiro dessa mesa, Prof. Orlando Saenz, pesquisador colombiano e coordenador da *Alianza de Redes Iberoamericanas de Universidades por la Sustentabilidad y el Ambiente - ARIUSA*¹⁵⁷, para que representássemos a Rede Sul Brasileira de Educação Ambiental – REASul, na primeira Jornada dessa rede, que ocorreu em Corrientes, na Argentina, em 2010.

E foi nessas andanças pela América Latina e Caribe, convivendo com nossos “hermanos” de Colômbia, Argentina, Chile, Peru, Costa Rica, Guatemala, Cuba, México, República Dominicana, e também da Espanha e Portugal (por meio da rede lusófona de Educação

¹⁵⁵Pós-doutor em Educação Ambiental, Doutor em Engenharia de Produção e mestre em Educação; Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE da Universidade do Vale do Itajaí – Univali. E-mail: guerra@univali.br.

¹⁵⁶ Pós-doutorado em Educação Ambiental; Doutora e mestre em Zootecnia, professora do Centro Universitário de Brusque – UNIFEBE – E-mail: maraluciafg@unifebe.edu.br.

¹⁵⁷ Ver princípios, objetivos e ações da ARIUSA em - www.ariusa.net.

Ambiental), é que tivemos a oportunidade de entender melhor e vivenciar o conceito de cidadania planetária, ao nos identificarmos com a identidade desses povos, e assim ter com eles o privilégio de ampliar nossa identidade do que é ser ibero-latino-americano.

Nesse sentido, a cidadania planetária é bem mais que um passaporte, uma língua, os costumes e a história de um país, uma vez que, como vocês podem observar nessa belíssima imagem do planeta Terra, dando destaque ao Sul do mundo, posso hoje afirmar com orgulho que não sou só brasileiro, ou latino-americano, mas que sou um terráqueo.



Figura 1- Imagem do Planeta Terra, com destaque ao continente sul-americano. Fonte NASA.

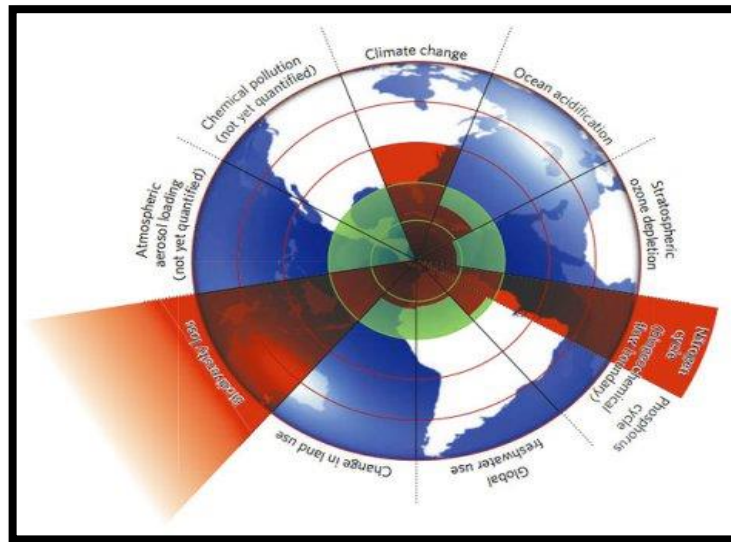
E compreendi a força e significado dessa identidade terráquea lá na montanha de Machu Pichu, e com uma pequena criança de Quito, que me perguntou se eu falava “quíchua”, o que nos demonstra que temos todos de ampliar nossa representação ou visão de mundo, pois afinal, Todos somos terrícolas... hijos y hijas de Madre Tierra, de Pachamama.

E como filhos e filhas desse planeta, que os gregos chamavam de deusa Gaia, devemos nos preocupar com a capacidade de suporte desse planeta para manter a vida, não só humana, mas de todos os seres que compartilham conosco esse planeta que é riquíssimo em biodiversidade, e até os americanos conquistarem Marte, é o único que temos.

Mas o que temos feito com ele? E nossa responsabilidade com o cuidado da vida, que encontramos registrada no livro do Gênesis da tradição judaico-cristã. Conforme explicam

Rockström et al. (2009), os impactos causados pela atividade humana estão ultrapassando os limites seguros, como se pode observar nas mudanças no ciclo global de nitrogênio e fósforo; na taxa de perda da biodiversidade; na escassez de água doce, dentre outros, como podemos visualizar na Figura 2:

Figura 2: Impactos da atividade humana ultrapassam os limites do planeta.



Fonte: Traduzido de Rockström et al. (2009)

- Concentração de CO₂ na atmosfera
- Perda da biodiversidade
- Contaminação por nitrogênio
- Escassez de água doce
- Ciclo do fósforo
- Perda do uso do solo
- Acidificação dos oceanos;
- Depleção da camada de ozônio
- Contaminação por aerossóis
- Contaminação química

A identificação e a quantificação dos limites do planeta que não devem ser transgredidos poderiam auxiliar na prevenção das atividades humanas que causam mudanças ambientais inaceitáveis, argumentam Rockström e colaboradores (2009).

Conforme a leitura de Artaxo (2014), sobre estarmos vivendo em uma nova era, o Antropoceno,

nossa espécie já ultrapassou a capacidade de suporte e regeneração natural na perda de biodiversidade, contaminação por nitrogênio e estamos próximos ao limite na área de mudança climática. E é por isso que Edgar Morin sugere que modifiquemos nossa denominação como espécie, pois para cada um de nós existe essa dupla identidade, essa contradição entre sabedoria e insanidade, que nos torna, ao mesmo tempo, um *Homo sapiens* e um *Homo demens*.

2. Ambientalização Curricular e sustentabilidade

Diante desse cenário de crise planetária, é que trazemos a seguinte questão: **Qual é o compromisso da comunidade universitária (docentes, discentes, funcionários, gestores) com o processo de formação para a ambientalização curricular e sustentabilidade?**

Mas o que é essa tal de AMBIENTALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR, e o que eu tenho a ver com isso?

No livro *Ambientalização e sustentabilidade nas universidades: subsídios, reflexões e aprendizagens* (GUERRA, 2015), utilizamos a figura 3, de Careto e Vendeirinho (2003), que expressa bem essa relação entre as diferentes dimensões da ambientalização na universidade, uma vez que a comunidade universitária que convive no campus interage com os fluxos de matéria e energia, consome bens e serviços naturais e produz resíduos e impactos ambientais como um pequeno município, dependendo do tamanho do seu campus.

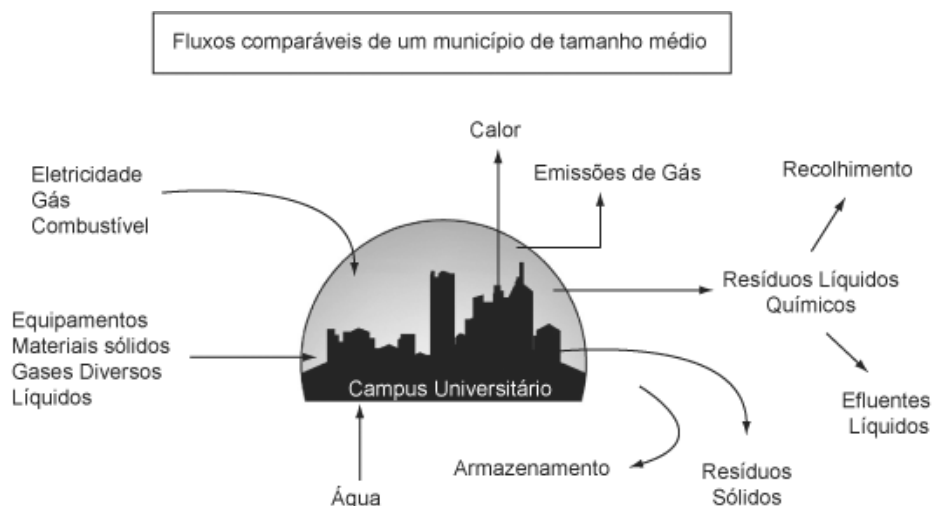


Figura 3: Principais fluxos de um campus universitário. **Fonte:** Careto e Vendeirinho (2003, p.9, In: Guerra et al., 2015, p. 17).

Neste sentido, há a importância de ampliar a discussão da ambientalização para toda a comunidade universitária, por meio da abertura de espaços de discussão, realização de formações continuadas envolvendo gestores, professores e funcionários, a criação de comitês para planejamento da gestão ambiental do campus, ou o fortalecimento dos centros e espaços de organização estudantil (GUERRA et al., 2015, p. 17).

Então, para entender melhor a importância do processo de ambientalização nas universidades, conforme Boaventura de Souza Santos (2010) é preciso inicialmente, descolonizar o nosso pensamento, buscando, segundo ele, a construção de uma “Ecologia de Saberes¹⁵⁸” e as possibilidades de estabelecer-se “diálogo entre os saberes” propostas por Leff (2002). Ainda, parafraseando Paulo Freire, é preciso que cada educador ambiental se pergunte: POR QUÊ?, PARA QUÊ?, PARA QUEM?, A FAVOR DE QUEM ? E CONTRA QUEM¹⁵⁹... estamos educando ambientalmente para as sustentabilidades¹⁶⁰.

2.1. Ambientalização curricular: da construção do conceito ao desafio da institucionalização

Mas o que é ambientalizar o currículo? Figueiredo e Guerra (2014) explicam a gênese desse conceito e do modelo de 10 características de um currículo ambientalizado, elaborado pelos pesquisadores da *Red de Ambientalización Curricular de los Estudios Superiores – Rede ACES*¹⁶¹

A ambientalização pode ser entendida como um processo contínuo de produção cultural voltado à formação de profissionais comprometidos com a busca permanente das melhores relações possíveis entre a sociedade e a natureza, atendendo aos valores da justiça, solidariedade e da equidade, aplicando os princípios éticos universalmente reconhecidos e o respeito às

¹⁵⁸ A teoria da Ecologia de Saberes, proposta por Boaventura Santos (2010) vem, de certa forma, propor o diálogo com as diferenças. Nesse sentido, os saberes tradicionais configuram-se como uma aposta eficiente de intervenção nas condições reais que se apresentam. Santos (2010) lembra das múltiplas formas de intervenção no real, extremamente valiosas, e nas quais não houve a contribuição da ciência moderna.

¹⁵⁹ O compromisso e a implicação – ser educador/ser político – com uma educação libertadora, dialógica e crítica nas escolas foram destacados por Paulo Freire em seu diálogo com Ira Shor, quando este questionou a condição do educador sobre “a favor de quem/contra quem estou educando, a favor de/contra que estou ensinando?” (FREIRE; SHOR, 1987, p. 60)

¹⁶⁰ Termo utilizado no XIV Encontro Paranaense de Educação Ambiental – EPEA.

¹⁶¹ São eles: 1. Compromisso para a transformação das relações sociedade-natureza; 2. Complexidade; 3. Ordem disciplinar (flexibilidade e permeabilidade); 4. Contextualização local – global, local e global; 5. Considerar o sujeito na construção do conhecimento; 6. Consideração aos aspectos cognitivos e afetivos das pessoas; 7. Coerência e reconstrução entre teoria e prática; 8. Orientação de cenários alternativos; 9. Adequação metodológica; e 10. Espaços de reflexão e participação democrática. (JUNYENT; GELI; ARBAT, 2003, p. 22, tradução nossa).

diversidades. (JUNYENT; GELI; ARBAT, 2003).

Assim, promover a ambientalização significa instaurar uma série de mudanças que incluem:

inovações conceituais, metodológicas e atitudinais, mas também estruturais e organizacionais, que permitam um enfoque interdisciplinar no currículo, que facilite um planejamento global de objetivos e conteúdos, que se aproxime da compreensão da complexidade e da visão planetária (...) que facilitem a descentralização e a flexibilidade do currículo necessárias para adaptar-se ao entorno e dar respostas as suas inquietudes” (GONZÁLES MUÑOZ, 1996, p. 37)

Portanto, a ambientalização das IES abrange o currículo, a pesquisa, a extensão e a gestão ambiental do campus, enquanto um processo contínuo e dinâmico. Ela possibilita a “inserção da sustentabilidade socioambiental na gestão, na organização curricular, na formação de professores, nos materiais didáticos e no fomento da cidadania”, como enunciado na Lei 13.005/2014, do novo Plano Nacional de Educação– PNE (2011- 2020), e também nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Ambiental - DCNEA. De acordo com Figueiredo e Guerra (2014), e Guerra et al. 2015, embora as Diretrizes não utilizem diretamente o conceito de ambientalização, percebe-se uma aproximação com o mesmo em seu artigo 21, quando a Resolução do Conselho Nacional de Educação- CNE definiu nas DCNEA que:

Os sistemas de ensino devem promover as condições para que suas instituições educacionais se constituam em espaços educadores sustentáveis, com a intencionalidade de educar para a sustentabilidade socioambiental de suas comunidades, integrando currículos, gestão e edificações, em relação equilibrada com o meio ambiente e tornando-se referência para seu território. (BRASIL, MEC-CNE, 2012, p. 7, grifo nosso)

Esse processo contínuo de ambientalização poderá propiciar à comunidade universitária, vivências não só de práticas, mas também de princípios, de atitudes e valores da sustentabilidade, que sejam incorporados pela comunidade que vive além dos seus muros. (FIGUEIREDO, GUERRA, 2014b, p. 3)

Nesse sentido, a ambientalização possibilita a “inserção da sustentabilidade socioambiental na gestão, na organização curricular, na formação de professores, nos materiais didáticos e no fomento da cidadania”. Este processo poderia tornar as IES autênticos “**espaços educadores sustentáveis**”, aqueles que “tem a intencionalidade pedagógica de se constituir em referências concretas de sustentabilidade socioambiental” (TRAJBER e SATO, 2010, p.71).

Em síntese, ambientalizar o ensino significa inserir a dimensão socioambiental onde ela não existe ou está tratada de forma inadequada. É um processo que deve culminar em um produto. Mas este produto, concretizado geralmente em um novo currículo, não é acabado, estanque e único. (KITZMANN, 2007)

Concordando com a autora, retoma-se o conceito clássico de que a ambientalização demanda ações de caráter político, administrativo e curricular (GONZÁLES MUÑOZ, 1996, p. 22), exigindo reformas em todos estes âmbitos de forma que se institucionalize como um política em cada instituição de ensino. Com isso, um processo de ambientalização se estabelece como fruto de muitos caminhos e muitas parceiras.

2.2. As redes universitárias e o processo de ambientalização e sustentabilidade

Cabe agora uma breve contextualização sobre as contribuições das redes universitárias nesse processo do qual temos participado.

Podemos situar como um dos marcos de nossa participação nesse processo o IV Colóquio de Pesquisadores em Educação Ambiental na Região Sul – IV CPEASul, realizado em Balneário Camboriú, na Univali, em 2010, e organizado pelas universidades que compõem a Rede Sul Brasileira de Educação Ambiental – REASul.

O tema da ambientalização foi tratado no Grupo de Trabalho 1: Fundamentos Epistemológicos e Filosóficos em Educação Ambiental pela pesquisadora Isabel Carvalho, com o trabalho: Ambientalização, cultura e educação: diálogos, traduções e inteligibilidades possíveis desde um estudo Antropológico da educação ambiental.

Nesse Colóquio conhecemos a iniciativa de um projeto de cooperação internacional envolvendo o Programa USP Recicla na Universidade de São Paulo, o Departamento de Ecologia da Universidade Autônoma de Madri (UAM/Espanha) e a parceria da PUCRS, surge o III Seminário Sustentabilidade nas universidades em novembro de 2011, de cujo evento membros da REASul e da ARIUSA participaram e no qual é apresentada a Plataforma informação, sensibilização e avaliação da sustentabilidade nas universidades. Essa interação, segundo Figueiredo, Guerra, Junkes, e Orsi (2015, p. 326), nos leva a refletir sobre a importância da rede de relações e para corresponsabilidade na inserção da temática socioambiental nas Universidades

Paralelamente a esse movimento, as universidades espanholas desenvolveram indicadores de avaliação das políticas universitárias de sustentabilidade (CADEP, 2010).

Ainda em 2010, a sustentabilidade e meio ambiente nas universidades foi tema da I Jornada Ibero-americana de ARIUSA, realizada na Universidad Nacional del Nordeste (UNNE), em Corrientes – Argentina. Essa Jornada foi o primeiro contato que tivemos, como representantes das universidades-elo da REASul, com colegas pesquisadores de outros países ibero e latino-americanos. .

Em junho de 2012, em nome das instituições-elo que formam a REASul, a Univali teve a honra de sediar a II Jornada da ARIUSA, que teve como tema o Compromisso das universidades com a Ambientalização e Sustentabilidade¹⁶². Participaram 117 pesquisadores (as) de 10 países, sendo: 96 do Brasil, seis da Colômbia, cinco da Argentina, três do México, dois da Espanha, dois do Equador, um do Chile, um da Costa Rica, um da Guatemala e uma pesquisadora de Cuba.

Nessa Jornada um grupo desses pesquisadores, incluindo os de quatro IES brasileiras (UNIVALI, UNIFEFE, UNISNOS e USP), constituíram, com outras universidades latino-americanas e da Espanha, uma rede temática denominada *Red de Indicadores de Universidades*

¹⁶² Para acesso aos trabalhos dos anais da II Jornada da ARIUSA, organizado por GUERRA; FIGUEIREDO; SÁENZ, 2012, acesse www.ariusa.net no link Jornadas, e às publicações produzidas na terceira e na quarta edições do Seminário Sustentabilidade nas Universidades (LEME et al., 2012).

Sostenibles – RISU (SÁENZ, 2015b). O objetivo foi de “definir critérios e indicadores aplicáveis e adaptados às condições latino-americanas” (MOTA, 2012, In: SÁENZ, 2015b, tradução nossa). Nesse mesmo ano, inicia-se o Projeto *Ambientalização e sustentabilidade nas universidades: subsídios e compromissos com boas práticas socioambientais*, financiado pelo CNPq (2012 - 2015)

Como explicam Serpa e Guerra (2016, p. 6) esse projeto foi desenvolvido por pesquisadores de três universidades comunitárias: a Universidade do Vale do Itajaí - UNIVALI, a Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS, o Centro Universitário de Brusque - UNIFEBE e a Escola de Engenharia de São Carlos, da Universidade de São Paulo - USP.

O objetivo geral que norteou o projeto foi “Gerar subsídios para a elaboração de políticas de ambientalização curricular e sustentabilidade em Instituições de Ensino Superior (IES)”, o qual se pautou pelos seguintes objetivos específicos: integrar pesquisadores comprometidos com a temática socioambiental; elaborar um diagnóstico dos documentos curriculares dos cursos de graduação; identificar abordagens e metodologias, relacionadas com as diferentes dimensões da sustentabilidade nas universidades; definir critérios, indicadores, estratégias e ações aplicáveis às IES, no âmbito dos projetos de sustentabilidade na pesquisa, no ensino, e na gestão dos campi universitários e fortalecer a parceria entre as IES (GUERRA et al., 2015).

Segundo Serpa e Guerra (2016, p. 12), observou-se um impacto marcante nos resultados do projeto: a parceria estabelecida com outros pesquisadores de redes de pesquisa nacionais, na releitura do projeto pioneiro da Rede ACES sobre a ambientalização curricular dos cursos, e parceria com instituições internacionais que formam a ARIUSA e da GUPES Latinoamericana¹⁶³.

A ambientalização também foi tema de um artigo apresentando no V CPEASul – Colóquio de Pesquisadores em Educação Ambiental da Região Sul e IV EDEA – Encontro e Diálogos com a Educação Ambiental (FIGUEIREDO, GUERRA, 2012)

Ainda, por iniciativa de pesquisadores desse grupo, em dezembro de 2012, na reunião da Rede ARIUSA, em Vila de Leyva, na Colômbia, *pesquisadores da RISU e da ARIUSA e suas redes de universidades passam a integrar a Alianza Mundial de Universidades sobre Ambiente y Sostenibilidad* (GUPES), uma iniciativa do da *Rede de Formación Ambiental para America Latina y el Caribe*, do Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente – PNUMA. Na reunião, aconteceu o lançamento da *GUPES Latino America*, na qual representantes das redes de universidades presentes se comprometeram a organizar foros nacionais na Guatemala, República Dominicana, Argentina, Cuba, Colômbia, Costa Rica, Chile, México, Equador e Brasil .

Pesquisadores da Univali, USP - São Carlos, Unisinos e Unifebe, assumiram nessa ocasião a responsabilidade na organização do *IV Seminário Sustentabilidade na Universidade: Desafios à Ambientalização nas Instituições de Ensino Superior no Brasil*. Nesse evento, o conceito de ambientalização ganha destaque nos Grupos de Trabalho (GT), especialmente no GT 2: A incorporação da sustentabilidade socioambiental no currículo da graduação e pós-graduação (ambientalização curricular).

¹⁶³ Parceria Global de Universidades sobre Meio Ambiente e Sustentabilidade (GUPES).

No mesmo ano, em Villa de Leyva (Colômbia), em reunião da rede se definiu um projeto para avaliar a sustentabilidade nas universidades ibero-americanas, e para isso se propôs o planejamento de um projeto para realizar “uma análise comparativa dos indicadores identificados no âmbito latino-americano até o momento: México, Costa Rica, Espanha e Caribe” (BENAYAS, 2012, p. 2, tradução nossa).

Atendendo a Convocatória de Proyectos de Cooperación Interuniversitária da *Universidad Autónoma de Madrid* – UAM - Santander com a América Latina, a rede aprovou em 2013 o PROYECTO RISU *Definición de indicadores para la evaluación de las políticas de sustentabilidad en Universidades Latinoamericanas* (BENAYAS, 2013), coordenado pela *Universidad Autónoma de Madrid*. Referido projeto teve como principais objetivos: definir indicadores para a avaliação das políticas de sustentabilidade e responsabilidade social nas universidades latino-americanas; realizar balanço sobre a situação dos compromissos com a sustentabilidade das universidades; formular recomendações para melhorar seu desempenho; mobilizar pesquisadores, administração e gestores para a coleta de dados nas instituições por meio de questionário eletrônico; estabelecer parcerias com IES que fazem parte de redes nacionais e internacionais para discussão de indicadores de sustentabilidade nas IES; e socializar os resultados em eventos nacionais e internacionais. (GUERRA et al., 2015, p. 174) Para alcançar os objetivos desse projeto da RISU, uma sequência de ações foi desencadeada, culminando num conjunto de cento e quatorze indicadores, estruturados em três grandes setores: organização, docência e pesquisa, e gestão ambiental na universidade. Estes indicadores constituem onze dimensões da sustentabilidade relacionadas com os campos da política institucional; sensibilização e participação da comunidade universitária; responsabilidade socioambiental; docência; pesquisa, extensão, transferência de tecnologia; urbanismo e biodiversidade; energia; água; mobilidade; resíduos; e contratação responsável - licitações sustentáveis ou “compras verdes” – (FIGUEIREDO et al., 2015, p. 193).

Esses indicadores serviram como instrumento na ampliação da discussão da temática da ambientalização nas IES envolvidas no projeto instituição, bem como “ferramenta imprescindível na identificação de indícios das diferentes dimensões da sustentabilidade na gestão, no ensino, na pesquisa e na extensão.” (FIGUEIREDO et. al, 2015, p. 194.)

Sessenta e cinco universidades de dez países latino-americanos (Argentina, Brasil, Colômbia, Costa Rica, Chile, Guatemala, México, Peru, República Dominicana e Venezuela) finalizaram a aplicação dos indicadores. Destas, treze foram brasileiras: quatro de Santa Catarina (Centro Universitário de Brusque - UNIFEBE, Universidade do Vale do Itajaí - UNIVALI, Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE e Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC), uma do Paraná (Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE), cinco do Rio Grande do Sul (Universidade Federal do Rio Grande – FURG, Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUC-RS, Universidade de Passo Fundo - UPF e Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI) e três de São Paulo (Universidade de São Paulo – USP, Universidade Metodista de Piracicaba – UNIMEP e Universidade Federal de São Carlos – UFSCar).

O Resumo Executivo sobre os resultados do Proyecto RISU foi publicado em edição virtual e impressa, e apresentado no encontro do GUPES Partnerships Forum, na Universidade de

Nagoya (Japão), em novembro de 2014 (BENAYAS, et al. 2014).

Ainda em 2013, as IES que são o elo da REASul em Santa Catarina promoveram uma Reunião de trabalho sobre Ambientalização, Sustentabilidade, Educação ambiental e Universidade em Santa Catarina – Análise, levantamento de estratégias e busca de novos rumos, na Univille, Campus Joinville/SC .

Carvalho e Silva (2014) destacam a importância desse movimento das Jornadas e Seminários sobre a sustentabilidade e ambientalização nas universidades:

[...] a reunião de todos esses atores, iniciativas, redes e pesquisas no IV Seminário é parte de um processo de produção de conceitos e indicadores de sustentabilidade na universidade que está em curso, que, nesse momento, agrega uma nova rede (ARIUSA/GUPES) e que promete a abertura de novos estudos sobre indicadores de sustentabilidade na América Latina e Caribe, em diálogo com o estudo realizado na Espanha. (CARVALHO; SILVA 2014, p. 125).

Em 2015, no VI CPEASul – Colóquio de Pesquisadores em Educação Ambiental da Região Sul, que ocorreu paralelamente ao XIV Encontro Paranaense de Educação Ambiental, realizado em Guarapuava-PR, na Unicentro, um dos temas apresentados no Grupo de Trabalho (FIGUEIREDO, M. L.; GUERRA, A. F. S.; JUNKES, M. M.; ORSI, 215)

Os resultados das pesquisas no campo da ambientalização curricular no Brasil vem sendo socializados em uma série de publicações dentre as quais destacamos: Educar em Revista (GUERRA; FIGUEIREDO, 2014); vários números da REMEA-Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental da FURG e na Revista Contrapontos, n.15, v. 2. Os resultados foram socializados também no livro eletrônico Ambientalização e sustentabilidade nas universidades: subsídios, reflexões e aprendizagens (GUERRA, 2015a), disponível em: <http://siaiapp28.univali.br/lstfree.aspx?type=ebook&id=14>.

Diversos trabalhos também foram apresentados em eventos nacionais - XI EDUCERE, XIII EPEA, ANPED Sul - VIII Fórum Brasileiro de EA, VI CPEASul, ANPED - e internacionais - VI Conferência Internacional de Educação Ambiental e Sustentabilidade.- Bertioga-SP; VII Congresso Ibero-americano de EA - Lima - Peru; 3. Congresso Internacional de EA dos Países e Comunidades de Língua Portuguesa - Murtosa-Portugal)

Considerações e recomendações

No projeto de ambientalização e sustentabilidade nas universidades (CNPq, 2012-2015) concluiu-se que a recuperação e revisão, pela equipe de pesquisa, no que diz respeito à metodologia e modelo de indicadores de ambientalização curricular da Rede ACES, com as 10 características necessárias para um curso ser considerado como ambientalizado, mostrou-se muito útil para o diagnóstico realizado na pesquisa, uma vez que demonstrou o quanto as quatro IES (Univali, Unifebe, Unisinos e USP) e avançaram no processo de diagnóstico para a inserção da temática ambiental, não só nas disciplinas oferecidas, mas nas outras dimensões além do currículo, ou seja, na pesquisa, extensão, administração e gestão ambiental nas universidades, desenvolvendo uma cultura para a formação ambiental dos futuros profissionais, uma vez que constatou-se que a ênfase nas instituições envolvidas acaba se concentrando na gestão

ambiental.

No decorrer do projeto o grupo pesquisador das quatro IES decidiu-se por um enfoque qualitativo inovador na pesquisa que foi a participação dos próprios docentes e coordenadores como partícipes da análise, avaliando a pertinência dos 10 indicadores às disciplinas que ministravam, o que ampliou significativamente a análise e a interpretação dos resultados, o que revelou surpresas nas análises, como a identificação de indícios de ambientalização em cursos de Áreas em que não se esperava que a temática ambiental e da sustentabilidade fosse desenvolvida. Considerou-se também como inovadora a inclusão no diagnóstico inicial de questões do Teste da sustentabilidade da Plataforma da USP. (RELATÓRIO, 2015)

Foi significativa também a aplicação dos 114 indicadores de sustentabilidade da RISU, identificando fragilidades e avanços nas IES. Esse trabalho de pesquisa e intervenção em redes de pesquisadores das universidades, de forma cooperativa vem contribuir para ampliar as discussões sobre essa temática e pode, em médio prazo, alcançar o almejado objetivo das políticas públicas e da Diretriz Curricular Nacional para EA de transição para espaços educadores sustentáveis e inserção da temática ambiental e da sustentabilidade socioambiental na construção de uma cultura ambiental em outras IES interessadas no tema.

Mesmo não sendo um dos objetivos da referida pesquisa a formação de recursos humanos especializados, ficou evidente a necessidade da formação de docentes, gestores e técnico-administrativos quanto à definição de critérios e de indicadores para a ambientalização que se constituam em subsídios para a formulação e/ou fortalecimento de políticas públicas e de políticas institucionais comprometidas com a ambientalização. Pode-se concluir que esse projeto contribuiu para a formação pessoal e profissional, uma vez que permitiu exercitar um diálogo entre a equipe de pesquisa como um todo, e em particular, um importante aprendizado aos pesquisadores, mestrandos, doutorandos e bolsistas de iniciação científica de cada IES, no sentido de lançar um olhar crítico e reflexivo sobre nossa própria práxis, no que diz respeito complexidade da definição de critérios e de indicadores para a ambientalização que permitam a inserção da temática ambiental, não só nas disciplinas oferecidas nas universidades, mas que as mesmas precisam estar integradas com outras dimensões da ambientalização, além do currículo, ou seja, com a pesquisa, extensão e cultura, administração e gestão ambiental nas Instituições de Educação Superior (IES).

Retomando o objetivo geral dessa pesquisa de sugerir subsídios e estratégias para a ambientalização nas universidades, entende-se que para que ela aconteça é necessário instituir espaços de diálogo para que a cultura ambiental envolva toda a comunidade universitária. Isso já se desenha na implantação e/ou elaboração de Políticas de Sustentabilidade e Responsabilidade Socioambiental nas quatro IES envolvidas no projeto. O projeto promoveu um espaço de discussão de metodologias e abordagens para ambientalizar as práticas nos currículos dos cursos de graduação, articulando a pesquisa, extensão e gestão universitária, para que as IES se adequem as Políticas Públicas e Diretrizes Curriculares, possibilitando sua transição para se constituírem em espaços educadores sustentáveis (EES) de referência no campo da sustentabilidade e responsabilidade socioambiental.

No relatório final dessa pesquisa, referindo-se a análise dos dados coletados, o grupo pesquisador considerou que a pesquisa contribuiu com os seguintes resultados: Forneceu

subsídios significativos para o tema da ambientalização curricular dos cursos de graduação, dando visibilidade às principais dificuldades e obstáculos nesse processo; Definiu indicadores para a avaliação de políticas universitárias de sustentabilidade em outras IES; Estimulou o intercâmbio de conhecimentos entre pesquisadores, docentes, técnico-administrativos e coordenações de Curso; Permitiu a integração dos pesquisadores dos grupos de pesquisa e das redes sobre a temática da ambientalização e sustentabilidade; Oportunizou a produção e apresentação de pôsteres, comunicações em congressos, seminários e encontros sobre a temática, bem como a publicação de artigos em periódicos e um livro eletrônico de acesso gratuito; Colaborou com subsídios para projetos de iniciação científica e monografias de conclusão de cursos de graduação e pós-graduação nessa temática; Fomentou a criação de novos espaços de formação (inicial e continuada), articulando a pesquisa, extensão, ensino e gestão ambiental.

Esse cenário nos leva a refletir sobre a necessidade de momentos de formação continuada de gestores institucionais, coordenadores de curso, docentes, discentes, para ampliar a discussão sobre essa temática e para que a comunidade universitária possa enfrentar os obstáculos para que o processo de ambientalização ocorra de forma articulada em todas as dimensões: Ensino, pesquisa, extensão, e gestão.

Em 2015, aproveitando toda a bagagem de aprendizagem e referencial teórico metodológico revistado e construído nesses seis últimos anos, uma equipe de pesquisadores de sete Instituições Comunitárias de Educação Superior (ICES) e uma pública de Santa Catarina, sob a coordenação da Unifebe, vem desenvolvendo o Projeto Ambientalização e Sustentabilidade na Educação Superior: Subsídios às Políticas Institucionais em Santa Catarina, financiado pela FAPESC (2015-2017).

As pesquisas realizadas até o momento contribuíram para ampliar as discussões e subsidiar políticas públicas de transição para espaços educadores sustentáveis e inserção da temática ambiental e da sustentabilidade nas universidades.

Referências

ARTAXO, P. Uma nova era geológica em nosso planeta: o Antropoceno?. **Revista USP**, v. 1, p. 13-24, 2014.

BENAYAS, Javier. et al. Proyecto RISU. Resumen Ejecutivo Proyecto RISU. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid y Alianza de Redes Iberoamericanas de Universidades por la Sustentabilidad y el Ambiente. 52 p., 2014.

_____. Proyecto Definición de indicadores y evaluación de los compromisos con la sostenibilidad en Universidades Latinoamericanas. Presentado a la Convocatoria de Proyectos de Cooperación Interuniversitaria UAM-Santander con América Latina. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid. 17 p., 2013.

_____. Acta de la reunión de la Red de Indicadores de Sostenibilidad en Universidades (RISU ARIUSA). Villa de Leyva (Colombia), 3 p., 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação – CNE. Resolução n. 2 de 15 de junho de 2012. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. Brasília: MEC/CNE, 2012.

CADEP. Comisión sectorial de la CRUE para la Calidad ambiental, el Desarrollo sostenible y la prevención de riesgos. Evaluación de las políticas universitarias de sostenibilidad como facilitadoras para el desarrollo de los campus de excelencia internacional. España: Madrid: Ministerio de Educación/CADEP. 2010, 34p.

CARETO, H.; VENDEIRINHO, R. Sistemas de Gestão Ambiental em Universidades: Caso do Instituto Superior Técnico de Portugal. Relatório Final de Curso, 2003. Disponível em: http://meteo.ist.utl.pt/~jjdd/LEAMB/LEAmb%20TFC%20site%20v1/2002-2003/HCareto_RVendeirinho%20artigo.pdf. Acesso em: 10 mai. 2005.

CARVALHO, Isabel Cristina. de M.; SILVA, R. S. da. Ambientalização do ensino superior e a experiência da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. In: RUSCHEINSKY, A. et al. Ambientalização nas instituições de educação superior no Brasil: caminhos trilhados, desafios e possibilidades. São Carlos: EESC/USP, 2014. p. 125 -144.

FIGUEIREDO, Mara Lúcia.; GUERRA, Antonio Fernando S.; JUNKES, Márcia. M.; ORSI, Raquel Fabiane Mafra. Ambientalização e sustentabilidade no Centro Universitário de Brusque: um processo em construção. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**. v.32, p.319 - 338, 2015.

FIGUEIREDO, Mara Lúcia.; GUERRA, GUERRA, Antonio Fernando S. Ambientalização curricular na Educação Superior: desafios e perspectivas. **Educar em Revista** (Impresso). , v.3, p.109 - 126, 2014a.

_____: _____. UNIFEBE Sustentável: indícios de ambientalização em cursos de graduação. In: X ANPED SUL- SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 2014, Florianópolis. Anais da X Anped Sul- Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. UDESC: UDESC, 2014b. p. 1-14.

_____: _____. Inovação Pedagógica no Processo de ambientalização Curricular: A Formação Inicial e Continuada para a sustentabilidade In: COLÓQUIO DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL DA REGIÃO SUL, 5, 2012, Rio Grande: EDIGRAF/FURG, 2012. v.2. p.578 - 587

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor: São Paulo, Autêntica, 1987.

GONZÁLES MUÑOZ, M. C. Principales tendencias y modelos de la educación ambiental en el sistema escolar. **Revista ibero-americana de educación**, n. 11, p. 13-74, 1996.

GUERRA, Antonio Fernando Silveira (Org.). **Ambientalização e sustentabilidade nas universidades**: [recurso eletrônico] subsídios, reflexões e aprendizagens. 1. ed. Dados eletrônicos. Itajaí: Ed. da UNIVALI, 2015a

_____; _____.; ORSI, Raquel Fabiane Mafra; STEUCK, Eliane Renata; CARLETTO, Denise Lemke; DA SILVA, Marcia Pereira; LUNA, José Marcelo Freitas de. **Ambientalização na Educação Superior: trajetória e perspectiva.** In: GUERRA, Antonio Fernando Silveira (org.). **Ambientalização e sustentabilidade nas universidades:** [recurso eletrônico] subsídios, reflexões e aprendizagens. 1. ed. Dados eletrônicos. Itajaí: Ed. da UNIVALI, 2015.

_____; _____.; SÁENZ, Orlando. (Coords.) **II Jornada Ibero-americana da ARIUSA.** Itajaí: Editora da Univali, 2012.

JUNYENT, Mercè.; GELI, Anna Maria; ARBAT, Eva (Orgs.). **Procesos de diagnóstico de la Ambientalización Curricular de los Estudios Superiores.** Girona: Universidad de Girona, v. 3, 2003.

KITZMANN, D. Ambientalização de Espaços Educativos: aproximações metodológicas. *Rev. Eletrônica Mestr. Educ. Ambient.*, v. 18, p. 553-574, 2007

LEFF, E. **Epistemologia ambiental.** São Paulo: Cortez, 2002.

LEME, Patrícia C. S. et al. **Visões e experiências ibero-americanas de sustentabilidade nas universidades.** São Paulo- Madrid: USP-UAM, 2012.

MOTA, N. Red Indicadores de Sostenibilidad de las Universidades de ARIUSA. Resumen de la reunión mantenida el 15 de junio de 2012 en Itajaí. 2 p., 2012.

RELATÓRIO do Projeto Ambientalização e sustentabilidade nas universidades: subsídios e compromissos com boas práticas socioambientais. Itajaí: Univali, 2015.

ROCKSTROM, J. A. et al. Safe Operating spece for humanity. **Nature.** v.461, n. 461, n. 24, p. 471-475, set., 2009.

SÁENZ, O. (Editor). **Universidades y Sostenibilidad en América Latina y el Caribe.** Bogotá: Universidad de Ciencias Aplicadas y Ambientales. 130 pp. 2015a.

_____. Trayectoria y resultados del proyecto RISU en el contexto de ARIUSA. **Contrapontos**, v. 15 n. 02– pp. 137 - 164 - Itajaí, mai/ago 2015b.

SANTOS, B. de S. **Descolonizar el saber, reinventar el poder.** Montevideo/Uruguay, Ediciones Trilce, 2010.

SERPA, Paulo Roberto. GUERRA, Antonio Fernando S. **Panorama dos diagnósticos de ambientalização e sustentabilidade em uma Universidade Comunitária.** ENCONTRO E

DIÁLOGOS COM A EDUCAÇÃO AMBIENTAL. 8, Rio Grande, FURG, **Anais...** Rio Grande: Furg, 2016, p 1-12.

TRAJBER, R.; SATO, M. Escolas sustentáveis: incubadoras de transformações nas comunidades. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, v. especial, set. 2010, p. 70-78

