



EDUCAÇÃO BRASIL

2ª EDIÇÃO | VOLUME I

IVO DICKMANN
IVANIO DICKMANN
ORGANIZADORES

 LIVROLOGIA

EDUCAÇÃO BRASIL II – VOLUME I

Ivo Dickmann
Ivanio Dickmann
(organizadores)

EDUCAÇÃO BRASIL II – VOLUME I

Editora Livrologia
Chapecó/SC
2020

EDITORA LIVROLOGIA

Rua Vicente Cunha, 299
Bairro Palmital - Chapecó-SC
CEP: 89.815-405

Telefone e Whatsapp:
(49) 98916-0719
franquia@livrologia.com.br
www.livrologia.com.br

CONSELHO EDITORIAL

Jorge Alejandro Santos - Argentina
Francisco Javier de León Ramírez -
México
Ivo Dickmann - Brasil
Ivanio Dickmann - Brasil
Viviane Bagiotto Boton – Brasil
Fernanda dos Santos Paulo - Brasil

© 2020 - Editora Livrologia Ltda.

Coleção: Educação Brasil
Edição: Editora Livrologia
Capa e projeto gráfico: Ivanio Dickmann
Imagem da capa: Freepik.com
Preparação e Revisão: Equipe Livrologia
Diagramação: Leticia Sechini
Impressão e acabamento: PrintStore

E244 Educação Brasil 2 / Ivo Dickmann (organizador). 2.ed. – Chapecó:
Livrologia, 2020. (Coleção Brasil; 02)

ISBN: 978-65-86218-22-0

1. Educação (Brasil). I. Dickmann, Ivo. I. Série.

2020-0037

CDD 370.1 – (Edição 22)

Ficha catalográfica elaborada por Karina Ramos – CRB 14/1056

© 2020

Proibida a reprodução total ou parcial nos termos da lei.

NOTA: Dado o caráter interdisciplinar desta coletânea, os textos publicados respeitam as normas e técnicas bibliográficas utilizadas por cada autor a responsabilidade pelo conteúdo dos textos desta obra é dos respectivos autores e autoras não significando a concordância dos organizadores e da editora com as ideias publicadas.

© **TODOS OS DIREITOS RESERVADOS.** Proibida a reprodução total ou parcial, por qualquer meio ou processo, especialmente por sistemas gráficos microfilmicos, fotográficos, reprográficos, fonográficos, videográficos. Vedada a memorização e ou a recuperação total ou parcial, bem como a inclusão de qualquer parte desta obra em qualquer sistema de processamento de dados. Essas proibições aplicam-se também às características gráficas desta obra e sua editoração. A violação dos direitos é punível como crime (art. 184 e parágrafos do Código Penal), com pena de prisão e multa, busca e apreensão e indenizações diversas (art. 101 a 110 da Lei 9.610, de 19.02.1998, Lei dos Direitos Autorais).

SUMÁRIO

O MITO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL EM TEMPOS DE PANDEMIA: SÍSIFO OU HÉRCULES?

Ivo Dickmann, Ivanio Dickmann .. 10

ENSINO REGULAR OU EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS? DIFICULDADES E MOTIVAÇÕES

*Paulo Sérgio Aguiar, Edinéia de Fátima Pereira Garcia, Tania Moura Guterres Heine-
mann, Annecy Tojeiro Giordani, Lúcia Aparecida Ancelmo .. 12*

ADOLESCENTE E AFETIVIDADE: UM DIÁLOGO ENTRE A TEORIA CRÍTICA E A PSICOLOGIA SOCIAL

Elisane Fank .. 30

ACESSIBILIDADE COMUNICACIONAL PARA SURDOS EM MUSEUS E ESPAÇOS CULTURAIS – INTERAÇÕES E DIVERSIDADE

Flávia Roldan Viana, Isaack Saymon Alves Feitoza Silva, Jefferson Fernandes Alves .. 43

A VISITA VIRTUAL AO MUSEU AFRO BRASIL COMO UMA EXPERI- ÊNCIA DINÂMICA E ACESSÍVEL PARA A MINIS-TRAÇÃO DAS AU- LAS DE HISTÓRIA

*Paulo Augusto Tamanini, Ocimara Fernandes Negreiros Oliveira, Risalva Ferreira Nu-
nes de Medeiros, Gislânia Dias Soares .. 61*

A LITERATURA PARA CRIANÇAS COMO ESTRATÉGIA DE DESENVOLVIMENTO: A ARTE COMO POSSIBILIDADE DE ENSINO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Elizane Assis Nunes, Marta Chaves .. 75

O SISTEMA NEOLIBERAL E A BNCC: PERSPECTIVAS CRÍTICAS

Otávio Augusto de Moraes, Íris Maria Ribeiro Porto .. 92

A AUSÊNCIA COMO PRESENÇA NA FORMAÇÃO E PRÁTICA DE EDUCADORES SOCIAIS E PEDAGOGOS ESCO-LARES: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA

Tatiane Delurdes de Lima-Berton, Araci Asinelli-Luz .. 111

EDUCAÇÃO DIALÓGICA PLURAL E ENCARCERA-MENTO RESPONSÁVEL

Aldemar Balbino da Costa, Cléber Lopes, Francisca Vieira Lima, Márcio César Ferraciolli .. 128

A ESCOLA: ESPAÇO DE CONSTRUÇÃO DO SABER, DA CONVIVÊNCIA E DA HUMANIZAÇÃO

Janete Sandra Alécio, Marta de Moura Nunes Dias, Mauricio César Vitória Fagundes, Araci Asinelli-Luz .. 142

METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO DE CONTEÚDOS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL PARA AUTISTAS

Andréia de Lourdes Ribeiro Pinheiro, Gabriella da Costa Pinheiro, Luciana de Jesus Botelho Sodré dos Santos, Íris Maria Ribeiro Porto .. 156

CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA: MOTIVOS DA ESCOLHA E EXPECTATIVAS DOS ALUNOS

Alzira Alzeni Borges de Andrade Costa, Lorena Cristina de Oliveira Fernandes, Valkiria Farias Rosário Cavalcante, Anney Tojeiro Giordani, Lúcia Aparecida Ancelmo .. 179

DISCUSSÕES SOBRE O PSICÓLOGO NA ESCOLA: UMA ANÁLISE DA SÉRIE “OS TREZE PORQUÊS”

Wesley Kozlik Silva, Bruna Ferreira dos Santos, Natacha Contini .. 195

ORIGENS DA FORMAÇÃO DO TRABALHADOR DA EDUCAÇÃO NO DESENVOLVIMENTO DO CAPITALISMO

Clarice Schneider Linhares .. 210

A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA E AS ESCOLAS FAMILIAS AGRÍCOLAS (EFAS) NA BAHÍA, NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

Márcio Ronaldo Rodrigues Viera .. 224

**A IMPORTÂNCIA DO HOLOCAUSTO COMO TEMA GERADOR
PARA O TRABALHO EM DIREITOS HUMANOS NO ENSINO
FUNDAMENTAL – SÉRIES INICIAIS**

Luzilete Falavinha Ramos, Maurício Cesar Vitória Fagundes, Araci Asinelli-Luz .. 237

**MORTE: POR QUE AINDA A TRATAMOS COMO UM TABU NOS
ESPAÇOS EDUCACIONAIS?**

Rodrigo Sanches-Rosa, Araci Asinelli-Luz .. 251

SOBRE OS AUTORES E AUTORAS .. 268

ÍNDICE REMISSIVO .. 274

O MITO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL EM TEMPOS DE PANDEMIA: SÍSIFO OU HÉRCULES?

O Brasil e o mundo vivem uma crise nunca antes visto na humanidade: a pandemia do COVID-19. Os impactos desse problema de saúde global reverberarão por muitos anos na economia e nas relações comerciais, nas relações sociais, na criação de novos e mais rigorosos protocolos de saúde para redimensionar a maneira como as pessoas voltarão para o “novo normal” depois que tudo isso acabar.

Não será diferente na educação. Os problemas pedagógicos se adensaram nesse tempo, as aulas de presenciais se tornaram virtuais, a relação educador-educando passaram – literalmente do dia para a noite – a ser mediadas pelas tecnologias da informação e os problemas de aprendizado serão sentidos em breve.

Os educadores não estavam, em sua maioria, preparados para a tarefa. Os estudantes não sabiam como fazer o “tema de casa”, onde entregar, como postar, como resolver as tarefas. E olha que não estamos falando de competência profissional – que os educadores têm de sobra –, mas nos referindo a preparação com internet banda larga de qualidade em casa, de lugar adequado para desempenhar sua tarefa educativa, sem hardware e software compatíveis para o desempenho da função de forma minimamente satisfatória.

Iniciou aí um trabalho que só o tempo que vai nos dizer se foi de Sísifo ou de Hércules. Se vamos concluir os trabalhos com êxito e descobrir que reinventamos a educação – seus métodos e metodologias de ensino-aprendizagem – condicionados por uma demanda emergente e urgente que nos obrigou a fazer diferente o que estávamos acostumados a fazer do mesmo jeito (presencial) ou se vamos perceber depois que tudo isso passar – vai passar, mas ainda não passou – que reproduzimos no online as nossas práticas presenciais, todo dia do mesmo jeito, esperando que terminasse do dia seguinte.

Não há como saber. Resta-nos viver a intensidade do tempo que estamos enfrentando, repensar as práticas, remodelar as metodologias, reaprender a ser um profissional da educação, porque essa pandemia nos mostrou que dessa vez a questão foi de saúde pública, a próxima vez poderá afetar outra dimensão social, esperamos que menos grave, menos geradora de morte, mas sabemos agora que fazer educação não é algo linear, estático, pronto e acabado, mas uma

tarefa dinâmica e que exige de nós uma preparação e formação continuada, permanente, articulada com a história do nosso tempo presente.

A nossa tarefa político-pedagógica é imensa, os desafios são enormes, os limites das estruturas escolares e universitárias são incalculáveis, mas não podemos desanimar.

Nós somos o ponto de inflexão entre o passado e o futuro de uma educação de qualidade, comprometida com a vida, competente e engajada, substantivamente política e adjetivamente pedagógica, como queria Paulo Freire.

Desejamos a todos e todas uma excelente leitura e que esses artigos da Coletânea Educação Brasil elucide e reforce ainda mais em vocês – leitores e leitoras – o forte compromisso com uma educação renovada e criadora de vida.

Um grande abraço e força na luta!

Ivo Dickmann

Ivanio Dickmann

Organizadores

ENSINO REGULAR OU EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS? DIFICULDADES E MOTIVAÇÕES

Paulo Sérgio Aguiar
Edinéia de Fátima Pereira Garcia
Tania Moura Guterres Heinemann
Annecy Tojeiro Giordani
Lúcia Aparecida Ancelmo

Introdução

No Brasil, as desigualdades sociais são percebidas nos mais diversos setores, dentre eles a economia, o emprego, a moradia e a cultura, evidenciando assim, um cenário desequilibrado entre os cidadãos brasileiros, ao ferir gravemente o princípio constitucional que versa sobre a igualdade de direitos entre todos. Na Educação o panorama não é diferente, as desigualdades sociais impactam a realidade educacional em nosso país nos mais diversos aspectos, desde a infraestrutura de estabelecimentos de ensino até o acesso e permanência dos alunos e o êxito na aprendizagem (SALATA, 2019).

Em contrapartida, considerando-se os postulados do educador Paulo Freire (2003), é possível compreender a importância de mecanismos capazes de minimizar as desigualdades sociais por meio da educação. Nesse sentido, políticas educacionais orientadas com este viés, podem predispor maior desenvolvimento social e educacional do país.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) apresenta-se como uma modalidade de Ensino prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9394/96 com o intuito de oportunizar o acesso ou a continuidade de estudos a quem não teve oportunidade na idade adequada (BRASIL, 1988; 1996).

Portanto, os alunos atendidos pela EJA possuem situação de distorção idade – série ou de abandono escolar, por diversos fatores. Por sua vez, os estabelecimentos de Ensino com esta oferta possuem uma organização curricular específica de modo a atender a tal demanda, com abordagens metodológicas apropriadas às necessidades de ensino e de aprendizagem dos alunos (BRASIL, 1996).

Educação de Jovens e Adultos como um caminho para a igualdade de acesso e permanência na educação

Conforme o Anuário Brasileiro da Educação Básica do ano de 2019, no ano de 2018 o Brasil possuía 48.455.867 alunos matriculados na Educação Básica, sendo que destes, 3.545.988 eram da EJA, ou seja, mais de 6% da demanda total do Brasil encontra-se matriculado na modalidade Educação para Jovens e Adultos (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2019).

Porém, diante desses dados, surge o questionamento sobre o que acontece para que estes alunos escolham ou busquem a EJA para conclusão de sua formação na Educação Básica. Não é incomum que antes da matrícula na EJA ocorra o abandono ou o atraso na conclusão das séries do ensino regular (TERENCIO; GHERKE, 2014).

Pakenas e Jesus Filho (2017) afirmam que o abandono escolar pode ser compreendido pela situação em que um aluno deixa de cursar o ano letivo, não concluindo a série e que a evasão escolar ocorre quando ele não retorna no ano subsequente para a continuidade dos estudos.

Conforme dados de IBGE (2019), na Síntese de Indicadores Sociais 2019, em 2018 o Brasil apresentou um percentual de 7,6% de abandono escolar. O mesmo documento indica que este fenômeno incide oito vezes mais em jovens de famílias mais pobres. Dos alunos entre 15 e 17 anos de famílias pobres, 11,8% abandonaram os estudos no ano de 2018 sem concluir o Ensino Médio. Esse dado ressalta que as condições socioeconômicas podem ser um fator de influência no desempenho escolar dos alunos.

Nessa perspectiva, Salata (2019) elucida que diversos fatores influenciaram o abandono escolar, tais como fatores psicológicos, as características sociais e familiares, contexto da comunidade onde o aluno reside, dentre outros fatores individuais determinantes para o abandono. Porém, o autor observa que, dentre os fatores mais relevantes para essa ruptura no processo educacional está a origem social.

Para Terencio e Gherke (2014), esse fenômeno é como uma ferida aberta no seio da sociedade, demonstrando falhas no sistema educacional brasileiro e na sociedade. Os autores afirmam que, apesar das políticas educacionais terem ampliado a oferta de vagas nas escolas públicas e tornado o Ensino Médio parte da Educação Básica, isso não tem dado conta de superar as defasagens de aprendizagem e de formação da população, sendo que a busca pela superação dessa desigualdade continua sendo um grande desafio para as políticas públicas e teóricos da educação.

Outro fator que contribui com a quantidade de matrículas na EJA é o atraso idade-série que alguns alunos apresentam. Esse atraso pode estar relacio-

nado a fatores como a reprova e também o abandono escolar e pode ser identificado quando o aluno está matriculado em etapa que não corresponde à sua idade. No Brasil, em 2018, 23,1% dos alunos entre 15 e 17 anos se encontravam nessa situação (IBGE, 2019).

No ano de 2018, dentre os alunos de famílias com menores rendimentos, 33,6% estavam em situação de inadequação de idade-série (IBGE, 2019). Portanto, um terço dos alunos com baixa renda familiar estão nessa situação e necessitam de uma modalidade de que possa corrigir esta distorção.

Nesse contexto, a EJA é uma modalidade de ensino que pode ser compreendida com um alinhamento às teorias propostas por Freire (2003), com princípios que apontam para uma educação voltada à igualdade de oportunidades (BRASIL, 1988; 1996).

Para Paranhos e Carneiro (2019), a EJA surge da necessidade de ofertar escolarização às pessoas que foram marginalizadas na privação desse direito, o qual hoje é garantido por diversos documentos legais como resultado de lutas e movimentos sociais que buscaram assegurar a educação e outros direitos para todos os cidadãos.

A EJA no contexto histórico da educação brasileira, apresenta uma trajetória de ingerências nos âmbitos histórico, social e político em diferentes períodos e hoje, apesar de ter maior expressão, ainda é deficitário o atendimento à sua demanda, carecendo de ações mais efetivas e intervenções pontuais para que seja oferecida uma educação de qualidade, com metodologias diferenciadas, introspectivas e que possibilitem a autêntica transformação dos sujeitos (ALVES, 2017).

As primeiras experiências da educação formal e da própria EJA, remontam ao período colonial brasileiro, com a chegada dos padres jesuítas quando, seguindo ordens do governo português, vieram para o Brasil Colônia e fundaram a primeira escola jesuíta em 1553, nominado de Colégio dos Meninos de Jesus de São Vicente (CAMARGOS, 2018).

Segundo Rosário e Melo (2015), essa influência marcou profundamente nossa educação, principalmente no tocante à orientação religiosa no ensino brasileiro. Quando os jesuítas deram início aos seus trabalhos, suas ações voltadas ao ensino ficaram registradas como sendo as primeiras atividades formais na educação. Assim, podem ser considerados os primeiros professores em território brasileiro. Segundo os autores, a intervenção da educação jesuítica não se delimita ao período em que esteve efetivamente atuante em território brasileiro (1549 - 1759) porém, marcou e ultrapassou tempo e o espaço em todos sentidos, pois acha-se em maior ou menor quantidade lembranças desta educação, sobretudo o ensino religioso brasileiro, no qual a política colonizadora também foi religiosa (ROSÁRIO; MELO, 2015).

Desde então, a EJA tem sua evolução definida por enfrentamentos, dificuldades e pouco êxito no que tange a uma educação de qualidade, com uma perspectiva que foi mudando ao longo dos anos, em atendimento às constantes mobilizações sociais, que intentaram idealizar o combate às discrepâncias sociais no país. O fato é que a EJA sempre se caracterizou por atender as demandas e necessidades, não da sociedade, mas de classes dominantes políticas, econômicas ou religiosas. No limiar entre os anos 50 e 60, emergiu uma nova perspectiva na educação nacional, tendo como base as ideias desenvolvidas e experimentadas pelo educador brasileiro Paulo Freire. Ao vivenciar uma pedagogia norteadora para as demandas e necessidades das camadas populares, implementada a partir de sua história e de sua realidade, com participação efetiva desse contingente, passou a ser considerado o precursor da alfabetização de jovens e adultos (ALVES, 2017).

Sequencialmente, em 1964, o Regime Militar é implantado no Brasil, assim, os programas que estavam em andamento para a EJA são descartados e, durante este período, foi criado o programa Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL). Apesar de todas as críticas recebidas até o início da década de 80, este programa, tentou, obedecendo suas perspectivas, minimizar o analfabetismo funcional (ALMEIDA; CORSO, 2015).

No início dos anos 70, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 5.692/1971, ficou estabelecido um capítulo específico voltado para a EJA, criando assim, o Ensino Supletivo. Segundo Almeida e Corso (2015), na gestão de reformas ditatoriais e no processo de modernização tradicionalista, o país, obteve um estatuto próprio, onde não sustentou sua unidade de ensino regular. O princípio da flexibilidade e o argumento do ensino supletivo, permitiu a instituição da EJA com índices elevados de evasão, o processo didático reduziu o aprendizado dos conhecimentos inclusos nos módulos de ensino, sem que houvesse contemplação de um espaço civilizado de experiências educativas.

Mais adiante, com a promulgação da Constituição Federal, em 1988, o inciso I do artigo 208 apontava ser dever do Estado a oferta de ensino obrigatório e gratuito a todos que não tiveram acesso à formação em idade adequada (BRASIL, 1988), possibilitando mais um suporte legal de amparo à EJA e de atendimento aos alunos nessa situação.

No ano de 1996, com a LDBEN 9394/96 contempla a EJA como uma modalidade: “[...] destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida” (BRASIL, 1996).

Percebe-se que o perfil dos alunos que não concluem seus estudos ou não ingressam no Ensino Médio, abrange, conforme Soares *et al.* (2015) os de

menores condições econômicas, os do sexo masculino, os que apresentam histórico prévio de reprovação, abandono e baixo desempenho acadêmico, entre outras características.

Para Lopes (2015) diversos fatores fazem com que jovens e adultos abandonem a escola e deixem de realizar sua formação e em idade própria, como, por exemplo a necessidade de trabalhar para ajudar no sustento da família, por ter um acesso difícil à escola ou outros contextos familiares como a gravidez precoce.

Nessa perspectiva, Amparo, Mendes e Schlünzen Junior (2013) elucidam que, a modalidade EJA possui desafios a serem superados para que haja efetividade em seus objetivos. Assim, são necessários cuidados para que os cidadãos que, por um ou mais fatores, abandonaram ou não tiveram acesso à educação formal no seu período de escolarização, possam alcançar seu devido espaço nesta sociedade, entendendo o mundo à sua volta com capacidade crítica, constituindo-se sujeito ativo de transformação de sua realidade e da realidade social no seu entorno.

Encaminhamentos metodológicos

O interesse nesta temática partiu de professores que atuam na Educação Básica e constataam frequentemente que muitos alunos do ensino regular procuram a EJA para concluir seus estudos. O estudo que integra este capítulo, desenvolveu-se na disciplina Análise Qualitativa de Dados, de um Programa de Pós-graduação em Ensino, modalidade profissional com participação de membros do Grupo de Pesquisa Multidisciplinar em Ensino (GPEMEN), a partir da questão norteadora: Quais fatores levam estudantes a optarem por ingressar na Educação de Jovens e Adultos?

Trata-se de uma pesquisa qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994) que possibilita aos pesquisadores compreenderem que, ao analisarem o fenômeno em questão, faz-se necessário lançar mão de informações subjetivas a respeito do entendimento dos alunos sobre a questão pesquisada. O objetivo principal foi identificar os fatores que levam alunos a optarem por cursar o Ensino Fundamental ou o Ensino Médio na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA). Nessa perspectiva, foram utilizados encaminhamentos referentes a pesquisas bibliográfica e de campo, com aplicação de um questionário semiestruturado.

A pesquisa bibliográfica auxiliou na construção de um referencial teórico sobre a temática, com levantamento e análise de estudos publicados em periódicos e em outros meios, todos relacionados a área da Educação de Jovens e Adultos, bem como, do aporte legal que subsidia efetivação da EJA na Educa-

ção Nacional. Esse conjunto teórico subsidiou as análises dos dados coletados em campo, com a finalidade de discutir a problemática em questão frente aos resultados obtidos nesta pesquisa.

A pesquisa de campo contou com a participação de 21 alunos de dois Estabelecimentos Estaduais de Ensino do Estado do Paraná, com oferta de EJA no Ensino Fundamental e Ensino Médio. Antes de responderem ao questionário, todos receberam esclarecimentos sobre a pesquisa e, a seguir, foi-lhes entregue do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), para assinatura dos alunos que tinham interesse em participar. Aqueles que aceitaram participar o fizeram voluntariamente, e responderam ao questionário, o qual foi aplicado em setembro de 2019. Dos 21 participantes, 13 eram do Estabelecimento de Ensino codificado como EE1 e 8 do EE2. Para evitar a identificação destes alunos, todos foram codificados com a letra “A” e um número aleatório de 1 a 21 (A1 até A21).

A coleta de dados ocorreu *in loco* nas duas Escolas Estaduais e o único critério de inclusão adotado foi que o aluno estivesse regularmente matriculado no curso EJA Ensino Médio na EE1 ou na EE2. O questionário constituiu-se de duas partes, sendo a primeira sobre o perfil dos alunos (faixa etária, sexo, cor, estado civil, composição familiar, acesso à tecnologia, residência e trabalho), e a segunda, com três questões abertas dissertativas (codificadas como Q1, Q2 e Q3), sendo: Q1 - Quais foram os motivos que levaram você a não ingressar ou a não concluir o ensino regular? Explique, por favor.; Q2 - Durante o ensino regular (Ensino Fundamental ou Ensino Médio incompleto) quais as dificuldades encontradas por você? e Q3 - O que levou você a cursar a EJA?

Os dados obtidos foram analisados pela metodologia da Análise Textual Discursiva (ATD), a qual segundo Moraes e Galiuzzi (2007), consiste em um processo que se inicia com a unitarização, ou seja, um estudo aprofundado dos textos e separação destes em unidades de significado as quais podem apresentar subunidades. Na sequência se realiza a articulação destas unidades e subunidades, com base nas suas semelhanças, o que se denomina categorização e, ao final, são produzidos metatextos que irão compor os textos interpretativos.

Em outras palavras, Moraes (2003) esclarece que, a ATD permite a análise sistemática de dados qualitativos por meio da categorização, considerando os significados das mensagens, com a finalidade de compreender um determinado fenômeno. A análise dos dados resulta em interpretações que, ao serem discutidas em paralelo ao aporte teórico, poderão responder ao problema investigativo. Desse modo, na sequência, serão apresentados os resultados seguidos de discussão com base na temática abordada e nos principais achados.

Resultados e discussão

Nesta seção são apresentados os resultados obtidos na pesquisa de campo realizada com os alunos matriculados na EJA, em relação ao seu perfil e as respostas às questões direcionadas à investigação do problema, posto neste estudo e as discussões e interpretações tiveram como alinhamento o referencial teórico apresentado.

Com relação às informações solicitadas para o levantamento do perfil dos estudantes, o primeiro ponto referia-se à idade dos alunos, sendo que os alunos com idade entre 18 a 19 anos corresponderam a 14%, entre 20 a 29 anos a 29%, entre 30 a 39 anos a 38% e acima de 40 anos a 19% dos alunos. Sendo assim, mais de 50% dos alunos têm de 20 a 39 anos, estando, portanto, na fase adulta e produtiva. Já, as menores porcentagens ocupam os dois extremos, ou seja, alunos entre 18 e 19 e alunos acima de 40 anos.

Tendo como base dados etários do IBGE (2019), é possível identificar o chamado atraso idade-série dos alunos pesquisados matriculados na EJA, uma vez que a idade mais aproximada e considerada adequada para o ensino regular, está entre 18 a 19 anos. No entanto, os participantes desta pesquisa que se enquadraram nesta faixa etária, totalizam somente 14%.

A segunda variável questionada no perfil dos alunos, foi o estado civil. Com esta, pretendeu-se verificar sua relação com as razões de os alunos estarem matriculados na EJA. Os resultados apontaram para 62% os alunos solteiros, 33% casados e 5% amasiados. No entanto, apesar de a maioria ser solteira, nas questões abertas muitos alunos relataram que o contexto familiar é uma das principais razões para a não conclusão dos estudos no ensino regular, principalmente devido as dificuldades socioeconômicas.

O sexo foi terceira variável para o delineamento do perfil dos alunos, tendo-se como opções: Masculino; Feminino e Outro. Assim, foi possível identificar que 62% dos alunos indicaram serem do sexo masculino; 38% do sexo feminino e nenhum aluno indicou a terceira opção. Este resultado é corroborado pelos estudos de Soares *et al.* (2015), os quais apontam que, estudantes do sexo masculino concluem sua formação na EJA em maior percentual que os do sexo feminino.

Com relação ao município de residência dos alunos, foi possível identificar que 90% deles moram na mesma cidade dos EE1 e EE2, sendo que 10% moram em município diferente dos Estabelecimentos de Ensino, o que indica que, nem todos os municípios possuem Estabelecimentos de Ensino com oferta da EJA.

Considerando os pressupostos de Amparo, Mendes e Schlünzen Junior (2013) e de Terencio e Gherke (2014), é possível inferir que este pode ser um

fator que dificulte aos alunos em condição de atraso ou abandono escolar, concluir sua formação na Educação Básica. Considera-se desse modo, com base em Brasil (1988; 1996), a necessidade de políticas públicas de maior alcance, para que sejam respeitados os princípios constitucionais e da LDBEN 9396/96 com relação a igualdade de acesso e permanência na Educação Básica para todos.

Com relação ao perfil das famílias dos alunos, 5% moram ou são sozinhos, 10% dos alunos têm 2 membros na família, 42% têm 3, 11% têm 4, 21% têm 5 e 11% têm 07 pessoas. Embora 63% pertençam a famílias compostas de 3 a 4 pessoas, essa amostragem evidencia uma grande variedade numérica de composição familiar.

Considerando um contexto social no qual a maioria dos brasileiros possui recursos tecnológicos, foi perguntado aos alunos se tinham algum acesso à tecnologia e quais equipamentos que possuíam. As respostas indicaram que todos têm acesso a alguma tecnologia da informação, tendo sido apontado o celular como o principal dispositivo móvel utilizado.

Com as questões abertas (Q1, Q2 e Q3), buscou-se evidenciar dados que correspondessem ao problema investigado, os quais foram unitarizados e organizados em três categorias *a posteriori*, sendo: C1 – Razões do abandono ou atraso escolar; C2 – Dificuldades pessoais dos alunos e C3 – Fatores para o ingresso na EJA.

A seguir, no Quadro 1 são apresentadas as categorias com suas respectivas unidades e subunidades.

Categoria	Unidade	Subunidade
C1 - Razões do abandono ou atraso escolar	Problemas socioeconômicos	Trabalho
		Contexto familiar
		Moradia
	Problemas educacionais	Desinteresse
	Problemas emocionais	-
C2 - Dificuldades pessoais	Dificuldades socioeconômicas	Trabalho
		Contexto familiar
		Deslocamento até a escola
	Dificuldades educacionais	Desinteresse
	Problemas emocionais	-
C3 - Fatores para o ingresso na EJA	Fatores sociais	Exigências profissionais
		Flexibilidade de horário
	Fatores pessoais	-

Quadro 1 Categorias a posteriori, unidades e subunidades. **Fonte:** os autores (2020).

A C1 - *Razões do abandono ou atraso escolar* foi constituída a partir das respostas a Q1 - “Quais foram os motivos que levaram você a não ingressar ou a não concluir o ensino regular? Explique, por favor”. As respostas dos alunos foram organizadas em três unidades (Problemas socioeconômicos; Problemas educacionais e Problemas emocionais) com vistas a identificar nos excertos, o que pode ter levado o aluno a deixar o ensino na modalidade regular, conforme apresenta o Quadro 2.

C1 - Razões do abandono ou atraso escolar		
Unidade	Subunidade	Excertos
Problemas socioeconômicos	Trabalho	<p>“Porque foi necessário trabalhar para ajudar meus pais [...]”. A1</p> <p>“[...] dificuldades financeiras da minha família e tinha que trabalhar para ajudar”. A5</p> <p>“Por causa do trabalho, chegava tarde em casa”. A13</p> <p>“[...] todos precisavam ajudar meus pais, eles não conseguiam arcar com todas as despesas [...]” A9</p> <p>“Por falta de oportunidade de emprego, eu tive que abandonar a minha cidade”. A14</p> <p>“[...] Muito tempo no serviço e os estudos acabaram ficando para trás [...]” A21</p>
	Contexto familiar	<p>“[...] dificuldades financeiras da minha família e tinha que trabalhar para ajudar”. A5</p> <p>“[...] acabei engravidando aos 17 anos”. A7</p> <p>“[...] todos precisavam ajudar meus pais, eles não conseguiam arcar com todas as despesas [...]” A9</p> <p>“Um casamento de 1 ano e 9 meses. É por isso que eu não concluí o ensino regular”. A11</p>
	Moradia	<p>“A falta moradia”. A19</p>
Problemas educacionais	Desinteresse	<p>“Por conta de estar fazendo o tiro de guerra de manhã [...]” A3</p> <p>“Quando parei os estudos, eu não queria nada com nada [...]” A7</p> <p>“Eu não levava a escola a sério [...]” A10</p> <p>“Não quis mais estudar”. A15</p>
Problemas emocionais	Fatores pessoais	<p>“Depressão e mudança de cidade / estado”. A2</p> <p>“[...] não tive tempo para concluir por pressão psicológica [...]” A6</p>

Quadro 2 C1 e suas respectivas unidades e subunidades. **Fonte:** os autores (2020).

A unidade “Problemas socioeconômicos” foi dividida em três subunidades (Trabalho, Contexto familiar e Moradia). Os excertos do Quadro 1 apresentam as situações que levaram os alunos a deixar o ensino regular, sendo que, a subunidade “Trabalho”, indica como situação a interferência do trabalho nos estudos dos alunos. Os alunos A1, A5 e A9 mencionaram que precisavam trabalhar para ajudar nas despesas da família e que este fator os impediu que concluíssem sua formação no ensino regular.

Salata (2019), Lopes (2015) e Soares *et al.* (2015) indicam que o abandono escolar pode ter como um dos motivos fatores sociais, dentre eles, a necessidade de trabalhar para colaborar no sustento da família. Ainda, com base em dados do IBGE (2019) o atraso e o abandono escolar têm maior incidência em famílias com menores rendimentos.

O A13 mencionou que, por conta da jornada de trabalho, chegava sempre tarde em casa, fator que o impedia de frequentar o ensino regular. O A14 relatou que precisou mudar de cidade por causa da falta de emprego. O A21 mencionou teve que priorizar o emprego ao invés dos estudos.

Estudos de Terencio e Gherke (2014) e Amparo, Mendes e Schlünzen Junior (2013) apontam que as políticas públicas existentes no Brasil não têm sido suficientes para solucionar a questão social de conciliar os estudos e o trabalho, sendo que muitas pessoas acabam optando pelo trabalho principalmente pela necessidade de ajudar a família.

Na subunidade “Contexto familiar” excertos elucidam como a situação econômica familiar dos alunos pode interferir no acesso e permanência no ensino regular, como no caso dos alunos A5 e A9 que apontaram a necessidade de trabalharem para ajudar no provimento de suas famílias. O aluno A11 mencionou que por conta do casamento não foi possível continuar os estudos no ensino regular e a aluna A7 escreveu que, por ter engravidado aos 17 anos teve que abandonar os estudos.

Ao se levar em conta os pressupostos de Salata (2019), Lopes (2015) e Soares *et al.* (2015), fica evidente que o contexto familiar pode interferir na formação dos alunos no ensino regular, em idade adequada à cada série.

Na subunidade “Moradia”, o aluno A19 indicou que a falta de moradia foi o que o levou a deixar o ensino regular. Este resultado é corroborado pelos estudos Salata (2019), Lopes (2015) e Soares *et al.* (2015), os quais apontam que a origem social dos alunos e suas condições de vida podem interferir no seu desenvolvimento educacional.

A unidade “Problemas educacionais” deu origem à subunidade “Desinteresse”. Os excertos dessa subunidade mostram que alguns alunos (A3, A7, A10 e A15) não conseguiram concluir seus estudos no ensino regular por falta de interesse, não havendo um motivo específico para que abandonassem os estudos na idade adequada.

A unidade “Problemas emocionais”, dois alunos (A2 e A6) mencionaram depressão e pressão psicológica como fatores impeditivos que interferiram na sua permanência no ensino regular.

Analisando as unidades “Problemas educacionais” e “Problemas emocionais” e refletindo sobre as ideias de Amparo, Mendes e Schlünzen Junior (2013), pode-se inferir que estes fatores são desafios a serem superados pela Educação, uma vez que, as ações realizadas pelos órgãos competentes podem não alcançar esse tipo de situação, sendo necessárias parcerias com órgãos da saúde, por exemplo, na tentativa de encontrar soluções.

A C2 - *Dificuldades pessoais* foi construída a partir dos dados provenientes da Q2 - “Durante o ensino regular (Ensino Fundamental ou Ensino Médio

incompleto) quais as dificuldades encontradas por você?”. As respostas dos alunos foram organizadas em três unidades (Dificuldades socioeconômicas; Dificuldades educacionais e Problemas emocionais) e buscaram identificar nos excertos o que dificultou a conclusão da formação destes alunos, com apontamento das principais dificuldades enfrentadas por eles, conforme o Quadro 3.

C2 - Dificuldades pessoais		
Unidade	Subunidade	Excertos
Dificuldades socioeconômicas	Trabalho	“Por causa do serviço, pois tinha que trabalhar [...]” A8 “Eu tinha que ajudar a minha família. A9” “Emprego, serviços, cursos etc”. A21
	Contexto familiar	“Porque casei muito nova, vieram os filhos e meu marido não deixava eu voltar a estudar”. A5 “Estudava com minha irmã, ela avançou, eu empacuei”. A11
	Deslocamento / Transporte	“De meio de transporte escolar”. A18
Dificuldades pessoais	Desinteresse	“Assim muita preguiça [...]” A4 “Falta de atenção e não levava a escola a sério [...]” A12
Problemas emocionais	Fatores pessoais	“Dificuldade no aprendizado pela depressão”. A2 “TDAH. Não tinha atenção nas aulas comuns e reprovei diversas vezes”. A7

Quadro 3 C2 e suas respectivas unidades e subunidades. **Fonte:** os autores (2020).

A unidade “Dificuldades socioeconômicas”, originou três subunidades: “Trabalho”, “Contexto familiar” e “Deslocamento/Transporte”. Na subunidade “Trabalho” alguns alunos (A8, A9, A10 e A21) relataram que a necessidade de trabalhar os impediu de seguirem com seus estudos no ensino regular.

Este fato é corroborado por Salata (2019), Soares *et al.* (2015) e Lopes (2015), os quais consideram que questões sociais como o trabalho podem se apresentar como fator que dificulta a permanência dos alunos na escola.

Na subunidade “Contexto familiar”, A5 mencionou ter casado muito cedo, teve filhos e seu companheiro não a permitia estudar. Assim, acontecimentos como casamento e filhos foram os fatores que dificultaram a continuidade de seus estudos no ensino regular.

Nesse sentido, há um alinhamento com as ideias de Salata (2019), Soares *et al.* (2015) e Lopes (2015), os quais informam que situações de contexto familiar desestruturado ou a constituição de uma família de forma não planejada, pode dificultar a conclusão dos estudos.

No caso do A11, este mencionou que sua irmã avançou nos estudos, mas ele não, o que o desmotivou a continuar os estudos na idade adequada. Com base em Salata (2019), pode-se dizer nesse caso que, fatores emocionais e psicológicos como a comparação com o desempenho de outras pessoas, podem também favorecer o atraso escolar, resultando até em abandono dos estudos no ensino regular.

A subunidade “Deslocamento / Transporte” está relacionada a uma menção do aluno A18, mais especificamente, com relação ao transporte escolar. Desse modo, conforme Brasil (1988; 1996) pode-se inferir que, apesar das políticas já existentes com relação à igualdade de acesso à escola, alguns alunos ainda passam por dificuldades com relação ao transporte.

A unidade “Dificuldades pessoais” possui apenas uma subunidade denominada “Desinteresse”, na qual os alunos A4 e A12 mencionaram a preguiça, a falta de atenção e de compromisso com as atividades escolares as causas de não conseguirem continuar seus estudos.

A este respeito, Amparo, Mendes e Schlünzen Junior (2013) inferem que esse tipo de dificuldade, embora subjetiva, representa um desafio às instituições de ensino no sentido de desenvolverem ações que motivem os alunos a concluírem sua formação.

A unidade “Problemas emocionais” apresentou somente a subunidade “Fatores pessoais”. Nas respostas do aluno A2, foi possível identificar que a depressão o impossibilitou concluir seus estudos. Já o aluno A7 mencionou que, devido ao Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) não conseguia se concentrar nas aulas, o que o levou a reprovar diversas vezes.

Nos dois casos, os alunos apresentam situações que a escola sozinha não consegue resolver, porém, para incentivar a permanência na escola é preciso que sejam estruturas parcerias com outros órgãos, nesse caso, serviços de saúde, para que outros profissionais deem o suporte necessário a estes alunos, o que Terencio e Gherke (2014) apontam como implantação de políticas públicas que viabilizem ou fortaleçam tais parcerias de apoio às escolas e aos alunos.

A C3 “Fatores para o ingresso na EJA” utilizou dados provenientes da Q3 - “O que levou você a cursar a EJA?”. Esta questão buscou identificar nos relatos dos alunos quais os motivos de buscarem a EJA para dar continuidade a sua formação na Educação Básica. As respostas dos alunos foram organizadas na unidade “Fatores sociais” cujos excertos referentes a esta categoria apresentaram-se no Quadro 4.

C3 Fatores para o ingresso na EJA		
Unidade	Subunidade	Excertos
Fatores sociais	Exigências profissionais	<p><i>“[...] porque qualquer emprego precisa de 2º grau”. A4</i></p> <p><i>“[...] sem estudo, não consegue arrumar emprego”. A5</i></p> <p><i>“[...] para ter uma profissão digna e ser alguém na vida [...]” A8</i></p> <p><i>“Para concluir os estudos e começar uma nova oportunidade”. A17</i></p>
	Flexibilidade de horário	<p><i>“Mais facilidade em relação ao horário de serviço que dá certo”. A1</i></p> <p><i>“Achei mais rápido e pude focar mais por ter mais adultos”. A6</i></p>

Quadro 4 – C3 e respectivas unidades e subunidades. **Fonte:** os autores (2020).

Dentre as razões apontadas nos relatos dos alunos, a subunidade “Exigências profissionais” demonstra que um dos fatores para os alunos retomarem os estudos na EJA é a empregabilidade, ou seja, as exigências profissionais para se inserir no mercado de trabalho. Neste sentido, os alunos A4, A5, A8 e A17 mencionaram a importância de concluir sua formação para conseguir um emprego, a partir de uma formação escolar e profissional.

A este respeito, considerações de Paranhos e Carneiro (2019), apontam para o fato de que os alunos buscam a EJA como um caminho para o seu desenvolvimento pessoal e profissional, como uma forma de modificar sua realidade socioeconômica e ter melhores condições de vida por meio dos estudos e dos seus resultados.

A subunidade “Flexibilidade de horário” mostra que a organização curricular da EJA favorece os alunos trabalharem ou mesmo, a terminarem os estudos em menos tempo do que seria possível no ensino regular. Desse modo, os princípios de Brasil (1996) possibilitam que os alunos com estas especificidades possam concluir sua formação na Educação Básica, considerando que, por serem adultos e terem outras prioridades, necessitam de uma flexibilidade com relação aos horários, sem a qual não conseguem conciliar os estudos.

A construção e análise das categorias possibilitou-nos identificar que, dentre as razões do abandono ou atraso escolar, destacam-se questões relativas ao contexto social e familiar de alunos que deixaram de estudar para poder ajudar no sustento da família.

No que tange às dificuldades pessoais dos alunos em realizarem seus estudos no ensino regular, foram identificados fatores como o trabalho em horários que não permitiam a frequência na escola, assim como o contexto familiar de alunos que se casaram, tiveram filhos e não conseguiram mais conciliar os estudos frente aos novos compromissos familiares.

Nesse sentido, considerando a questão investigativa deste estudo, identificou-se que, fatores sociais como as exigências do mercado de trabalho são

preponderantes para que os alunos retomem seus estudos, uma vez que sem estudarem, fica mais difícil progredirem socioeconomicamente. Nesse ponto, destaca-se que a flexibilidade e organização curricular da EJA apresenta-se como um fator que favorece o acesso e a permanência desses alunos à educação.

Parantos e Carneiro (2019) e Brasil (1988; 1996), reforçam que a EJA se apresenta como uma importante escolha para aqueles que, por diversos motivos, não puderam realizar seus estudos na idade adequada e que, essa modalidade de ensino, revela-se um importante mecanismo para a igualdade de acesso à educação e ao desenvolvimento social.

Considerações finais

As desigualdades sociais existentes no Brasil subtraem de muitos cidadãos direitos e garantias que deveriam ser acessados por todos com igualdade. Problemas socioeconômicos, como a pobreza e a desestrutura familiar dentre outros, muitas vezes atrapalham o desenvolvimento educacional dos alunos, desencadeando o atraso ou o abandono escolar.

Nesse sentido, a EJA por meio da Constituição Federal de 1988 e da LDBN 9.396/96, foi instituída no sentido de possibilitar àqueles que não tiveram acesso à educação na idade adequada, condições de concluir sua formação na Educação Básica. Para se ter uma ideia, em 2018 foram identificados 3.545.988 de alunos na modalidade EJA, em Instituições de Ensino Municipais e Estaduais.

Nesta pesquisa, vale ressaltar que o referencial teórico construído apontou para um cenário que aponta o atraso e o abandono escolar como fenômenos que ocorrem com maior incidência em famílias com menores rendimentos e que, dentre os diversos fatores que influenciam os alunos a interromperem seus estudos, destaca-se o contexto social como um dos principais.

Não é por acaso que, estudos apontam ser a EJA o resultado de lutas de movimentos sociais no sentido de garantir àqueles que não puderam estudar na idade adequada, que tenham acesso a esse direito, compreendendo a educação como caminho para o desenvolvimento e a igualdade social.

Por sua vez, as informações fornecidas pelos pesquisados mostraram que os fatores sociais e familiares como o trabalho que lhes possibilitam ajudar no sustento da família, são os preponderantes no que diz respeito ao abandono escolar e às dificuldades enfrentadas pelos alunos.

No entanto, ao buscar a resposta para a investigação desta pesquisa, foi possível observar que, dentre os fatores que levam os alunos a escolherem a EJA na retomada de sua formação destacam-se a necessidade de ingressar no merca-

do de trabalho e desenvolver-se social e economicamente a partir dos estudos e da formação básica.

Nesse aspecto, a organização curricular da EJA é voltada especificamente às características das necessidades dos adultos, com relação às metodologias e à flexibilidade de horário. Assim, os alunos reconhecem que, apesar do atraso escolar pelo abandono dos estudos, a educação é o principal caminho para o seu desenvolvimento e encontram na EJA uma possibilidade de melhorias em suas vidas.

Ainda, foi possível evidenciar com este estudo, que sendo a EJA uma modalidade de ensino com importante papel no desenvolvimento socioeconômico do Brasil, possibilita aos alunos a garantia de um direito constitucional, o direito à educação e a oportunidade de desenvolver-se por meio dela.

Referências

ALMEIDA, A. de; CORSO, A. M.; A Educação de Jovens e Adultos: Aspectos Históricos e Sociais. **EDUCERE – XII Congresso Nacional de Educação**. PUCPR – 26 a 29/10/2015. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/22753_10167.pdf. Acesso em: 20 mai. 2020.

ALVES, M. C. de A.; **Educação de Jovens e Adultos: Desafios para a permanência de Alunos(as) em São Francisco do Conde - BA**, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira – UNILAB, Diretoria do Instituto de Humanidades e Letras, São Francisco do Conde – 2017, Disponível em:

http://www.repositorio.unilab.edu.br:8080/jspui/bitstream/123456789/771/1/2017_proj_malves.pdf. Acesso em: 10 mai. 2020.

AMPARO, M. A. M.; MENDES, M. A. F.; SCHLÜNZEN JUNIOR, K. A Educação de Jovens e Adultos na Sociedade Contemporânea: Debate Sobre o Discurso Midiático. **Boletim GEPEP** – v.02, n. 02, p. 54-69, jul. 2013, Disponível em: <http://www2.fct.unesp.br/grupos/gepep/5b.pdf>. Acesso em 10 mai. 2020.

BOGDAN, R.C; BIKLEN, S.K. **Investigação qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 06 mai. 2020.

BRASIL. **Lei n.9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.html. Acesso em: 06 mai. 2020.

CAMARGOS, A., Educação no Brasil: Da Colônia ao início da República, **Revista Brasileira de Educação e Cultura** – Centro de Ensino Superior de São Gotardo Número XVII Jan-jun 2018. Disponível em: <http://periodicos.cesg.edu.br/index.php/educacaoecultura/article/view/355/486>. Acesso em: 10 mai. 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 36. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2003.

IBGE. **Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira: 2019.** / IBGE, Coordenação de População e Indicadores Sociais. - Rio de Janeiro: IBGE, 2019. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101678.pdf>. Acesso em: 03 mai. 2020.

LOPES, L. C.; **O que dizem alunos da EJA sobre a importância da alfabetização em suas vidas?** Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Departamento de Práticas Pedagógicas e Currículo, do Centro de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN, 2015. Disponível em: https://monografias.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/2025/4/O%20que%20dizem%20os%20alunos%20da%20EJA_Monografia_2015.pdf. Acesso em: 01 mai. 2020.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. do C.; **Análise Textual Discursiva**; 1ª Ed, Ijuí: Editora Unijuí, 2007.

MORAES, R. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. *Ciênc. educ. (Bauri)* [online]. 2003, vol.9, n.2, pp.191-211. ISSN 1516-7313. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1516-73132003000200004>. Acesso em: 27 mai. 2020.

PAKENAS, H; JESUS FILHO, J. de. Evasão e Abandono no Ensino Médio. **Revista Internacional de Debates da Administração Pública**. Osasco, SP, v.2, n.1, pp. 59-74, jan-dez.2017. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/RIDAP/article/download/1273/610>. Acesso em: 2 mai. 2020.

PARANHOS, R. de D.; CARNEIRO, M. H. da. Ensino de Biologia para a Educação de Jovens e Adultos – Desafios para uma formação que proporcione o desenvolvimento humano. **EJA em Debate**. Ano 8, n.14, Jul./Dez. (2019). Disponível em: <https://periodicos.ifsc.edu.br/index.php/EJA/article/view/2774/pdf7>. Acesso em: 15 mai. 2020.

ROSÁRIO, M. J. A. do; MELO, C. N. de; A educação jesuítica no Brasil colônia, **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n° 61, p. 379-389, mar 2015–

ISSN: 1676-2584, Disponível em:
<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640534/8093>. Acesso em: 29 mai. 2020.

SALATA, A. Razões da evasão: abandono escolar entre jovens no Brasil. **Interseções**, Rio de Janeiro, v. 21 n. 1, p. 99-128, abr. 2019. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/intersecoes/article/view/42305>. Acesso em: 10 mai. 2020.

SOARES, T. M. *et al.* Fatores associados ao abandono escolar no ensino médio público de Minas Gerais. **Educação e Pesquisa**, v. 41, n. 3, p. 757-772, 2015. AC. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/298/29841640012.pdf>. Acesso em: 22 mai. 2020.

TERENCIO, J. T. W.; GHERKE; M. Abandono escolar dos alunos do ensino médio: Um problema para além do aluno ausente. **Cadernos PDE**. Os desafios da Escola Pública Paranaense na perspectiva do Professor PDE – 2014. Disponível em:

https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwjK6MXP8e7pAhUKIbkGHVI7CdUQFjAAegQIBBAB&url=http%3A%2F%2Fwww.diaadiaeducacao.pr.gov.br%2Fportals%2Fcadernos-pde%2Fpdebusca%2Fproducoes_pde%2F2014%2F2014_unicentro_ped_artigo_jance_teresinha_wollmer_terencio.pdf&usg=AOvVaw1DrA52wnItEFn8e6eFCTTQ. Acesso em: 23 mai. 2020.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Anuário Brasileiro da Educação Básica 2019**. São Paulo – SP: Editora Moderna, 2019. Disponível em: https://www.todospelaeducacao.org.br/_uploads/_posts/302.pdf. Acesso em: 05 mai. 2020.

ADOLESCENTE E AFETIVIDADE: UM DIÁLOGO ENTRE A TEORIA CRÍTICA E A PSICOLOGIA SOCIAL

Elisane Fank

Elementos introdutórios: sobre a necessidade e a especificidade do tema

Estudantes do Ensino Médio têm características diferentes dada a realidade social, econômica, cultural e histórica, mas apresentam elementos comuns em função de sua condição, sobretudo, orgânica, como indica Wallon: são adolescentes. A adolescência traz consigo o elemento biológico - hormonal e, portanto, psicológico – emocional. Não se pretende desenvolver, de antemão, o fundamento biológico, mas conceber, na relação pedagógica, que adolescentes vivem intensamente o “surplus libidinal” como define Marcuse (1999). Esta compreensão, embora não necessite ser apropriada no domínio conceitual docente, sugere que há sempre pulsões à vida que suscitem a afetividade por parte do adolescente e, neste sentido, que a afetividade possa vir a ser um dos elementos propulsores da aprendizagem.

Há fundamentos na teoria social em Wallon e na Teoria Crítica da Escola de Frankfurt que nos permitem conceber como esta relação mediada é fundamental para a aprendizagem e, em especial, o sentimento de pertença dos adolescentes no espaço educativo.

Por vezes, a formação acadêmica parece ser insuficiente para o entendimento da relação - poderia dizer entre professor e aluno, mas no contexto pelo qual se situa o debate - é preferível destacar a relação adulto e adolescente.

Em nível empírico, a prática pedagógica remonta a recorrentes falas ou comentários entre os docentes que sugerem angústias pautadas, muitas vezes, na diferença etária, bem como também no que chamamos de “choque de gerações”. No cotidiano ouvimos manifestações que, por vezes, parecem dicotomizar a relação entre os professores e alunos expressa nos desafios que figuram no trato com o adolescente. Neste sentido, vale recorrer aos fundamentos pedagógicos, em especial a partir da Psicologia Social, os quais contribuem para o entendimento desta relação e do papel da afetividade na aprendizagem. No entanto, a fundamentação adequada para esta mediação não está apenas na Psicologia da Educação, ou seja, na Psicologia Social; está também no campo da Filosofia, mais propriamente nos subsídios da Teoria. De forma mais específica, podemos pautar os estudos de Herbert Marcuse que se dedicam ao revisionismo da psicanálise e nos ajudam a entender o adolescente em seus “instintos primá-

rios” que intensificam os seus sentimentos e suscitam muitos desafios, tanto para eles quanto para nós, adultos e professores.

Uma segunda análise empírica é a própria relação professor-aluno. Ao passo em que percebemos uma identidade muito grande do professor com o conteúdo de sua disciplina ou mesmo com sua própria disciplina, a transposição didática propriamente dita, por vezes, não se completa quando esta identidade não chega até o estudante. Evidente é que as razões para que o processo ensino-aprendizagem ocorra são situadas num espectro de condicionantes sejam de natureza social, cultural, pedagógica, biológica e mesmo por razões emocionais. Embora a abordagem Biológica inerente à condição do adolescente não seja do alcance deste capítulo, vale ressaltar que a juventude ou as juventudes – categoria tão pautada no contexto da pós modernidade - tem sua condição emocional comum inerente à natureza fisiológica da adolescência. No limite da Psicologia da Educação podemos fundamentar os elementos emocionais que podem ser compreendidos neste processo.

Concebe-se que, na medida em que os docentes percebem, contextualizam e identificam o movimento do adolescente neste processo, há uma identidade e reciprocidade com o estudante do Ensino Médio. Ela não é imediata, é mediada pelo conhecimento, não apenas do conteúdo de sua disciplina, mas de alguns fundamentos da Pedagogia e da Psicologia.

Na prática, por vezes, percebe-se o carecimento de grande parte dos docentes sobre estes fundamentos, os quais contribuem para compreender a dinâmica emocional, social, biológica e psicológica dos adolescentes, situando o professor como autoridade de sala, que jamais precisaria exercer o autoritarismo para transpor sua identidade com a disciplina para o estudante.

As contribuições da Psicologia Social

Em considerando a própria razão da escola do papel da educação na formação humana, de certa forma, a Psicologia Social e a Teoria Crítica vêm a reboque, como condição para compreender a relação entre o professor e estudante-adolescente.

Muito embora as políticas educacionais, historicamente, tenham transitado por muitas tendências pedagógicas, mais ou menos conservadoras, liberais, tecnicistas ou críticas, a universalização do acesso à escola pública ganha uma dimensão democrática e inclusiva a partir dos anos de 1990. Relembrando as contribuições de Kuenzer (2000), Paro (1986), Saviani (2008) - entre outros autores que marcaram os fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica - a escola, como um território de contradições, conserva consigo o papel de formar para o trabalho, mas, sobretudo, para a expressão mais elaborada da humanização.

É inegável que vivemos numa sociedade de classes e que grande parte dos brasileiros depende da oferta de serviços públicos. A formação escolar que possibilite, não somente o entendimento, mas o usufruto destes bens sociais e direitos humanos, expressa uma determinada concepção pedagógica. Num contexto social e político tão marcadamente polarizado, como o que vivenciamos, a cada dia, no país e no mundo só podemos conceber que é inerente à escola, a formação humana. Evidente que, neste debate, não se exclui a identidade do Ensino Médio seja ele voltado para o vestibular ou para uma formação mais geral. Embora se defenda uma concepção mais ampla, ainda assim a própria expectativa de preparar o estudante para a continuidade dos estudos, pressupõe também o compromisso com a sua formação humana. Nesta esteira, a relação entre o professor e aluno, invariavelmente, se coloca na parceria, na cumplicidade, no compromisso de quem se entende como o mediador, através do qual, o jovem seguirá com autonomia de quem aprendeu com quem se propôs a ensinar.

A escola deve ser para todos e neste “todo” compartilham este espaço as mais variadas relações sociais, culturais, econômicas e mesmo geográficas. Ocorre que existe uma intencionalidade pela qual este estudante necessita da escola e que, seguramente, é muito mais profunda do que aprender o que cai na Prova, no vestibular, no ENEM ou qualquer outra forma de avaliação em larga escala. É mais profunda também do que aprender para “ser alguém”, para conseguir um emprego ou “aprender para a vida”. Estas afirmações passam cotidianamente pelas representações de muitos pais, professores, alunos e mesmo gestores das políticas públicas e estão muito aquém de expressar a função social da escola.

Se pudéssemos simplificar numa resposta que expressa a razão pela qual se ensina e pela qual existe a escola, poderíamos retomar Michel Young (1971) quando afirma que a escola deve ensinar “o conhecimento poderoso” e não o conhecimento dos “poderosos”. Em outras palavras, é a escola o único espaço formal onde o conhecimento científico, artístico, histórico, filosófico - entre outros das demais ciências de referência - é mediado, sistematizado, ensinado, produzido ou construído. Este conhecimento é poderoso na medida em que o estudante desenvolve sua capacidade para interpretar o mundo em que vive em suas contradições e vislumbrar formas de transformar sua realidade concreta de modo minimamente menos excludente, meritocrático e desigual.

Se concebemos o lugar de fala destes estudantes e da própria concepção de educação, o “menu” de tendências pedagógicas não é tão variado assim; significa que algumas teorias de aprendizagem e concepções pedagógicas vêm à reboque desta relação entre ensino-aprendizagem e que se diversificam entre

escolas públicas, confessionais, particulares, mercadológicas, propedêuticas, entre outras de cunho privado.

Defender uma teoria crítica não passa, portanto, por uma escolha, mas uma condição - a de ensinar bem e a todos, de modo que nossos estudantes tenham o melhor ensino para se apropriarem dos instrumentos históricos do conhecimento, transpostos pelos componentes curriculares; que possam ter autonomia intelectual; que desenvolvam a capacidade de aprender sempre e que enfrentem, a partir do conhecimento, as mazelas que os excluem das relações sociais.

Mas por onde passa o ensinar bem? Pela didática? Pelos instrumentos metodológicos? Pelos recursos didáticos? Pelo planejamento? Pelo domínio do conhecimento da disciplina? Pela Pedagogia de modo geral?

Obviamente que passa por todos estes elementos circunscritos pela Pedagogia, mas não apenas; passa pelos fundamentos da Psicologia da Educação e mais especificamente pela Psicologia Social.

Alguns autores como Duarte (1986) reafirmam o conceito da abordagem pedagógica decorrente da Psicologia social como Abordagem Histórico Cultural. Ela parte do pressuposto que o desenvolvimento humano não é “etapista” e que existe uma relação muito genuína entre a aprendizagem, o desenvolvimento e a relação com o objeto do conhecimento. Em outros termos, a aprendizagem não é um processo individual ou individualizante, ela é social, coletiva e cultural e ocorre a partir da mediação entre os sujeitos e o conhecimento.

Neste sentido, podemos identificar os fundamentos da Psicologia Russa, mais especialmente os estudos de Vygotsky e Wallon. Como não se trata de uma abordagem pedagógico - filosófica essencialista, os estudos destes autores refutam a ideia de que existe uma predisposição maturacional para aprender. Descartam ideias inatistas, aprioristas, das quais decorre a ideia de “dom” para aprender ou que existe uma alguma marca determinista biológica que define o que se aprende ou quem aprende ou mesmo classifica as condições individuais de aprendizagem. Ela parte do pressuposto que existem elementos no e do meio, sejam eles culturais, sociais e históricos que exercem uma relação dialética entre as condições biológicas, intrínsecas e o meio social, os quais potencializam a aprendizagem. Quando se afirma que esta abordagem vem quase que à reboque como teoria para escola é porque se pretende que o acesso aos conhecimentos seja efetivamente democratizado como condição de formação humana.

Esta relação, em sendo coletiva, é sempre mediada. Há sempre um mediador e outro entre o sujeito que aprende e o objeto do conhecimento. Este mediador pode ser a tecnologia, a linguagem, os livros, as instituições, mas, para Vygotsky, há um importante papel nos sujeitos entre si como mediadores

da aprendizagem. Isto reforça a importância do processo de socialização dos sujeitos entre eles mesmos, os quais produzem conhecimentos no conjunto das relações humanas.

Todas estas reflexões partem, invariavelmente, de um mesmo pressuposto: o de que é preciso conceber a forma como o adolescente aprende. Em todo o ato educativo reside uma intenção. Em toda a atividade pedagógica existe uma intencionalidade por parte do educador. O ato educativo não é espontâneo. Ele implica em um processo de mediação, através do qual o professor expressa de forma evidente ou não a sua concepção de ensino e aprendizagem. Ao propor debates, seminários, lista de exercícios, cópias de livro didático, provas escritas ou orais, em qualquer atividade escolar subjaz uma intencionalidade, uma concepção pedagógica mais ou menos explícita que revela também a forma como este educador percebe e interage com o estudante.

Muitas vezes os professores, neste processo, percebem diferentes "níveis" de desenvolvimento, de maturação, predisposição ou os referenciais internos que cada estudante carrega e possibilita - suas facilidades ou dificuldades para entender, participar, produzir ou interagir.

Aí reside a grande reflexão a ser feita e que tem suscitado convergências e divergências acerca do papel da escola e da inteligência humana: qual o papel do meio no que concerne ao desenvolvimento? Esta análise é fundamental para se discutir as teorias de desenvolvimento e as concepções de ensino aprendizagem.

Duas são as teorias idealistas de desenvolvimento que, embora sejam antagônicas entre si, não consideram os vários determinantes que impulsionam o processo de ensino e aprendizagem: O inatismo e o ambientalismo.

Quanto ao inatismo podemos ilustrar teorias que parte do pressuposto de que todo ser humano carrega consigo uma carga genética que definirá por toda a existência a predisposição e a capacidade para aprender. Embora Jean Piaget nunca tenha se proposto a definir um método de ensino e aprendizagem, suas teorias, mal interpretadas, o aproximaram de explicações deterministas¹.

Segundo o inatismo os processos de aprendizagem dependem unicamente da maturação das capacidades mentais. Esta visão carrega consigo uma

¹ Determinismo: Recebe esta denominação a doutrina segundo a qual a totalidade dos fenômenos constitutivos da realidade se encontra submetida a determinadas leis, estas sendo compreendidas como possuindo caráter natural. Tais leis, ainda, são consideradas como sendo regidas por uma relação de causalidade. Deste modo, a realidade se estrutura a partir de leis que regem e estão presentes em todos os acontecimentos. O determinismo foi utilizado, como sistema explicativo do universo, a partir da Idade Moderna, em especial para a determinação das leis que governam os fenômenos naturais. Esta doutrina se baseia na concepção mecanicista do mundo físico, que aborda todo movimento como submetido a leis de tipo mecânico, isto é, que se repetem com absoluta regularidade, dada a igualdade das situações observadas.
<http://www.algossobre.com.br/sociofilosofia/determinismo.html>.

explicação essencialista² de homem e de mundo. Para tal, o homem já nasce predisposto a certas capacidades cognitivas que não terão suas estruturas mentais modificadas no curso de sua existência. Ou seja, a pessoa nasce com algumas possibilidades mentais e com dons específicos, os quais deverão ser apenas desenvolvidos ao longo da vida. Esta visão justifica falas idealistas reproduzidas em salas de professores ou conselhos de classe: “filho de peixe peixinho é”, “pau que nasce torto nunca se endireita”, “tal pai tal filho, o fruto não cai longe da árvore”, “nasceu assim mesmo, nunca vai aprender mais que isso”. Estas abordagens excludentes expressam, inclusive, a forma como se concebe a relação professor-estudante.

Outra corrente idealista insuficiente para explicar os processos de desenvolvimento humano é o ambientalismo ou empirismo. Ela manifesta-se na forma modeladora e reguladora do comportamento humano que se atribui unicamente ao condicionamento pelo meio. Todo e qualquer processo de aprendizagem é resultado na ação única e exclusivamente do meio externo. O indivíduo, nesta perspectiva, é concebido como uma “tábula rasa” na qual se imprime o que lhe é ensinado e condicionado.

A ênfase é, sobretudo, nos repertórios comportamentais, os quais devem ser condicionados por processos de modelagem e regulados pelo educador que os controla através de reforço positivo e negativo.

Vale destacar que historicamente as abordagens idealistas justificaram posições racistas, elitistas e excludentes. A crença de similaridades entre pessoas de mesma origem criou equivocadamente a ideia de que os seres humanos poderiam ser classificados em raças diferentes, fato este que levou a discriminação, exploração, atrocidades incluindo o holocausto nazista. Nesta perspectiva, estudos dos genes humanos indicaram que não existe superioridade genética na condição humana.

Sob este princípio podemos destacar que a plasticidade do genoma humano é tal, que não existe uma forma única na qual o ser humano se desenvolva e que seja independente das oportunidades de realização proporcionadas pela Cultura em que o humano nasce e cresce.

² De um ponto de vista filosófico, o essencialismo remete para a crença na existência das coisas em si mesmas, não exigindo qualquer atenção ao contexto em que existem. Uma posição essencialista distingue-se facilmente de uma posição dialética: a primeira pressupõe a reflexão de uma coisa em si mesma, a segunda privilegia a reflexão de uma coisa em relação com outras; a primeira confia em que as qualidades de uma coisa revelam-se a si próprias, a segunda defende que as qualidades de uma coisa devem ser sempre discutidas em confronto com outras qualidades e com outras coisas, procurando-se sempre uma explicação lógica para que uma dada qualidade exista ou predomine. Visão essencialista de homem expressa a Ideia de um homem determinado, uma essência universal e acabada e homem. Disponível em: <https://www.novaguarda.pt/?option=com_mtree&task=viewlink&link_id=1021&Itemid=2>

A opção por uma teoria de psicologia que leve em conta os processos de mediações histórico-culturais, possibilita-nos entender que o desenvolvimento humano é produto das oportunidades de relações, mediações e realizações históricas, sociais e culturais, pela qual o ser humano nasce e cresce. Estamos falando da teoria de desenvolvimento formulada por L. I. Vygotsky e, portanto, da psicologia Social.

Existe uma relação dialética entre os fatores biológicos e sociais determinantes sobre os processos de ensino e aprendizagem. Este processo de desenvolvimento do psiquismo humano, não é, contudo, imediato, mas mediado incondicionalmente pela linguagem através dos signos linguísticos, dos instrumentos culturalmente produzidos, dos mediadores e da fala.

Isto significa que existe, invariavelmente, uma relação intrínseca entre os fatores biológicos (parte da constituição física do homo sapiens, reações automáticas como a sucção e reflexo, associações simples como a preensão por exemplo) com fatores culturais que evoluíram no homem através de dezenas de milhares de anos da história humana.

O processo de desenvolvimento cognitivo (memória, abstração, fala, linguagem e pensamento) do qual decorre o desenvolvimento da inteligência mesma, é um processo intencional e mediado produzido pela associação dos fatores biológicos e culturais.

Vygotsky (1991), por sua vez, ao analisar a ação do homem sobre a natureza, destaca o movimento feito por ele no ato de sobreviver e, dessa forma, no ato de socialização. Nessa ação, o ser humano desenvolve instrumentos, pensa, planeja, socializa-se, comunica-se e, logo, produz linguagem, signos e conhecimentos. É nesse sentido que ele desenvolve suas funções psíquicas, as quais não prescindem do papel do mediador ou dos mediadores. Vale destacar que o mediador primeiro da condição humana são os signos linguísticos, os instrumentos de trabalho e os conceitos definidores da ação.

A linguagem é um dos fatores essenciais para que a mediação aconteça. Por meio dela, pela abstração, pela generalização e pela memória ocorre o processo de internalização de conceitos. Em qualquer forma de mediação do conhecimento, a informação recebida pelo sujeito precisa percorrer um caminho para seu processamento e elaboração de novos conceitos, a fim de fornecer uma resposta ao ambiente.

Portanto, o processo de construção de conhecimentos, produção de conceitos, desenvolvimento da linguagem e desenvolvimento das funções mentais - necessárias para a cognição - não se dá isoladamente; ele é mediado e socializado. Toda produção do conhecimento, portanto, pressupõe apropriação de conceitos que adquirem uma função histórica dada nas relações de trabalho e produção da cultura.

Sendo assim, ao fundamentar a mediação do conhecimento como condição para o ato de educar, Vygotsky (1991) define o papel do mediador na transmissão de toda a herança cultural produzida pelo homem em sua história, ou seja, na transmissão do conhecimento como “patrimônio cultural humano”.

É na abordagem histórico cultural ou na Psicologia Social que se sustentam os estudos de Wallon (1995) e mais, situam-se também na necessidade do entendimento de como este processo de mediação se constrói levando em consideração os aspectos afetivos e biológicos.

Depreende-se desta abordagem que a ação docente, planejada, intencional e mediada por conceitos é um dos principais elementos por onde se dá o desenvolvimento da capacidade de aprender e continuar aprendendo, que não há um a priori ou uma capacidade nata que determine o quanto se aprende, que não há dons determinantes que inviabilizem qualquer aprendizagem.

Estas reflexões também trazem as teorias à reboque e, como não temos fôlego para aprofundar os elementos da psicanálise no sentido de compreender os movimentos em nível consciente ou não dos nossos alunos do ensino médio, partimos das releituras já empreendidas através da Teoria Crítica.

Um breve diálogo entre Wallon e Marcuse

Tanto Marcuse como Wallon nos trazem elementos para compreender as relações sociais, afetivas, culturais e históricas que contextualizam a Juventude.

Marcuse, filósofo da escola de Frankfurt e da Teoria Crítica, ao analisar o papel da psicanálise na compreensão da psiquê humana, contextualiza o fato de que o jovem - além de apresentar a energia instintiva libidinal (*catexe*) que o pulsa e impulsiona para a vida (Eros) - ele ainda não está integrado totalmente aos valores restritamente mercadológicos do que ele chama de Sociedade Unidimensional.

Para o filósofo, a Sociedade Unidimensional representa uma etapa mais avançada de controle da forma de pensar e agir, porque este não mais se dá por instrumentos coercitivos, mas ideológicos e culturais implicando numa única forma unidimensionalidade de comportamentos e pensamentos. Pelo contrário, para ele, o jovem não somente pensa por contradição como ainda é mais intuição ou instinto que razão.

Em seu livro *Eros e Civilização* (1978) Marcuse transita sobre os aspectos multidimensionais por onde se conceitua o que é razão, civilização, progresso e realidade. Sob a perspectiva do que ele chama de Sociedade administrada ou Racionalizada, a razão, o progresso e a realidade podem ser irracionais, haja

vista que, nesta sociedade, o homem expropria ao próprio homem de sua condição de humanidade, escravizando-o pelo trabalho alienado.

Para ele, contudo, os jovens ainda não aculturados por esta sociedade, eles têm uma autonomia maior de pensamento por não terem absorvido por completo os valores unidimensionais impostos como necessidades de todos. Portanto, vivem a dialética entre o emocional e o racional – vivem sob o “instinto do prazer”.

Vale ressaltar que o autor da escola de Frankfurt não rechaça esta ideia jogando-a na vala do senso comum. Viver instintivamente o princípio do prazer, segundo a psicanálise, significa o não adestramento pelo trabalho alienado, possibilitando dar pulso à condição da vida - eles vivem entre Eros (Deus da Vida) e Thanatus (Deus da Morte) e, neste binômio - entre o princípio do prazer (felicidade – instintos vitais, pulsão e catexe) e o princípio da realidade marcado pelo racionalismo moderno - o jovem tende a buscar o instintivo e tem a seu favor todas as transformações biológicas e hormonais que explodem em sentimentos, afetos, rompantes, expectativas e frustrações.

De outro modo Wallon, fundamentado na Psicologia Social também define a puberdade ou a adolescência em seus aspectos multidimensionais. Embora não seja etapista, ele também recorre aos estágios de desenvolvimento humano desde o nascimento até a adolescência e o faz percorrendo o caminho da relação entre o emocional e o cognitivo.

Influenciado pelo Materialismo Histórico- Dialético, Wallon transita na relação dialética entre o emocional e o cognitivo, entre o intrínseco e o extrínseco, a afetividade e racionalidade, emoção e inteligência - dialética esta que também pode ser transposta na relação entre o princípio do prazer e da realidade.

Neste sentido, para Wallon, o adolescente, impulsionado pelas transformações do seu corpo, retorna ao campo afetivo. Embora não desprezasse que a intensidade e os efeitos psíquicos variem em função da condição social, histórica e cultural do jovem para ele existe [...] a lei de alternância entre as fases orientadas para a realidade das coisas ou para a edificação da pessoa [...]” (WALLON, 1975a, p. 69). Ou seja, existe uma relação também dialética entre os fatores concretos do meio e a estrutura emocional da psiquê humana; não são propriamente os aspectos biológicos (orgânicos), os definidores da puberdade, mas especialmente o elemento afetivo e cognitivo.

Neste sentido - considerando os aspectos multidimensionais das manifestações dos adolescentes – estes estudantes vivenciam conflitos em relação a si e em oposição ao outro que são necessários para seu processo de autopercepção, mas que ocorrem no âmbito intelectual, por onde se manifestam os avanços cognitivos. A característica mais genuína desta idade e que diferente da criança pequena, é que- embora ele seja emocional - não se manifestará desta forma,

mas tenderá a apoiar suas oposições em argumentos intelectuais e que, em alguma medida, já contém a crítica.

Neste sentido, a crise de oposição ao outro, vivenciada pelo adolescente, é necessária para a constituição de sua identidade e está relacionada às críticas aos valores do adulto, configurando as crises do eu-outro.

Na prática os jovens, de certo modo, reivindicam a coerência, tanto no que se fala como no que eu se faz. Não porque desejam nos intimidar, mas em função de suas próprias angústias, seu processo de autoafirmação, da necessidade de negação do outro para sua afirmação; questionam regras, a sociedade, as contradições sociais, a exploração, a opressão, o preconceito, questionam verdades prontas e se angustiam com os sentimentos ambíguos entre os que são ou não são reais. Diante disso, Wallon afirma que a personalidade se forma a partir de uma sucessão de incorporação e expulsão do outro, portanto: “A sua evolução não é uniforme, mas feita de oposições e de identificações. É dialética” (WALLON, 1975b, p. 92).

Estas reflexões de Wallon sobre o desenvolvimento da psiquê do adolescente muito contribuem para a ação do professor quando há nele uma compreensão e intenção clara em se fazer o mediador do conhecimento. Há uma explosão de hormônios, de inseguranças, de questionamentos de si e do outro que carecem de afeição. A dimensão afetiva do professor é fundamental - muito mais que acolhimento - necessitam de conhecimento para dar vazão às construções cognitivas que fazem para elaborar o emocional.

O adolescente cultiva um sentimento de estranheza e de ambivalência sobre si mesmo; forças centrípetas e centrífugas agem direcionando-o para dentro e para fora, sente insatisfação consigo mesmo e com o meio, culminando em questionamento de valores.

Vale, contudo, reafirmar que, ao questionar a figura do adulto não está questionando o professor, mas o que ele representa - as instituições e seus valores que, para ele, por vezes, lhe parecem incoerentes ou mesmo hipócritas. Estas atitudes são manifestações das próprias contradições internas e de seu desejo de mudança, de busca de autonomia e da formação do eu. A afirmação de si pressupõe a negação de algo ou alguém e, nesse sentido, acaba sendo dos valores do mundo adulto que considera contraditório.

Vale lembrar ainda segundo Wallon que a forma como o adolescente encontra para lidar com seus sentimentos contraditórios é pela via da cognição. Neste sentido, concebemos que a relação entre a emoção e a razão é dialética, assim como da oposição e da afirmação de si mesmo e do mundo adulto.

Adolescentes são carentes de vínculos, se eles estão carentes de si se percebendo na negação do outro, parecem prescindir mas, por contradição, carecem do outro e do afeto.

Qual nosso lugar de fala como professores diante deste processo de negação - aceitação eu-outro do adolescente?

Em destacando que a segurança do professor sobre o que chamamos de “domínio de turma” está na sua relação ou sua identidade com a própria disciplina e seu objeto de conhecimento, a relação do professor com a turma se faz de forma mediada pela segurança do professor com o seu conteúdo.

Quando o conhecimento é o mediador desta relação e há a predisposição para que o vínculo ocorra, quando o professor do Ensino Médio compreende as manifestações do adolescente no seu desenvolvimento emocional, o vínculo é natural, afetivo e efetivo.

Voltando à Teoria Crítica de Marcuse, vale ainda reforçar a outra dimensão da juventude - que não apenas a psíquê. Adolescentes são movidos por “instintos”, pulsões, energias e paixões que ainda não estão aculturadas pelas relações do trabalho. Eles não estão inseridos no mercado na condição de responsáveis pelas tarefas do mundo adulto. Numa outra dimensão, as forças instintivas em contradição do adolescente, são ainda mais pujantes por não estarem doutrinadas pelos valores da sociedade Administrada ou Unidimensional.

Em sua análise sobre as relações materiais que determinam nossa existência, o filósofo da escola de Frankfurt destaca que ainda há uma dissociação do jovem das contradições do trabalho alienado.

Para Marcuse, nas contradições das relações sociais, o adulto caminha contra si mesmo; ele caminha de forma aculturada legitimando sua própria colonização e sua dominação instintiva, bem como a expropriação do seu tempo; naturaliza e reproduz uma pseudo satisfação no trabalho alienado; ele corrobora com as necessidades criadas pela e na civilização e não por ele mesmo; ele reproduz necessidades que foram a ele introjetadas como valores culturais, sociais e supostamente humanos; ele aprisiona seus instintos, oferecendo seu corpo como objeto de reificação do trabalho alienado. Ele mesmo lança-se ao Thanatos como objeto moral da civilização que reprime a vida.

Por outro lado, o jovem ainda está liberto das ingerências e das contingências de uma sociedade que coíbe o seu próprio contraditório. Em outros termos, para o filósofo alemão o jovem - ainda não integrado ao trabalho alienado- preserva a condição de recusa dos valores por ele considerados alienantes, opressores excludentes.

Somado a estes elementos da materialidade está a sua catexe libidinal - seus instintos de recusa e seu próprio contraditório. Para Marcuse, o progresso da civilização, por contradição é um retrocesso na medida em que destitui do humano seus próprios impulsos de vida e reprime os instintos que propulsionam a catexe para uma outra organização social; uma outra cultura.

Neste sentido, saber ouvir e acolher as demandas dos adolescentes no limite de que a disciplina também seja afetiva e efetiva, possibilita que eles elaborem cognitivamente e conceitualmente os elementos para expressar e compreender suas próprias angústias.

Segundo Marcuse, é inevitável que o adolescente - ainda não aculturado - intui que a civilização mergulha numa dialética destrutiva - embora não tenha todos os elementos conceituais para expressar as contradições dos ditos valores morais existentes na sociedade administrada, ele intui que sejam valores de repressão. Por outro lado, a juventude, terreno fértil por onde se espriam as sementes do conhecimento tende a elaborar cognitivamente seus os instintos vitais e reagir contra estes valores. Na sua linguagem própria os estudantes se expressam em outros termos, com outros símbolos e outros significados.

Considerações finais

O diálogo entre a teoria crítica e a psicologia social nos coloca sob duas abordagens que se aproximam e por onde podemos nos despir da preocupação de que somos nós os algozes pelos quais os adolescentes expressam seu contraditório.

A recusa é inerente a eles na medida em que se afirmam e se distanciam de si e dos outros. O contraditório pode ser necessário e desejável se nós, educadores, também não concebemos que a sociedade deva estabelecer uma única forma de pensar e agir. Estamos lado a lado com o adolescente e não como seu opositor se também questionamos os processos excludentes que restringem a vida e o impulso de viver.

Neste sentido o que, unicamente nos diferencia é o papel de mediar os conhecimentos que lhes permitem dar a vazão no sentido de lançar-se ao mundo de forma propositiva, crítica, reflexiva e transformadora. Em concebendo que não somos nós os algozes, mas as contradições que lhes soam como as incoerências do mundo adulto, as relações que se estabelecem são de afetividade.

No processo dialético do eu-mundo, as manifestações de intensidade e irreverência podem ser positivas na medida em que ofertamos os elementos conceituais que possibilitam com que o adolescente elabore cognitivamente sua angústia e seu emocional.

Na medida em que nós, educadores conseguimos ter a sensibilidade para perceber todas estas transformações emocionais que ocorrem com o adolescente, acolhendo a recusa e o contraditório, conseguimos estabelecer o vínculo e a afetividade, entendendo que são propulsores para a aprendizagem.

Se para os adolescentes, nós, adultos professores, representamos a expressão de um modelo social que, muitas vezes, é questionado segundo critérios

de coerência e resistência, perceber que talvez eles não estejam errados, mais nos aproxima que nos afasta deles. O contraponto não é pessoal ao professor, mas ao mundo que ele representa. Neste sentido, ao passo em que conseguimos perceber que nada é pessoal, é cultural, é biológico, é emocional e, sobretudo, afetivo, nos colocamos como cúmplices na relação entre o humano e a objetificação alienante da humanidade. Assim sendo, o professor que conserva consigo o afeto primeiro que é pela docência e pelo conteúdo de sua disciplina, invariavelmente transfere a afetividade a quem ela se destina.

Referências

DUARTE, N. Vigotski e o "aprender a aprender": crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas, SP: Autores Associados 2000

KUENZER, Acacia Zeneida. **O Ensino Médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito.** *Educ. Soc.* [online]. 2000, vol.21, n.70, pp.15-39. ISSN 0101-7330. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302000000100003>

MARCUSE.H, **A grande recusa hoje, Petrópolis**, Vozes, 1999, Coleção Zero à Esquerda, p. 11-12. Doravante, GR.

_____, **Eros e Civilização: uma interpretação filosófica do pensamento de Freud**, R.J,Zahar, 1975.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico Crítica: primeiras aproximações**, Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **Obras Escogidas II.** Madrid: Visor, 1993.

_____. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998a.

_____. **Pensamento e Linguagem.** 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998b.

WALLON, Henri. **As origens do caráter na criança: os prelúdios do sentimento de personalidade.** São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1971.

_____. **Psicologia e Educação da Infância.** Lisboa: Editorial Estampa, 1975a.

_____. **Objetivos e métodos da psicologia.** Lisboa: Estampa, 1975b.

ACESSIBILIDADE COMUNICACIONAL PARA SURDOS EM MUSEUS E ESPAÇOS CULTURAIS – INTERAÇÕES E DIVERSIDADE

Flávia Roldan Viana
Isaack Saymon Alves Feitoza Silva
Jefferson Fernandes Alves

Considerações iniciais

Pensar acessível é uma concepção, é uma mudança de paradigma, é aproximação e, ao mesmo tempo, ruptura, é uma inversão da norma. Para Sarraf (2008, p. 38), “a acessibilidade é uma forma de concepção de ambientes que considera o uso de todos os indivíduos independente de suas limitações físicas e sensoriais, desenvolvida a partir dos conceitos do movimento de Inclusão Social”.

Nessa direção, para o fortalecimento de ações em prol da inclusão, nos museus e espaços culturais de diversos países, incluindo o Brasil, práticas acessíveis as pessoas com deficiência vêm sendo promovidas, para que estas, também, tenham acesso à cultura, ao lazer e ao conhecimento.

É fato que a presença de tais indivíduos tem tensionado o espaço cultural e as relações entre profissionais dos museus e pessoas com deficiência, uma vez que se torna imperativa a mudança de conceitos, concepções e de postura atitudinal com vistas a produzir uma fruição que considere, também, os diferentes modos de ser e de contemplar.

Esse imperativo ratifica-se por meio de estudos e pesquisas desenvolvidas sobre a acessibilidade comunicacional em espaços museológicos e culturais, como Paradinas (2002), Tojal (1999, 2007, 2010), Sarraf (2008, 2010), Santos (2011), Silva, Rojas e Teixeira (2015), que discutem as práticas e as possibilidades de acessibilidade nos espaços culturais por pessoas com deficiência, e, por meio de políticas públicas como a Lei da Acessibilidade, nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que prevê em seus artigos 17, 18 e 19 a eliminação de barreiras comunicacionais.

No que diz respeito a acessibilidade comunicacional, o artigo 17 da referida Lei prevê que o Poder Público é o responsável por estabelecer as alternativas técnicas que irão tornar os sistemas de comunicação acessíveis. Dessa forma, deverá disponibilizar a sinalização aos indivíduos que possuam deficiência sensorial ou dificuldade de comunicação, garantindo, assim, o direito destas pessoas terem acesso à informação, à comunicação, à vida em sociedade.

No seu artigo 18, trata da implementação da formação para profissionais na área da escrita Braille (usadas por pessoas cegas), língua de sinais (usadas por surdas) e de guias-intérpretes (utilizado por pessoas com deficiências sensoriais ou com dificuldades de comunicação) para facilitar a comunicação direta.

E em seu artigo 19 prevê que serviços de radiodifusão sonora, de sons e imagens, adotem um plano de medidas técnicas que inclua o uso da língua de sinais ou legenda garantindo, assim, o direito de pessoas surdas ao acesso à informação (BRASIL, 2000).

De acordo com o 10º objetivo de Desenvolvimento Sustentável da Agenda 2030 proposta pela ONU (Organização das Nações Unidas), e, também com o movimento internacional liderado pelo ICOM (Conselho Internacional de Museus da UNESCO), os museus tem a obrigatoriedade de ampliar a acessibilidade comunicacional em seus ambientes para garantir uma efetiva comunicação museal com diferentes públicos, contemplando, assim, as pessoas com deficiência.

Entretanto, nem todos os espaços culturais e museus estão preparados para as interações e fruições acessíveis, considerando a diversidade humana. Dessa forma, abordaremos neste capítulo alguns elementos da acessibilidade comunicacional para surdos em museus e espaços culturais, tendo em vista alguns questionamentos que, de antemão, não há a pretensão de dar respostas, mas fazer algumas considerações fundamentadas na literatura sobre o tema e provocar algumas reflexões a respeito, considerando a comunicação uma forma de recepção que precisa ser acessível a esse público.

É possível pensarmos acessível nos espaços culturais e museus, atravessados historicamente por narrativas orais? Existe possibilidade de provocar o encontro da cultura ouvinte com a cultura surda nos espaços museológicos? O campo da acessibilidade comunicacional tem sido construído sobre um diálogo multicultural atento a diversidade? Existe o olhar acessível para os espaços culturais e museológicos em cada ação?

Levantamos a hipótese de que as ações formativas no contexto desses espaços, permeadas por vivências e práticas, pode oferecer caminhos para pensarmos nas provocações acima como mecanismos de construção de propostas acessíveis a serem implementadas nos espaços culturais e museológicos.

É essencial, então, afirmar que nosso lugar de fala é alicerce de nossos discursos, no campo das trocas interativas cotidianas, a partir das experiências vividas nos espaços museológicos e culturais da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

Trilhamos esse caminho conscientes de que os desafios que se apresentam na realidade brasileira para uma acessibilidade eficiente nos espaços cultu-

rais e museológicos ainda se fazem sentir, quer quando se observam as políticas públicas, quer quando se analisa as ações realizadas nesses espaços.

Espaços culturais e museológicos da Universidade Federal do Rio Grande do Norte

De acordo com o Instituto do patrimônio histórico e artístico nacional, o museu é definido como uma

instituição aberta ao público, a serviço da sociedade e de seu desenvolvimento mediante um trabalho permanente com a preservação e divulgação do patrimônio cultural, representado em seus acervos e exposições, e disposto de modo a fomentar e ampliar as possibilidades de construção identitária e coletiva, a produção de conhecimentos, as oportunidades de lazer e a inclusão social, através da democratização do acesso, uso e produção de bens culturais em seus espaços, sejam eles físicos ou virtuais” (Brasil, Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional; Ministério da Cultura, 2005).

Nesse contexto, a Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN tem sobre sua responsabilidade, entre outros espaços, os museus Câmara Cascudo (MCC), o Museu de Ciências Morfológicas (MCM) e o espaço cultural e científico do Parque das Ciências. Os três configuram-se como espaços interativos, que possuem como foco despertar na população o interesse pela cultura museológica, científica e tecnológica, e, para além disso, são espaços privilegiados para o desenvolvimento de processos crítico-interpretativos.

De acordo com o Plano Museológico (2015-2020) do Museu Câmara Cascudo (MCC) da UFRN, a instituição tem como missão contribuir para o desenvolvimento sociocultural e científico do Estado do Rio Grande do Norte (RN), por meio da preservação, da pesquisa e da comunicação do seu acervo. Além disso, prevê como missões: popularizar as ciências naturais e a etnologia via projetos e programas de ensino, pesquisa e extensão e prestar serviços à sociedade através da valorização e reconhecimento patrimonial natural, histórico, artístico e cultural do RN, contribuindo para a conscientização da população frente às questões científico-culturais do Estado.

As instituições museais da UFRN, os museus MCC e MCM, assim como o espaço cultural-científico Parque das Ciências, ainda possuem uma política de acessibilidade incipiente no que diz respeito à transposição das barreiras arquitetônicas, comunicacionais, metodológicas, quando se pensa nas necessidades de adaptação e preparação dos espaços orientadas legalmente na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (2015).

Por isso, esses espaços têm buscado melhorias no acesso às exposições do Museu e as atividades didático-científicas do Parque, para reduzir as desigualdades e propiciar a acessibilidade e a inclusão da pessoa com deficiência em seus projetos de ensino, pesquisa e extensão, assim, como, em suas exposições.

Esses três espaços culturais são também espaços formativos, no qual são realizadas atividades acadêmicas, educativas, científicas, culturais, artísticas e de lazer. Com especificidades próprias e peculiares a seus propósitos, atualmente buscam alternativas acessíveis para receber com mais frequência o público de pessoas com deficiência, na busca de incorporar o conceito do museu como um “espaço para todos” (Tojal, 2015).

Pesquisadores discutem que para uma pessoa cega, objetos que estão atrás de um vidro, suspensos ou mesmo distantes e intocáveis, não permite a este sujeito interagir com o espaço museológico. Uma pessoa surda perde informações divulgadas em ferramentas audiovisuais que não possuam recursos comunicacionais acessíveis, como a Legenda para Surdos e Ensurdecidos (LSE) ou a Tradução Interpretação em Língua de Sinais. Algumas pessoas autistas ou dentro do Transtorno Espectro Autista podem ter dificuldades com espaços barulhentos e sufocantes, assim como uma pessoa com deficiência intelectual pode ter dificuldade em compreender seus folhetos informativos ou acervos sem interações.

Tojal (2015, p. 191), a despeito dessa discussão, coloca que ao pensarmos no público de forma mais abrangente, ou seja, pensarmos nesse público como um todo, “[...] chegar-se-á especificamente ao público com deficiência e a importância de pensar menos na quantidade de pessoas com deficiências que possam ser acolhidas pelo museu e mais na qualidade de acolhimento de um público eventualmente menos numeroso”.

A ideia de que esses espaços privilegiavam uma parcela da população por não visualizar interesses advindos desses grupos minoritários é, gradativamente, substituída pela concepção de que os museus, assim como outros espaços culturais, são espaços para experimentação e para envolvimento sensorial e emocional de todos, celebrando a diversidade e a multiculturalidade.

Compreendendo que estratégias coerentes, de respeito as singularidades dos sujeitos com deficiência, para que suas mensagens e informações cheguem a todos, com igual oportunidades, devem ser pensadas, criadas e executadas, tendo em vista que experiências podem ser alcançadas através de estratégias holísticas de comunicação.

A postura passiva de um visitante, que absorve, visualmente e auditivamente, tudo o que o museu tem para oferecer, tornando-se espaço hostil para as pessoas com deficiência, evidencia um quadro nada promissor, quando se trata de democratização social e cultural do museu por meio dos processos de

acessibilidade, uma vez que constatamos complexos problemas relacionados ao acesso da pessoa com deficiência, a exemplo: a falta de recursos de acessibilidade, estrutura física e expográfica não acessível, a falta de elementos estruturais e comunicacionais que atendam as especificidades de acesso à informação desse grupo, entre outros..

Os espaços museais, enquanto equipamentos culturais e espaços de aprendizagem e sociabilidade, devem estar atentos às recomendações das normas, que enfatizam a necessidade de as informações essenciais aos espaços nas edificações, no mobiliário, nos espaços e equipamentos urbanos serem sinalizadas de forma visual, tátil ou sonora.

Um museu acessível é um museu que acolhe pessoas com todos os tipos de deficiências e diferenças em todas as suas ações, sejam estas exposições, atividades ou performances.

Entretanto, organizar um museu para ser acessível requer um compromisso de todos os que fazem a instituição. Um espaço cultural ou museológico para ser acessível deve integrar a acessibilidade em todas as ações e setores - recursos humanos, departamentos de organização, curadoria. Precisa-se pensar acessível no coletivo. Sem esse compromisso, de nada adianta ter um edifício acessível, mas nenhuma atividade ser acessível, ou, ao contrário, ter uma exibição ou uma atividade inclusiva, acessível a todos, mas não ter um prédio acessível, que permita que cadeirantes tenham livre acesso.

É preciso considerar que, compreender a lógica da ação que sustenta a acessibilidade no contexto cultural, assim como preparar profissionais da área sob uma perspectiva da análise da diversidade e da quebra de estereótipos e paradigmas, pode favorecer atitudes positivas que venham a contribuir para transformar a realidade desse público. Os jargões da estereotopia indicam o peso dessas representações nas ações culturais desenvolvidas nos espaços culturais e museológicos, e nos alerta para a necessidade de se trabalhar essas reproduções de forma a promover uma mudança de postura.

O desenvolvimento de tais mudanças atitudinais requer, por exemplo, *ateliers* formativos capazes de provocar a reconsideração de suas práticas metodológicas, seja nas atividades museológicas e culturais, seja nas atividades educativas, portanto, tão necessária para as discussões contemporâneas sobre a área da acessibilidade cultural. Assim é que Paradinas (2002), Tojal (1999, 2007), Sarraf (2008, 2010), Santos (2011), Silva, Rojas e Teixeira (2015), entre outros autores, ressaltam a importância da formação como propiciador da construção do conhecimento por tais sujeitos, e como gerador de possibilidades de intervenção adequada dos profissionais desses espaços junto a pessoas com deficiência.

Diante desse contexto, discutiremos nossas experiências formativas com os espaços culturais e museológicos da UFRN, com foco na acessibilidade comunicacional. Porém, antes iremos discutir no próximo tópico questões identitárias, culturais e sociais no contexto surdo para que possamos compreender a importância da acessibilidade comunicacional a partir do discurso “Nada sobre nós, sem nós”.

A visão socioantropológica da condição de ser surdo em um mundo majoritariamente ouvinte, para compreendermos essa singularidade do ser a partir da diferença linguística, e da defesa de que ideias acessíveis precisam ser pensadas no coletivo junto as pessoas surdas, cegas, com deficiência, é necessária para a construção de uma cultura inclusiva e de um pensar acessível.

Questões identitárias, culturais e sociais: “Nada sobre nós, sem nós”

Atualmente, a literatura orienta para que ^{que} a concepção clínica-terapêutica que visualiza a surdez como uma deficiência, uma doença, não seja determinante, e que se assuma a concepção sócio-antropológica da condição de ser surdo, visualizando o sujeito surdo como um indivíduo com potencialidades.

[...] potencialidade como direito à aquisição e desenvolvimento da língua de sinais como primeira língua; potencialidade de identificação das crianças surdas com seus pares e com os adultos surdos; potencialidades de desenvolvimento de estruturas e funções cognitivas visuais; potencialidades para uma vida comunitária e de desenvolvimento de processos culturais específicos [...] (SKLIAR, 1998, p. 26).

Um dos motivos da concepção do surdo como deficiente se deve à própria Universidade, pois como salienta Gesser (2009, p. 292),

[...] a maioria dos cursos universitários que preparam os profissionais para atuar com a surdez têm insistentemente localizado tais indivíduos na narrativa da deficiência, promovendo concepções geralmente simplificadas, construídas a partir de traços negativos como, por exemplo, a falta de língua(gem).

Dessa forma, as discussões gestadas neste capítulo visualizam a condição de ser surdo, não como uma deficiência, mas como uma diferença linguística, histórica, social e cultural, expressa na comunidade surda ultrapassando a determinação da perda auditiva e o padrão de normalidade do ouvinte (SACKS, 1998; MACHADO, 2008; STROBEL, 2008). De acordo com Sacks (1998, p. 130), “a surdez em si não é o infortúnio; o infortúnio sobrevém com o colapso da comunicação e da linguagem”. Tal colapso é originário do fato de o sujeito surdo pertencer a um mundo de experiências visuais, porém, imerso em um

universo amplo de experiências majoritariamente auditivas (PERLIN; MIRANDA, 2003).

Compreender o indivíduo surdo apenas pela deficiência é inseri-lo em uma realidade em que existe a dificuldade em lidar com as diferentes formas de comunicação e de atender às necessidades desses sujeitos, com as mais variadas especificidades. É negar a identidade surda e suas peculiaridades linguísticas, como o uso, importância e completude que caracteriza a língua de sinais para o indivíduo surdo (SKLIAR 2000; STROBEL, 2008). O surdo traz consigo uma língua própria e formas diferenciadas de aprendizagem. Nesse sentido, Machado (2008, p. 76) destaca que, “[...] na busca da padronização e homogeneidade [...]”, pautamos nossas ações em modelos teóricos-metodológicos que sustentam uma visão linear, estática e limitada sobre o sujeito surdo. O que revela, claramente, a dificuldade que existe para os não-surdos em lidar com diferentes formas e ritmos de percepção de mundo.

Os sujeitos surdos, que “são pessoas que não se consideram deficientes, utilizam uma língua de sinais, valorizam sua história, arte e literatura, e propõem uma pedagogia própria para a educação das crianças surdas” (BISOL e VALENTINI, 2011, p. 1). Dessa forma, o surdo é

[...] antes de tudo um ser visual, tudo que ele aprende é a partir do que vê. Precisamos, contudo, ajudá-lo a ampliar sua análise dessas imagens a decodificá-las, a fim de que ele possa enriquecer sua seleção e escolhas dos “textos” que vai ler, ampliando seu vocabulário e instrumentalizando-o a pensar e agir com maior autonomia. (DOMINGUES 2006, p. 23).

Neste sentido, daremos prioridade a utilização do termo surdo e não deficiente auditivo, em virtude da pessoa com deficiência auditiva possuir necessidades e possibilidades de comunicação diferenciadas do surdo, como por exemplo, usar amplificador de sons para compreender uma comunicação em áudio; o domínio pleno da língua portuguesa escrita e da leitura labial, diferente da pessoa que nasceu surda e foi alfabetizada em Língua Brasileira de Sinais - Libras.

Vale ressaltar que, a discussão sobre acessibilidade nos museus iniciou-se na Europa. Entretanto, as discussões giravam, de forma restritiva, em torno do acesso físico, ampliando-se a partir da implementação da abordagem do modelo social da deficiência que postula a experiência contextual do indivíduo com o meio. Meio este que inclui, de acordo com Martins (2013, p. 04), não somente o ambiente físico, informativo e comunicacional, mas também as barreiras físicas, “intelectuais, emocionais, culturais ou financeiras”. No final do século XX, inicia-se, no Brasil, uma preocupação com a acessibilidade ao acervo de museus sob a perspectiva de inclusão social.

Desde 1985 o direito ao acesso a equipamentos culturais e à informação é uma preocupação, quando foi criada a primeira norma técnica sobre acessibilidade, que deliberava acerca da adequação das edificações, equipamentos e mobiliário urbano à pessoa portadora de deficiência. A ABNT NBR 9050, no entanto, só ganharia um status oficial após a sua divulgação, em meados de 2004, no Diário Oficial da União.

Na primeira década do século XXI, são promulgadas no Brasil as leis mais específicas sobre acessibilidade como direito de todos os cidadãos brasileiros. A Lei 10.098/2000, estabelece normas para a promoção de acessibilidade de uma forma geral, e o Decreto 5.296/2004 em seu Art. 6º, parágrafo III, prevê serviços de atendimento para pessoas com deficiência auditiva, prestado por intérpretes ou pessoas capacitadas em Língua Brasileira de Sinais - Libras e no trato com aquelas que não se comuniquem com a referida língua, e para pessoas surdocegas, prestado por guias intérpretes ou pessoas capacitadas neste tipo de atendimento.

Ainda nesse mesmo Decreto, os conceitos de acessibilidade e barreiras são claramente explicitados em seu Art. 8º:

I - acessibilidade: condição para utilização, com segurança e autonomia, total ou assistida, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos serviços de transporte e dos dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação, por pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida; II - barreiras: qualquer entrave ou obstáculo que limite ou impeça o acesso, a liberdade de movimento, a circulação com segurança e a possibilidade de as pessoas se comunicarem ou terem acesso à informação, classificadas em: [...] d) barreiras nas comunicações e informações: qualquer entrave ou obstáculo que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens por intermédio dos dispositivos, meios ou sistemas de comunicação, sejam ou não de massa, bem como aqueles que dificultem ou impossibilitem o acesso à informação.

Em 2003, o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) estabelece uma Instrução Normativa sobre a acessibilidade aos bens culturais imóveis, para facilitar “a utilização desses bens e a compreensão de seus acervos para todo o público” (BRASIL, 2013 - Instrução Normativa nº 1), o que representou um marco para a eliminação, redução ou superação de barreiras.

Em 2009, foi criado o Instituto Brasileiro de Museus – IBRAM, com o propósito de democratizar a cultura, estabelecendo diretrizes nacionais para garantia de acessibilidade a diferentes grupos.

Ainda nesse mesmo ano, 2009, no dia 14 de janeiro, é instituída a Lei nº 11.904, que cria o Estatuto de Museus. De acordo com Cohen, Duarte e Brasileiro, (2012), o Estatuto passa a considerar, então, como um dos princípios

fundamentais dos museus, no inciso V de seu 2º artigo, “a universalidade do acesso, o respeito e a valorização à diversidade cultural”. Dessa forma, “[...] Art. 35. Os museus caracterizar-se-ão pela acessibilidade universal dos diferentes públicos, na forma da legislação vigente”; e, “[...] Art. 42. Os museus facilitarão o acesso à imagem e à reprodução de seus bens culturais e documentos conforme os procedimentos estabelecidos na legislação vigente e nos regimentos internos de cada museu”.

Na visão de Fernandes e Lippo (2013), essa abordagem política de acessibilidade, diligencia a articulação de todas as políticas setoriais, estando em consenso com pressupostos educacionais e culturais. E é neste contexto que terá lugar a discussão sobre acessibilidade em museus.

Nos debates atuais que envolvem espaço culturais como os museus, o tema acessibilidade ganha destaque, e segundo Fernandes e Lippo (2013, p. 289-290) “[...] tem como ponto de partida que os lugares da sociedade são em sua maioria inacessíveis, impondo inúmeras restrições e barreiras arquitetônicas e de preconceito”.

De acordo com os autores, a construção de “um mundo acessível para todos e todas requer desmontar velhos conceitos de homogeneidade e perceber a imensa riqueza presente na diversidade”. Dessa forma, é necessário buscar alternativas de comunicação e de acesso à informação.

Ter acesso à informação na perspectiva da inclusão social, representa uma das expressões da democratização dos espaços culturais. O que implica, nos museus, que todos os públicos possam usufruir de bens culturais que devem ser disponibilizados e vivenciados.

Nessas discussões que envolvem a inclusão social dos museus, Sarraf (2008, p. 41) coloca que, “[...] desde 1980, a acessibilidade vem ganhando gradativamente mais espaço na agenda dos museus e instituições culturais”, porém, ainda não foi apropriada na sua essência pelos museus brasileiros, e aponta a necessidade de se apropriar de conceitos como respeito e valorização das diferenças, convivência da diversidade e equiparação de oportunidades.

Ainda de acordo com Sarraf (2008), a Declaração de Caracas (1992, p. 252) representou um marco na comunicação dos museus, pois propõe o “Museu Inclusivo” com uma “linguagem aberta, democrática e participativa”, definindo como prioridade a atuação dos museus como “[...] um espaço de relação dos indivíduos e das comunidades com seu patrimônio, e como elos de integração social, tendo em conta em seus discursos e linguagens expositivas os diferentes códigos culturais das comunidades”.

Mairesse (2013, p. 51) discute que, a proposta do modelo de “Museu Inclusivo”, deve ser inserido de forma natural no projeto de caráter político, substituindo os princípios de inclusão social, na medida em que compreende o

museu como um “[...] instrumento a serviço da democracia, a fim de permitir a cada um desempenhar um papel de cidadão no seio da sociedade”.

Sendo assim, transformar o considerado “não-público” (pela falta de oportunidades de acesso as informações) em público, evoca a inclusão de pessoas deficientes, assim como de outros grupos excluídos socialmente dos museus.

A proposta de Museu Inclusivo é prioridade do International Council of Museums – ICOM, e, como afirma Scheiner (2012, p. 30), uma vez que a ênfase na vinculação entre museus e realidade político-social já era defendida há algumas décadas pelo ICOM e pela Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), a expressão maior da ética na prática museológica é dos museus atuarem como espaços de inclusão, “[...] lugar de todos, agora absoluta, onde as mais diferentes comunidades poderão, afinal, reconhecer-se mutuamente e dar-se as mãos”.

Dessa forma, muitas ações vêm sendo realizadas na promoção da inclusão de tais medidas para a democratização dos espaços museológicos e culturais.

Entretanto, para que os museus se tornem inclusivos e aconteçam as mudanças em toda a instituição para se criar a acessibilidade para todos requer que as adaptações e as ações inclusivas partam do próprio indivíduo. Que este surdo, esta pessoa cega, com Transtornos do Espectro Autista, com Deficiência Intelectual, com Síndromes que afetem o desenvolvimento social, cognitivo, sensorial ou físico, tenham lugar de fala.

Essa afirmativa, advém da premissa de que os museus existem para servir o público, e é preciso que se torne um local inclusivo que forneça acesso a todos. Porém, de acordo com o IBRAM (2018), discutir os processos de inclusão, a partir da reestruturação de práticas e valores, ainda que de forma rudimentar, estabelecendo-as com vista às pessoas com deficiência e a partir delas, são discussões ainda recentes no Brasil.

Um movimento internacional, liderado por um conselho da UNESCO, o ICOM (Conselho Internacional de Museus), provavelmente, embebecidos pelo movimento “*Nada sobre nós, sem nós*” (do lema *Nothing about us without us* – rd do *Disability Rights Movement*), expressão difundida em 1981 por ocasião do Ano Internacional da Pessoa com Deficiência, provoca às instituições culturais, dentre as quais, os museus, a serem agentes de desenvolvimento social, com a obrigatoriedade de ampliar a acessibilidade comunicacional em seus ambientes, e, assim, poder oportunizar a participação das pessoas com deficiência nas ações culturais, contribuindo, assim, para a democratização desses espaços.

Sobre esse movimento “*Nada sobre nós, sem nós*”, importa contextualizar que foi em 1979 que aconteceu a primeira iniciativa para reunir as várias áreas da deficiência e começar a organizar o movimento em todo país para prepara-

ção do Ano Internacional da Pessoa com Deficiência, promovido pela ONU, em 1981.

[...] Era o começo, estávamos criando uma identidade própria para a pessoa com deficiência, "nada sobre nós sem nós". Pela primeira vez as pessoas com deficiência tomavam a frente do movimento que até então era representado por instituições. Era uma postura muito radical, um processo bem batalhado que durou muitos anos e ainda persiste. (BIELER, 2004. Trecho da entrevista com Rosangela Bieler - Boletim Sentidos, nº 26).

Porém, de acordo com Sarraf (2017), foi somente no início do século XXI, que, no Brasil, as políticas públicas de inclusão, as instituições e os movimentos sociais buscaram aproximar as pessoas com deficiência a eventos socio-culturais, através de ações educativas e programação acessível. Porém, essa aproximação foi além das expectativas, pois trouxe o sujeito com deficiência para os bastidores desses espaços, atuando de forma ativa nas decisões dessas programações.

Ao se pensar em acessibilidade, nossas ações não podem partir de comunidades majoritárias para apresentar projetos que, através de tentativas de convencimento, devem ser aceitos pelos grupos chamados minoritários. As ações, os pensamentos, as ideias, devem partir de ações coletivas que envolvam as pessoas com deficiência, e nos quais possam ser desvelados os sentidos acerca da acessibilidade e das especificidades de cada grupo. Uma compreensão que vai além do aspecto individual.

A formação em serviço nos *ateliers* formativos

Os direitos de acesso e participação da sociedade na construção do patrimônio são garantidos no Plano Nacional de Museus, do Instituto Brasileiro de Museus (IBRAM), podemos encontrar a ideia dessa garantia. No referido Plano, ainda são consolidadas estratégias para organização de exposições e comunicações. Dessa forma, os espaços de cultura passam a ser promotores de iniciativas que abrigam projetos ou ações educativas e culturais, por meio de exposições inclusivas, bem como propostas para repensar a concepção de museu, programas educativos para públicos especiais e capacitação profissional.

Diante, então, dessas normativas, em 2017, uma equipe de professores da UFRN, a partir do Programa Estruturante em Acessibilidade em ambientes culturais do Plano de Cultura da Universidade, o qual se vincula ao Programa Mais Cultura nas Universidades, desenvolvido pelo Ministério da Cultura, realizou o curso "Acessibilidade em Museus" para a formação de profissionais e educadores dos espaços culturais e museológicos da instituição. Esse programa estruturante, bem como, o projeto do curso em questão, materializou ações que

se orientam por uma rede de articulação estabelecida entre a Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ, a UFRN e a Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFGRS, na área da acessibilidade cultural.

O curso provocou o público a pensar o que seria um espaço acessível. Como deveria ser, então, acessível um espaço que converge ações culturais, educacionais, sociais? Que caminhos acessíveis podem confluir a todas essas ações?

A discussão sobre espaço acessível foi amplamente desenvolvida por diversos pesquisadores, entre eles as pesquisadoras Dischinger, Bins Ely e Piardi (2012) no manual de acessibilidade compactado, “Promovendo acessibilidade espacial nos edifícios públicos: Programa de Acessibilidade às Pessoas com Deficiência ou Mobilidade Reduzida nas Edificações de Uso Público”, publicado pelo Ministério Público de Santa Catarina, que definiram o espaço acessível como aquele que permite aos usuários orientarem-se, facilmente, comunicarem-se sem barreiras comunicacionais (com textos de leitura fácil e recursos multisensoriais de mediação), deslocarem-se sem barreiras físicas (garantindo o seu direito de ir e vir, bem como de participar de todas as atividades que o local ofereça), proporcionando autonomia, segurança e conforto para que adentrem ao espaço museal, atendendo às diferentes habilidades e restrições (DISCHINGER, BRANDÃO e LUZ, 2006).

Dessa forma, como apontam Dischinger, Bins Ely e Borges (2009), para alcançar o almejado espaço acessível, são quatro, os pilares basilares: usabilidade, orientação espacial, deslocamento e comunicação, de maneira que a ausência de apenas um deles poderá afetar o acesso integral de pessoas com restrições ao ambiente.

A partir do curso de “Acessibilidade em Museus” que trouxe essas discussões e apresentou experiências acerca das pessoas com deficiência em suas interações com museus, a segunda versão do curso, intitulado “Memória e Museologia: Dialogando com a cultura surda”, envolveu, nesse contexto, um caráter formativo e interacional, envolvendo a inclusão museológica de minorias linguísticas surdas em interações acessíveis no espaço museal.

A acessibilidade em museus que visa condições de acesso a diferentes tipos de usuários, especialmente ao grupo surdo, deve se fundamentar em aspectos cognitivos, tecnológicos, mas, também, a aspectos linguísticos e comunicativos, uma vez que grande parte do acervo cultural de um país estar envolto por ambientes oral-auditivos, o que priva o sujeito surdo de informações decorrentes das relações e inter-relações sociais e culturais desse universo.

O aspecto inovador desse diálogo entre a cultura surda e os espaços museológicos foi a possibilidade de abrir novos espaços de atuação para o sujeito surdo, além de pode vir a proporcionar, por parte desse grupo, a apropriação

dos conhecimentos gerados na relação com a arte. Dessa forma, as ações do curso se alinham as recomendações da Lei nº 10.098/2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade de pessoas deficientes, contribuindo para o “desenvolvimento pleno das capacidades das pessoas com quaisquer deficiências” (MARTINS, 2013, p. 03), na promoção de transformações nas práticas sociais e culturais pela participação de todos os grupos.

Sendo assim, uma das formas de promover a inclusão de pessoas surdas e ensurdecidas nos espaços culturais e museológicos, é ofertando a esse público pleno acesso as informações e incorporando a cultura surda em diálogo com a cultura ouvinte, transformando esses espaços em inclusivos, transformando os Museus em um espaço de casa de memória, poder e transformação social por meio de uma educação autônoma, reflexiva e libertadora – um espaço que dialoga com a inclusão e a acessibilidade.

O encontro entre museus e cultura surda é um diálogo interessante de influência mútua, imediata e visível, pois se de um lado profissionais e visitantes dos museus passam a compreender que a língua brasileira de sinais é uma língua complexa e não composta por gestos aleatórios, por outro lado, a língua de sinais é enriquecida, pois novos sinais passam a ser criados, a partir dos conteúdos trabalhados e descobertos nos museus por usuários surdos participantes do curso.

Por ser um *atelier* formativo de ações colaborativas, as etapas práticas de formação colaborativa foram, então, assim organizadas: i) a observação do espaço; ii) a formação colaborativa, onde se refletia sobre o espaço observado à luz de debates teóricos; iii) o replanejamento do espaço; iv) nova observação; v) reflexão sobre o que foi observado e vivenciado; vi) novas reflexões para a (re) construção daquele espaço.

O curso “Memória e Museologia: Dialogando com a cultura surda”, trouxe, também, discussão sobre o uso das tecnologias como aliada nas questões de acessibilidade. Estamos inseridos na cultura digital e, de acordo com Mill (2012), desenvolvemos inúmeras atividades dentro do ambiente digital, vivenciando o que o autor chama de “colonização de subjetividades”.

A partir disso, temos a compreensão de que precisamos incorporar atividades culturais que incluam as novas situações de usos de tecnologias digitais, investindo na formação de profissionais que atuem de maneira competente nos museus.

Ademais, trata-se do desenvolvimento de competências midiáticas que têm relação direta com o fomento de habilidades, sensibilidade e de um pensar acessível crítico. Sendo midiática, o contexto da cultura digital se configura com uma profusão imagética e auditiva que valer-se-á de diversificados meios de

transmissão. São plataformas e ferramentas digitais que possibilitam assistir e publicar vídeos acessíveis com LSE e janela de Libras, selecionar, classificar e editar imagens, produzir infográficos, esquemas e apresentações.

Como sujeitos envolvidos nesse cenário midiático, precisamos refletir sobre como articular os elementos da cultura digital e as questões de acessibilidade em ações museológicas e culturais acessíveis.

Neste sentido, o uso das metodologias audiovisuais participativas, proposto por Ribeiro (2016), apresenta um viés de articulação com outros elementos da cultura contemporânea que possibilita desdobramentos interessantes no campo da acessibilidade comunicacional nos espaços culturais.

De acordo com o autor, as metodologias audiovisuais participativas são desenvolvidas em cima de quatro objetivos: i) incentivar vivências práticas baseadas nas ideias de ação e resolução de problemas; ii) desenvolver situações de aprendizagens expressas através de novas linguagens; iii) elaborar conteúdos audiovisuais que incentivem a criatividade (e, aqui, abrimos um parêntese, para que esses conteúdos sejam audiovisuais acessíveis); e iv) favorecer propostas formativas audiovisuais com as linguagens das diferentes mídias e suas interfaces, envolvendo as dimensões éticas e estéticas.

A cultura visual é para o sujeito surdo possibilidade de acesso às informações. Mas, apesar da legitimação, pela comunidade surda e pesquisas, o audiovisual ainda não adquiriu o mesmo status da escrita e da oralidade, o que representa um atraso para a acessibilidade comunicacional no contexto surdo.

Reflexões finais

Dentre as múltiplas possibilidades culturais nas quais o sujeito surdo pode transitar, os espaços culturais e museológicos são espaços de experiências inclusivas e acesso para todos.

O surdo convive com uma cultura majoritária ouvinte e, com seus pares, com a cultura surda. Entretanto, os próprios contextos culturais dicotomiza essa convivência e, essas culturas são postas como binárias, sem compreender que “(...) cultura não é nada mais do que a soma de diferentes sistemas de classificação e diferentes formações discursivas aos quais a língua recorre a fim de dar significado as coisas” (HALL, 1976, p. 29).

Dessa forma, a língua oral e a língua de sinais precisam coexistir, para, segundo Fleuri (2006), desconstruir o binarismo existente, para não incorrer em exaltações de uma língua em detrimento da outra, no sentido de apresentar a língua oral como único caminho possível para a acessibilidade eficaz de pessoas surdas.

A criação de espaços inclusivos nos espaços culturais e museológicos é reconhecer as diferenças e, também, respeitar as singularidades e especificidades da pessoa com deficiência.

No contexto surdo a criação desses espaços inclusivos passa necessariamente pela acessibilidade comunicacional. A acessibilidade comunicacional pressupõe, então, o reconhecimento e a valorização das diferenças, assegurando o direito das pessoas surdas ao acesso aos espaços culturais e museológicos de forma participativa.

Nesse contexto, a janela de Libras e a Legendagem para Surdos e Ensurdecidos – LSE são recursos audiovisuais imprescindíveis quando tratamos de acessibilidade comunicacional para usuários surdos.

Pontuamos também que a formação contribui de forma significativa para o pensar acessível, a medida em que traz reflexões teórico-práticas para serem vivenciadas nos próprios espaços museológicos e culturais, além de inspirar ideias e caminhos, a exemplo: a inserção das metodologias audiovisuais participativas nos espaços, que pode vir a promover mudanças na interação dos sujeitos surdos com esses espaços.

Considerados dessa forma, os resultados aqui apresentados têm papel preponderante na elevação de práticas acessíveis que podem se efetivar na área da acessibilidade comunicacional.

Referências

- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 9050**: Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos. Rio de Janeiro: ABNT, 2004.
- BIELER, R. B. Entrevista com Rosangela Berman Bieler, Consultora do Banco Mundial. **Revista Sentidos**, nº 26, p. 10-12, out./nov, 2004.
- BISOL, C. A.; VALENTINI, C. B. Surdez e deficiência auditiva – qual a diferença? **Objeto de Aprendizagem Incluir - UCS/FAPERGS**, 2011.
- BRASIL. Caderno da Política Nacional de Educação Museal. Brasília, DF: IBRAM, 2018.
- BRASIL. **Lei nº 13.146**, Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, de 6 de julho de 2015, Diário Oficial, Brasília, DF, 06 jul, 2000
- BRASIL. **Decreto nº 5.296**, Diário Oficial, Brasília, DF, 02 dez, 2004
- BRASIL. **Instrução Normativa IPHAN nº 1**, de 25 de novembro de 2003.
- BRASIL. **Lei nº 10.098**, de 19 de dezembro de 2000, Lei da Acessibilidade, <http://bit.ly/2NMeUIL>, Diário Oficial, Brasília, DF, 19 dez, 2000.
- BRASIL. **Lei nº 11.904**, que cria o Estatuto de Museus, Diário Oficial, Brasília, DF, 14 jan, 2009

- COHEN, R.; DUARTE, C. e BRASILEIRO, A. **Acessibilidade a Museus**. Brasília, DF: MinC/Ibram, 2012.
- DECLARAÇÃO DE CARACAS, 1992, In: PRIMO, J. (Org.). *Museologia e patrimônio: documentos fundamentais*. **Cadernos de Sociomuseologia**: centros de estudo de sociomuseologia. Lisboa, n. 15, 1999.
- DISCHINGER, M; BRANDÃO, M. M; LUZ, G. K. A importância do desenvolvimento de métodos de avaliação de acessibilidade espacial – estudo de caso no Colégio de Aplicação – UFSC. **Núcleo de Pesquisa em Tecnologia da Arquitetura e Urbanismo - NUTAU**. São Paulo: USP, 2006.
- DISCHINGER, M; BINS ELY, V. H. Moro; PIARDI, S. M. D. G. Promovendo acessibilidade espacial nos edifícios públicos: Programa de Acessibilidade às Pessoas com Deficiência ou Mobilidade Reduzida nas Edificações de Uso Público. Florianópolis: **MPSC**, 2012.
- DISCHINGER, M; BINS ELY, V. H. M; BORGES, M. M. F. C. **Manual de Acessibilidade Espacial para Escolas**: o direito à escola acessível. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2009.
- Domingues, J. M. A facilitação da leitura de mundo e de textos escritos através da contação de histórias e de obras de arte. In: **Fórum** – Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), v.14, Rio de Janeiro, 2006, p. 53 - 68.
- FERNANDES, I.; LIPPO, H. Política de acessibilidade universal na sociedade contemporânea. **Textos e Contextos**, Porto Alegre, v. 12, n. 2, p. 281-291, 2013.
- FLEURI, R. Políticas da diferença: para além dos estereótipos na prática educacional. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, 27(95), 495-520, 2006.
- GESSER. A. Libras? Que língua é essa? Crenças e preconceitos em torno da Língua de Sinais. São Paulo. Parábola. 2009.
- HALL, S. A centralidade da cultura. In: **Educação e Realidade**. V.1, n.1. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, 1976.
- INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL; MINISTÉRIO DA CULTURA. **Definição de Museu**. In: INSTITUTO BRASILEIRO DE MUSEUS. *Museu: o que é museu?* Brasília: IBRAM, 2009.
- MAIRESSE, F. O museu inclusivo e a museologia mundializada. In: SCHEINER, T.; GRANATO, M. (Orgs.). **Seminário de pesquisa em museologia dos países de língua portuguesa e espanhola**: Museologia, Patrimônio, Interculturalidade: museus inclusivos, desenvolvimento e diálogo intercultural-SIAM, 4., Rio de Janeiro, 2012. Anais... Rio de Janeiro: PPG-PMUS, UNIRIO; MAST, 2013. v. 2, p. 35- 52.
- MARTINS, P. R. A inclusão social tem influência nas práticas museais? O acesso dos públicos com deficiência, **MIDAS**, Madrid, 2, 2013.

- SARRAF, V. P. **Reabilitação do museu: políticas de inclusão cultural por meio da acessibilidade**. 2008. 181 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) -Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.
- MACHADO, P. C. A política educacional de integração/inclusão: um olhar do egresso surdo. Florianópolis: UFSC, 2008.
- MAIRESSE, F. O museu inclusivo e a museologia mundializada. In: SCHEINER, T.; GRANATO, M. (Orgs.). **SEMINÁRIO DE PESQUISA EM MUSEOLOGIA DOS PAÍSES DE LÍNGUA PORTUGUESA E ESPANHOLA: Museologia, Patrimônio, Interculturalidade: museus inclusivos, desenvolvimento e diálogo intercultural-SIAM**, 4., Rio de Janeiro, 2012. Anais... Rio de Janeiro: PPG-PMUS, UNIRIO; MAST, v. 2, 2012, p. 35- 52
- MARTINS, P. R. A inclusão social tem influência nas práticas museais? O acesso dos públicos com deficiência, **MIDAS**, Madrid, 2, 2013.
- MILL, D. **Docência virtual: Uma visão crítica**. Campinas. São Paulo: Papirus. 2012.
- ONUBR. **17 Objetivos para transformar o Mundo**. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/pos2015/agenda2030/>.
- PARADINAS, Pedro Lavado. Museus sin barreras y sin fronteras: accesibilidad, comunicabilidad e integración. **Boletim da Asociación Asturiana de Bibliotecarios, Archiveros, Documentalistas y Museólogos – AABADOM**, Barcelona, enero-junio/2002.
- PERLIN, G; MIRANDA, W. **Surdos: o Narrar e a Política**. In: Estudos Surdos – Ponto de Vista: Revista de Educação e Processos Inclusivos n. 5, UFSC/NUP/CED, Florianópolis, 2003.
- RIBEIRO, J. O audiovisual no ensino em ambientes virtuais: dos videogramas à cultura participativa. **Periódico do Programa de Pós-graduação em Educação da UCDB**. n° 38, jul/dez, 2014.
- SACKS, O. W. **Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos**. Trad. Laura Teixeira Mota. São Paulo: Cia. Das Letras, 1998.
- SANTOS, S. M. A. Museus inclusivos: realidade ou utopia? In: SEMEDO, Alice; COSTA, Patrícia (Org.). **Ensaio e práticas em museologia**. Porto, Portugal: Editora da Universidade do Porto, 2011.
- SARRAF, V. P. **Acessibilidade em Museus e Centros de Ciência**. ANAIS DA 69ª. REUNIÃO ANUAL DA SBPC. Belo Horizonte/MG, jul 2017. Disponível em: http://www.sbpnet.org.br/livro/69ra/PDFs/arq_1356_2734.pdf
- SARRAF, V. P. **Reabilitação do museu: políticas de inclusão cultural por meio da acessibilidade**. 2008. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – Departamento de Ciência da Informação/Escola de Comunicações e Artes/USP, São Paulo, 2008.

SARRAF, V. P. Acessibilidade e comunicação sensorial nos museus e Espaços Culturais: novos desafios para a mediação. In: SANTOS, A. P. (Org.). **Diálogos entre arte e público**, Recife, v.3, 2010.

SCHEINER, T. Repensando o Museu Integral: do conceito às práticas. **Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi**. Ciências Humanas, Belém, v. 7, n. 1, p. 15-30, jan./abr. 2012.

SILVA, J. P. F. da; ROJAS, A. A; TEIXEIRA, G. A. P. B. Acessibilidade comunicacional aos surdos em ambientes culturais. **Conhecimento & Diversidade**, Niterói, n. 13, jan./jun. 2015, p. 103–115

SKLIAR, C. (Org.) **Educação & exclusão**: abordagens sócio-antropológicas em educação especial. 2ª ed. Porto Alegre: Mediação, 1997.

STROBEL, K. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2008.

TOJAL, A. P. da F. **Museu de arte e público especial**. 1999. Dissertação (Mestrado em Artes) – Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.

TOJAL, A. P. da F. **Políticas públicas culturais de inclusão de públicos especiais em museus**. 2007. Tese (Doutorado em Ciência da Informação) – Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

TOJAL, A. 2015. **Política de acessibilidade comunicacional em museus: para quem e para quem?** Revista Museologia & Interdisciplinaridade, V. 4, n. 7, 151-189.

TOJAL, A. F. Acessibilidade e inclusão de públicos especiais em museus. In: **Caderno de acessibilidade**: Reflexões e Experiências em Museus e Exposições. São Paulo: Expomus, 2010.

UFRN. **Plano Museológico (2015-2020) do Museu Câmara Cascudo (MCC)** da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN).

A VISITA VIRTUAL AO MUSEU *AFRO BRASIL* COMO UMA EXPERIÊNCIA DINÂMICA E ACESSÍVEL PARA A MINISTRAÇÃO DAS AULAS DE HISTÓRIA

Paulo Augusto Tamanini
Ocimara Fernandes Negreiros Oliveira
Risalva Ferreira Nunes de Medeiros
Gislânia Dias Soares

Introdução

Por muitos anos o Ensino de História no Brasil foi caracterizado de forma mecanicista em que o ato de aprender acerca do passado estava estritamente relacionado ao costume de decorar datas, nomes e às narrativas de grandes feitos e heróis. A *Nova História* contudo, reinventou a pesquisa da História e por consequência, o seu Ensino. Com os avanços e a inserção dos recursos tecnológicos no processo de ensino e aprendizagem, novos métodos, diversificadas fontes, múltiplas abordagens ampliaram o escopo investigativo do campo historiográfico de modo exponencial (BITTENCOURT, 2008). A escrita de uma história geral, tradicional arrefeceu, deixando que viesse à luz metodologias de pesquisa baseadas na comparação de fontes de naturezas distintas.

Decorreu disso que pesquisadores e professores e o próprio processo de ensino e aprendizagem precisaram passar por certa renovação. Tornou-se claro que o Ensino de História deveria também se reinventar trazendo para as salas de aula formas atrativas e convidativas de um ensino mais adensado. Para além do livro didático, mapas, gráficos, uso de slides, filmes foram, aos poucos, sendo incorporados às aulas, apesar dos pouquíssimos recursos que a maioria das escolas tinha.

Com a popularização da internet, pelo menos nos grandes centros e macrorregiões, a virtualidade começava a substituir materiais e recursos didáticos físicos e inaugurar modos menos custosos de se *falar* sobre um passado. A utilização da *internet* como um recurso metodológico possível para o Ensino de História fazia da disciplina uma área de saber mais contemporânea, interdisciplinar, menos anacrônica, mais relacionada às demandas do presente. A escrita e o Ensino da História se reinventaram e, conseqüentemente, aos poucos, professores, pedagogos, gestores da educação etc. enxergaram o potencial interativo das redes digitais e dos ambientes virtuais para o ensino na área específica do conhecimento do passado.

Na esteira do uso dos recursos digitais para o Ensino de História, os Museus Digitais, também conhecidos como Museu *online*, museu eletrônico ou *cibermuseu*, instituíam-se espaços virtuais que facilitavam, por meio da internet, o acesso dos alunos e professores aos acervos, às peças, aos mapas, aos vestuários e aos objetos de valor historiográfico incalculável. Estabeleciam-se então, um outro modo de lecionar onde o espaço virtual se somava ao do espaço físico, para a ministração das aulas caracterizada pela imediatez e a interatividade.

Segundo Prensky (2001), os recursos digitais são as principais característica da atual geração, formada principal e especialmente, por indivíduos nativos da virtualidade que se expõem constantemente às tecnologias digitais experimentando e vivenciando a simultaneidade dos fazeres. Sabedora de que os nativos digitais estão sempre conectados, a área da Educação vê nessa nova maneira de construir relações interpessoais do conhecimento, um nicho a ser explorado, conquistado e aproveitado.

Disto isto, o presente Capítulo aborda o uso dos Museus Virtuais enquanto ferramenta pedagógica que facilita o acesso dos alunos aos vestígios do passado e, por consequência, ao Ensino de História. A pesquisa em questão tem como objetivo perceber as possibilidades de utilização do *Museu Afro Brasil* como uma experiência dinâmica e acessível, utilizada por alunos e professores para tratar assuntos relacionados à cultura afro-brasileira. A base teórica se dá através dos escritos de Bittencourt (2008), Freitas (2010) e Guimarães (2011) quando tratamos do Ensino de História; das obras de Moreira (2008) quando abordamos o *Google Maps*; e de Carvalho (2008), Ramos (2004), Rudek (2017), Andrade (2002) e Padula (2007) quando discorremos sobre o Museu *Afro Brasil*. A metodologia tem uma abordagem qualitativa e de caráter exploratória, uma vez que fará uso de entrevistas semiestruturadas para auscultar professores e observar suas experiências e inquietações quanto à familiaridade das tecnologias digitais no Ensino de História.

O Ensino de História e as tecnologias digitais

O Ensino de História, observando a necessidade de uma constante atualização acerca dos métodos pedagógicos para o ensino de um passado, tenta utilizar ferramentas pedagógicas mais atuais e que respondam às questões do presente. E dentre as diversas ferramentas o *Google Maps*, surgido no ano de 2005 para facilitar a localização ou o endereçamento dos lugares e pessoas, tem-se demonstrado pertinente também para a área da Educação.

Durante muito tempo, no Brasil, o Ensino de História na educação escolar tinha por objetivo ímpar propagar as intenções das elites dominantes. Estas regulavam a difusão do conhecimento oficial nos períodos considerados

ditatoriais. Tais predileções ficavam patentes nos currículos e materiais educativos da disciplina. Nas últimas décadas do século XX, as perspectivas do ensino de História foram sendo revisadas e modificadas, como assenta Bittencourt (2008, p. 99).

As propostas curriculares inserem-se em um momento importante da história do ensino de História, cabe analisar com rigor metodológico os novos rumos projetados pelos currículos para se discernir o que efetivamente está em processo de mudanças e como atualmente ocorre “a seleção cultural” do conhecimento considerado essencial para os alunos.

A nova forma de conjecturar o ensino de História vem propondo foco em outras finalidades, tais como: apresentação do patrimônio cultural da humanidade, formação crítica, humanização, alfabetização, difusão da alteridade e identidade étnica, de classe, gênero e regional. Freitas (2010) acrescenta a isso, o estímulo ao pensamento crítico e a formação para a cidadania, como não factíveis em um ensino de História centrado, de forma una, nos conteúdos e metodologias positivistas.

Ainda importa trazer que a construção da consciência histórica não se dá somente no ambiente e/ou tempo escolar, antes, perpassa o anterior, durante e posterior ao momento da vida do aluno enquanto cidadão. Neste sentido, compreendemos cidadania enquanto,

A educação histórica, a formação da consciência histórica dos sujeitos não ocorre apenas na escola, mas em diversos lugares. Isso requer de nós uma relação viva e ativa com o tempo e o espaço do mundo no qual vivemos, pormenor que ele seja. O meio no qual vivemos traz as marcas do presente e de tempos passados. Nele encontramos vestígios, monumentos, objetos, imagens, manifestações de grande valor para a compreensão do imediato, do próximo e do distante. O local e o cotidiano, como locais de memória, são constitutivos, ricos de possibilidades educativas, formativas (BRASIL. MEC, 1998).

Os locais de memória apresentam um sentido mais amplo e múltiplo que o nome sugere. Lugar de memória, por sua vez, se trata de lugares, com efeito nos três sentidos da palavra: material, simbólico e funcional, simultaneamente, somente em graus diversos. Neste contexto, destacamos a relevância do estudo dos museus históricos para a formação dos alunos, porque ele faz parte do processo de reconstrução das identidades individuais e coletivas e se demonstram fundamentais para que os alunos possam se situar, compreendendo o meio em que vivem como cidadãos críticos (GUIMARÃES, 2011).

Dessa forma, para compreender um Ensino de História que perpassse saberes tão completos e desenvolva nos cidadãos uma consciência crítica, é

necessário acompanhar os avanços oriundos da modernização da tecnologia e principalmente o uso da *internet*.

Diante disso, torna-se compreensível a necessidade da aplicabilidade de novas competências e habilidades para acompanhar o Ensino de História em espaços escolares cada vez mais desafiador, dadas às carências e dificuldades.

Em relação à importância que o ensino de História tem para a formação humana dos estudantes, é necessário perceber que vivemos em uma era em que as tecnologias estão cada vez proporcionando inovações no processo de ensino e aprendizagem das mais diversas áreas do conhecimento. E para que as aulas de história deixem de ser vistas como aulas “cansativas” é preciso que os professores façam uso de recursos digitais na sala de aula. A inserção dos recursos digitais virtuais - redes sociais, jornais e revistas, jogos, objetos de aprendizagem, museus, blogs, imagens, hipertextos, fóruns de discussão, chats, vídeos, áudios etc. – no ensino de História conduz à superação de aulas centradas na exposição oral, favorecendo, ao mesmo tempo, uma maior autonomia dos alunos sobre o que e o como aprendem (TAMANINI, SOUZA, 2018, p. 146).

O Ensino de História através dos recursos digitais permite analisar a relação entre a história, a memória e os suportes materiais que expliquem a necessidade de acesso aos lugares que tratam da Educação Patrimonial e da identidade local. Os suportes virtuais, neste contexto, podem também ser conhecidos como lugares de memória. Os monumentos, festividades, comemorações, emblemas e costumes alocados em espaços virtuais facilitam uma formação historiográfica e memorialística (NORA, 1993) dos discentes dentro de um contexto de conhecimento individual, coletivo e virtual.

O Ensino de História centrado nas evidências e manifestações da cultura virtuais propõe desenvolver nos alunos, através da experiência e do contato virtual, um processo ativo de conhecimento, apropriação e valorização de suas heranças (GRUNBERG, 2008). Compreendido desta forma, o Ensino de História acompanha o modo como a cultura histórica pode ser construída e a maneira como as temáticas acerca dos patrimônios públicos são expostos e aceitos a partir da mescla entre o visível, o sentido e o permitido.

A ferramenta Google Maps e os Museus Virtuais

Os usos das tecnologias para o bom andamento de um Ensino tributário das demandas mais urgentes têm sido a cada dia mais difundido. As secretarias municipais, estaduais e federais de Educação Básica comungam da preocupação de oferecer às escolas ferramentas didáticas que aproximem os avanços das tecnologias das salas de aula. O desejo, contudo, esbarra na dificuldade e na crueza das realidades sociais tão díspares e dessemelhantes que fazem os res-

ponsáveis setoriais da Educação repensarem e estudarem os contextos da prática. Aonde for possível, a Educação que faz uso das tecnologias digitais, dos softwares, das ferramentas virtuais configura um modo diferenciado de construir conhecimentos escolares, mas que, por razões socioculturais distintas, não pode ser pensada antes de se resolver o básico.

O *Google Maps* se trata de um software de pesquisa e visualização de espaços geográficos que foi desenvolvido pela empresa estadunidense *Google*. Este aplicativo atua no fornecimento de imagens de satélites e mapas da superfície da terra. O acesso ao *Google Maps* é bastante simplificado e se dá por meio de qualquer navegador, por exemplo, o *Mozilla*, *Firefox*, o *Internet Explorer* e o *Google Chrome*.

Uma vez conectado a um celular com sistema operacional *Android* comum e instalada uma conta *Google*, automaticamente o aplicativo pode ser utilizado, por fazer parte do pacote. No aplicativo, a localização dos lugares é dada de forma muito simplificada, podendo ser feita tanto mediante endereço como pelas próprias coordenadas geográficas. O *Google Maps* possibilita verificar trajetos, distâncias, marcar pontos de referência, arquivar mapas, além de estender o formato de visualização para os tipos de Mapa, Satélite e Earth (MOREIRA, 2008).

Dentre as múltiplas modalidades de uso, está o acesso aos museus virtuais para uma visita em que se consegue visualizar os acervos, inclusive os fotográficos, os textos documentais, os detalhes de imagens e particularidades de peças e quadros. Tamanha variedade de usos para o Ensino de História faz do *Google Maps* uma ferramenta que ultrapassa a pura localização geográfica e espacial de lugares para se instituir ferramenta de Ensino eficaz e atual. Por sua vez, o aluno amplia seu material de leitura e resolve as atividades e exercícios individuais e práticos baseado não só na decoreba de textos mas na recordação de imagens virtuais proporcionada pelo aplicativo e pelo ambiente virtual do Ensino.

Os museus são espaços essenciais para a preservação, valorização e difusão do patrimônio histórico e que estão a serviço da sociedade. Visto dessa forma, compreendemos que os Museus são locais de ensino de História todo peculiar e apropriado (CARVALHO, 2008). Percebemos que o Museu propõe proximidade com o passado através da materialidade de conteúdos históricos estáticos. Ao se propor uma visita a um Museu, o professor deve se ater ao fato de ele ir com os alunos a um lugar de memória (RUDEK, 2017).

Entretanto, o acesso físico a esses lugares de memória com o intuito de explorá-los didaticamente nem sempre é possível, por limitações financeiras, administrativas, de locomoção, de tempo e de responsabilidades (RUDEK, 2017). Para que o acesso aos museus seja possível, Andrade (2002, p. 37) afir-

ma que “os museus têm [...] de se adaptar a [...] mudanças, devendo aproveitar o desenvolvimento comunicacional e tecnológico, e em especial ao acesso à internet, na sua estratégia de comunicação com os diversos públicos”. Como forma de acesso a qualquer momento ao acervo dos museus, temos o “Museu Virtual”.

A visita aos Museus Virtuais não se trata de uma proposta nova. Desde 1994 com o advento da internet, vem-se discutindo a possibilidade de criar ambientes virtuais para a disponibilização de acervos (LLUSSÀ, 2002). A museologia, como campo específico de formação docente e investigativa para a área de patrimonial de museus, trouxe para si a responsabilidade de verificar e de implementar espaços virtuais para exposições, pesquisa e divulgação de seus artefatos.

Surgiu, desde então, um outro conceito de museu, o do *Museu Virtual*, advindo “do nascimento de uma nova sociedade, o da informação e da cultura. (LEMONS, 2011, p. 17). Segundo Padula, (2007, p. 40), o museu virtual se caracteriza por não ser “[...] limitado a uma versão simulada de um museu real, mas trata-se de uma instituição de características próprias, que obedece a certas metodologias e procedimentos de divulgação e de gestão condizentes à sua natureza

Ainda que as tecnologias têm sido utilizadas para criar uma versão *virtual* do museu, trata-se de uma outra realidade museológica em que a virtualidade da aparência das peças, objetos etc. presentifica o passado. Dessa forma, o Museu Virtual vem em consonância com o desenvolvimento tecnológico para demonstrar que peças que *falam* de um passado podem se apresentar de forma tão contemporânea. Diante do exposto, percebemos que o *museu virtual* deve ser compreendido pelo seu potencial educacional e que facilita a aproximação dos alunos com a cultura material.

Para Ramos (2004, p. 148), o potencial educativo do museu depende, antes de tudo, das relações que o professor faz entre as realidades físicas com as virtuais. Portanto, o museu virtual facilitará um aprendizado historiográfico desde que em sala houvesse uma base conceitual anterior. Não se aprende História apenas vendo, assistindo. Será preciso articular os suportes, perceber os campos de conhecimentos em suas aproximações, construir uma fundamentação teórica, para depois ir a campo e visitar.

O uso do Museu Digital *Afro Brasil* nas aulas de História em Mossoró - RN

O Museu Afro Brasil é uma instituição pública subordinada à Secretaria da Cultura do Estado de São Paulo, administrado pela Associação Museu Afro

Brasil – Organização Social de Cultura, localizado no Pavilhão Padre Manoel da Nóbrega, dentro do mais famoso Parque de São Paulo, o Parque Ibirapuera. Conserva em 11 mil m² um acervo com mais de 6 mil obras, entre pinturas, esculturas, gravuras, fotografias, documentos e peças etnológicas, de autores brasileiros e estrangeiros, produzidos desde o século XVIII.

Este acervo compreende inúmeros aspectos dos universos culturais africanos e afro-brasileiros, abordando temas como a religião, o trabalho, a arte, a escravidão, entre outros temas ao registrar a trajetória histórica e as influências africanas na construção da sociedade brasileira. Hoje, o museu Afro Brasil é constituído por mais de 300 obras. O núcleo de arte africana tradicional compreende obras de dezenas de povos que compõe os principais exemplares desta arte presente em museus. Dessa forma, é dada uma atenção especial a povos cuja ligação atlântica com o Brasil seja historicamente reconhecida. Assim, envolve: Iorubá, Fon, Bini, Baule, Iaure, Senufo, Attie, Bamana, Dogon, Landuma, Bijagó, Chokwe, Baluba, Bakongo, Suku, Makonde, entre outros. Outra etapa de disponibilização de informações trata-se das obras. Foram escolhidas pinturas e desenhos realizados durante os séculos XIX e XX. Seus autores, amplamente conhecidos por “Negros Pintores”, constituem um importante capítulo da história da arte brasileira, bastante revelador da diversidade, inventividade, superação e talento afirmados no campo da erudição e da criação artística. Integram esta primeira seleção: Antônio Rafael Pinto Bandeira (1863-1896); Antônio Firmino Monteiro (1855-1888); Estevão Roberto Silva (1845-1891); Arthur Timótheo da Costa (1882-1922); João Timótheo da Costa (1879-1932); Benedito José Tobias (1894-1963?); Benedito José de Andrade (1906-1979); Wilson Tibério (1916-2005). Ainda são compreendidos manuscritos do século XIX e XX, de comprovada relevância histórica. Entre os temas devidamente abordados nessa seleção, encontram-se alforria, batismos de escravos, fundos de emancipação, compra e venda de escravos, inventários, partilhas e testamentos, matrículas de escravos, tributação de Meia Siza, seguro de escravos e outros assuntos. Assim, o pesquisador pode sempre encontrar informações relativas a esses manuscritos (MUSEU AFRO BRASIL, 2019, p. 1).

Na tentativa de verificar na prática o uso das ferramentas digitais na sala de aula, no Ensino de História, passamos, agora a registrar as vozes dos profissionais que atuam diretamente com os alunos. Foi enviado o *link* de acesso ao Museu Virtual para três professores de História do ensino fundamental de uma escola da rede pública, na cidade de Mossoró-RN. Uma vez enviado o *link*, foram também enviadas questões norteadoras que deveriam ser respondidas ao final da experiência virtual.

As perguntas norteadoras da experiência foram: a) foi fácil acessar e explorar o museu? b) o que achou da visita? c) qual parte do museu chamou mais atenção? d) o que você acha da utilização desses meios tecnológicos para os

alunos que não tem como ir pessoalmente a esse local? e e) você acredita que esse museu pode ser utilizado em suas aulas?

Uma vez recebidas as respostas, foram feitas as transcrições e análises.

Quanto à primeira pergunta, os três professores consideraram o acesso fácil e conseqüentemente a visita virtual às galerias. Isso se dá em virtude da própria facilidade de exploração do *Google Maps*, que possibilita setas de direcionamento, por exemplo, ‘siga’, ‘volte’, ‘dê zoom’, ‘retorne ao tamanho inicial’.

A segunda pergunta, que tratou do que eles acharam da visita, teve as seguintes respostas:

- Professor 1: Um momento muito singular e de enriquecimento, em que despertou minhas lágrimas ao ler mais uma vez a respeito da história dos negros, tantas e tantas vezes silenciadas, esquecidas, contadas de forma a favorecer apenas um povo.
- Professor 2: Muito enriquecedor, uma experiência exclusiva, dinâmica, singela, fiel a História.
- Professor 3: Incrível, norteadora, objetiva, construtiva. O acervo é muito rico.

Essas respostas consideram o perfil dos professores que são questionadores, descobridores e compreensivos do mundo a partir de interações com os elementos a qual está inserido. E é exatamente quando o professor tem essa compreensão, que se torna possível favorecer a participação e convivência social a partir de experiências que despertem a construção de um conhecimento colaborativo e compartilhado, como ponto-chave a identidade, em que,

A questão da memória impõe-se por ser a base da identidade, e é pela memória que se chega à história local. Além da memória das pessoas, escrita ou recuperada pela oralidade, existem os “lugares da memória”, expressos por monumentos, praças, edifícios públicos ou privados, mas preservados de todo e qualquer lugar de pessoas e de coisas, de paisagens naturais ou construídas torna-se objeto de estudo (BITTENCOURT, 2008, p. 169).

Assim, essa visita pode proporcionar ao professor o interesse em desenvolver aulas mais colaborativas, sobretudo, na disciplina de História.

A terceira pergunta direciona-se a parte do museu que mais chamou atenção. Os três professores responderam, coincidentemente, as imagens dos negros e a construção histórica. Essa questão pode ser dada pela própria fidelidade à História, quando é contada de forma diferenciada, não pelas vozes dos que sempre foram ouvidos, mas pelas vozes tantas vezes esquecidas e silenciadas. Exemplo disso é a reprodução de uma História baseada nas vozes daqueles

que detém poder local, pelas classes dominantes. É diferente de uma história que cria vínculos com a memória, com a migração, com as festas, com a cultura dos negros.

A quarta pergunta destinava saber o que os professores acham da utilização dos artefatos tecnológicos para os alunos que não podiam ir pessoalmente ao Museu.

Temos as seguintes respostas, dadas em recortes:

- Professor 1: É um cenário inteiramente útil e promotor da inclusão, sobretudo, quando se trata do público desfavorecido. Qual o público de jovens hoje de classe baixa que conseguiria realizar essa visita de maneira tão fácil? Então, vejo muito como proposta de incluir aqueles que estão marginalizados.
- Professor 2: É muito fácil e tem um excelente potencial. Assim, como nunca conseguiria levar os alunos a esses locais, sinto nessa uma oportunidade de fazer com que eles vivam essa história, que é a história deles, que é a minha história, que é a nossa história.
- Professor 3: A utilização desses meios tecnológicos promove a inclusão social, não só falando da inclusão arquitetônica, mas a inclusão para os que estão desfavorecidos financeiramente, socialmente.

Por essas respostas, vemos que todos os professores consideram uma proposta válida para promover a inclusão digital. Assim, é possível trabalhar por meio da visita digital ao museu aspectos da inclusão, ressignificando e reconstruindo a identidade local, proporcionando ao aluno um momento dinâmico de pertencimento e propondo um pensamento reflexivo sobre como a História é apresentada. Neste espaço de partilha, evidenciamos os aspectos interdisciplinares da História como uma proposta para se repensar as práticas de ensino.

Por fim, a quinta pergunta indagou se os professores acreditam no potencial de utilização das ferramentas digitais, em suas aulas. Os três professores concordam que a visita virtual ao Museu pode ser utilizada nas aulas de História.

Considerações finais

A visita virtual a um Museu tem se mostrado como uma experiência dinâmica e promissora para a ministração das aulas de História. A atividade de visitar o Museu *Afro Brasil* no ensino de História e de aplicar em sala de aula o que pode ser observado como conteúdo pedagógico possibilita ao professor desenvolver aulas dinâmicas, atraentes e que faz dos alunos cidadãos críticos

dos temas abordados, e capazes de fazer comparações dos conteúdos apresentados nos livros didáticos. Isto porque os conteúdos postos nos didáticos podem ser checados, comparados e conferidos com os que são mostrados virtualmente. O Museu torna-se então, um artefato paradidático capaz de auxiliar os discentes na triagem de saberes, capacitando-os para as escolhas. Também, institui-se componente importante somado ao dos livros didáticos e elemento indispensável que enriquece o andamento das aulas ministradas.

Esta pesquisa evidenciou também que o Ensino de História através do uso de espaços virtuais faz das aulas, graças à implementação de tecnologias capazes de comunicar e transmitir informações digitais, algo próximo do cotidiano e das habilidades dos alunos. Longe da regulação dos conteúdos dispostos nos didáticos, longe da rigidez das grades curriculares, as visitas *online* a museus são exemplos práticos de se tratar em sala de teores culturais próprios de uma comunidade, população ou nação e que, muitas vezes, sequer aparecem em outros recursos didáticos.

O livro didático, de modo geral, constitui-se parte significativa no processo de ensino-aprendizagem na escola brasileira, por ser o principal impresso disponibilizado e utilizado por professores e alunos. **Mas não deve ser o único!**

Porque as imagens presentes nos livros carregam dizeres e porque disponibilizadas de forma física, tangível e impressa nos didáticos merecem ser arguidas como material de cunho pedagógico. Sem dúvida, elas influenciam na construção de conhecimentos formais, o que repercute na maneira como alunos concebem e lidam com o pretérito. E, as imagens digitais, resultantes das visitas virtuais, por exemplo, encontram-se sob a mesma responsabilidade pedagógica. As ilustrações publicitam informações acerca de um tempo que restam dele apenas vestígios. A partir de fragmentos do passado, as visitas virtuais tornam-se potencializadoras de comparações entre o que o Livro diz sobre um passado e o que o próprio aluno observa dele.

A visita virtual a Museus constitui um estilo de se pensar aulas servindo-se de aparatos para além dos textuais. E esta mescla faz surgir uma pluralidade de ideias que amplia perspectivas e afina a criticidade dos alunos em relação aos conteúdos prontos, dados, acabados. Os professores entrevistados mostraram suas esperanças, suas curiosidades e inclinações ao uso de práticas pedagógicas mais próximas dos alunos. Contudo, sentem a necessidade de formação, de capacitação, de acesso às tecnologias nas escolas e de software condizentes. Ainda assim, a possibilidade dos mais diversificados usos de materiais paradidáticos pareceu ser uma preocupação permanente dos docentes, para a efetivação de uma prática pedagógica que responda às demandas das atuais gerações.

Outrossim, o desafio que se impõe ao professor de História é a heterogeneidade e pluralidade encontrada em sala de aula, advinda de alunos portado-

res de diferentes anseios frente ao mundo contemporâneo. Fonseca (2003, p. 60) destaca que o processo formativo do educador se dá ao longo de sua vida, por meio de suas vivências socioeducativas. Isto posto, ressalta-se a importância da formação inicial para a construção da docência por se tratar de “um importante momento de construção da identidade pessoal e profissional do professor, espaço de construção de maneiras de ser e estar na futura profissão. Cabe à Universidade o papel de formar docentes comprometidos com uma inserção das tecnologias e dos meios virtuais. Por meio dos cursos de formação de professores na academia, será possível transformar, revisar e contemporaneizar os métodos pedagógicos de ensino contemplados em um curso universitário.

A presente investigação inferiu que a distância física entre espaços geográficos é superada pela virtualidade. A anterior impossibilidade de se visitar um Museu, por exemplo, ficou suplantada pelo acesso fácil e rápido oferecido por um software de um dispositivo tecnológico como é o *Google Maps*. Apesar do distanciamento físico entre os pesquisados e o Museu, o Ensino acerca da temática da escravidão, por exemplo, pode ser ministrado graças à ubiquidade tão característica do ensino *online*. Outro ponto a ser considerado, reside na flexibilidade dos horários de acesso ao Museu. Alunos e professores podem adentrar virtualmente em seus recantos, salas, seções no momento que acharem apropriado, deixando de se limitar ao horário restrito da grade de horários das aulas de História.

Ensinar História fazendo uso das ferramentas digitais é pensar a interdisciplinaridade. É construir métodos de ensino e aprendizagem baseados em áreas de conhecimento plurais em que saberes aparentemente estanques se unem para dinamizar, incrementar e trilhar caminhos rumo a um mesmo objetivo. Em um Ensino de História interdisciplinar repousa o segredo de se pensar aulas menos maçantes (excessivamente conteudistas) para propor uma guinada em que a participação e a exposição de perspectivas diferenciadas mensurem uma aprendizagem baseada nas trocas e compartilhamentos de experiências. Aquilo que um dia foi ocupado pelos jornais, rádios e TV, no contexto atual, cedeu seu lugar ao acesso contínuo aos dispositivos em rede tornando-se estrutura básica e necessária para a realização do trabalho educativo *online*.

As vozes dos professores entrevistados testemunham uma esperança quanto ao uso didático produtor e, ao mesmo tempo, atraente dos recursos tecnológicos para o Ensino de História. De fato, a virtualidade, a aplicabilidade dos softwares, dos recursos tecnológicos e digitais na área do Ensino encantam, fascinam, causam curiosidades. Contudo, o frisson inicial se mitiga diante da realidade tão difícil de se construir uma Educação abrangente, inclusiva e de qualidade em um país cujas territorialidades são tão difusas e complexas.

Para muitos, o acesso à virtualidade no Ensino de História se institui um luxo, para outros é uma necessidade, para outros é uma promessa. Cada professor, dentro de seu contexto sociocultural, avaliará o peso e a importância do uso dos artefatos digitais em suas aulas. Será preciso contudo, recordar que os desafios estão postos para serem vencidos.

Ao tratar da visita virtual ao Museu para aula de História, alunos e professores podem refletir sobre a forma como personagens, fatos, narrativas, acontecimentos da História são representados, estereotipados e eternizados nos lugares de Memória. É preciso pensar que o Museu (físico ou virtual) é resultante de escolhas e constitui-se uma parcialidade, é fruto dos contextos de mando e comando, das mentalidades e dos poderes constituídos, porquanto está à mercê de interesses, o que influencia na compreensão de um passado. Todo Museu, virtual ou não, é fruto de um processo seletivo em que peças, objetos, documentos, imagens devem obedecer a um crivo e modo como o passado deve ser lembrado. Assim como nos Livros Didáticos, seus saberes e dizeres não são dispostos aleatoriamente, mas estão subordinados às vozes de seus gestores, mantenedores e instituições filantrópicas.

Referências

ANDRADE, J. F. D. **O museu na era da comunicação online**. 72 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Comunicação) – Programa de Ciências da Comunicação, Universidade do Minho, 2008. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/9524/1/Tese%20de%20Juliana%20Filipa%20Dias%20Andrade.pdf>. Acesso em 15 de novembro de 2019.

BITTENCOURT, C. M. F. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Parâmetros curriculares da educação**. Brasília: MEC, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. Acesso em 19 de novembro de 2019.

CARVALHO, A. C. B. de. **Gestão de patrimônio museológico: as redes de museus**. 2008. 185 f. Tese (Doutorado em Artes Visuais) - Programa de Artes Visuais da Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, 2008. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27160/tde-19052009-160809/pt-br.php>. Acesso em 14 de novembro de 2019.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de Ensino de História: experiências, reflexões e aprendizados**. 2 ed. Campinas: Papirus, 2003.

- FREITAS, I. **Fundamentos teórico-metodológicos para o ensino de História.** São Cristóvão: Editora UFS, 2010.
- GRUNBERG, E. **Manual de atividades práticas de educação patrimonial.** Brasília, DF: IPHAN, 2007.
- GUIMARÃES, S. **Didática e prática de ensino de História.** 12. ed. Campinas/SP: Papirus, 2011.
- LEMOS, A. **Cibercultura, tecnologia e vida social na cultura contemporânea.** Porto Alegre: Sulina, 4ª ed. 2008. 295p.
- LLUSSÀ, X. **O design do museu na sociedade da informação.** Brasil, jun.2002. Disponível em: http://www.facom.ufba.br/ciberpesquisa/404nOtF0und/404_17.htm Acesso em 15 de novembro de 2019.
- MOREIRA, M. A. **Mapas conceituais e aprendizagem significativa.** Disponível em: http://geocities.yahoo.com.br/impactos_usp/mapas_conceituais_OFICINA_texto_apoio.pdf. Acesso em 20 de novembro de 2019.
- MUSEU, A. B. **A História Afro-Brasileira.** Disponível em: <http://www.museuafrobrasil.org.br/acervo-digital> acesso em 16 de novembro de 2019.
- NORA, P. **Entre Memória e História: a problemática dos lugares.** Projeto História. São Paulo: Editora PUC, 1993, p. 7-28.
- PADULA, R. S. **Websites de museus de arte: uma abordagem da gestão cultural.** 2007. 151 f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Programa de Administração, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2007. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/1224/1/Roberto%20Sanchez%20Padula.pdf>. Acesso em 14 de novembro de 2019.
- PRENSKY, M. Digital Native, digital immigrants. Digital Native immigrants. On the horizon, **MCB University Press**, Vol. 9, N.5, 2001. Disponível em: <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>. Acesso em 20 de novembro de 2019.
- RAMOS, F. R. L. **A danação do objeto: o museu no ensino de história.** Chapecó: Argos, 2004.
- RUDEK, S. **A Exploração dos Museus Virtuais como Recurso Metodológico para o Ensino de História.** 2017, disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospe/pdebusca/producoes_pde/2016/2016_artigo_hist UFPR_silvaniarudek.pdf, Acesso em 14 de novembro de 2019.

TAMANINI, Paulo Augusto; SOUZA, Maria do Socorro. As tecnologias digitais no ensino de história no Brasil. um mapeamento das pesquisas acadêmicas. In: **Revista Docência e Ciberultura**. Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, 2018, p. 141 – 158. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/re-doc/article/view/36814/27813> Acesso em 18 de novembro de 2019.

A LITERATURA PARA CRIANÇAS COMO ESTRATÉGIA DE DESENVOLVIMENTO: A ARTE COMO POSSIBILIDADE DE ENSINO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Elizane Assis Nunes

Marta Chaves

O desenvolvimento do psiquismo humano e a teoria histórico-cultural: algumas reflexões

Neste artigo³ objetivamos discutir a Literatura Infantil como recurso didático-pedagógico, estratégia e conteúdo na Educação Infantil, como proposto por Chaves (2011). Para tal, inicialmente, refletimos sobre o desenvolvimento do psiquismo humano, amparados nos princípios da Ciência da História e na Teoria Histórico-Cultural, particularmente, nas pesquisas de Leontiev (1978), em sua obra *O desenvolvimento do psiquismo*, no capítulo *O Homem e a Cultura*. Desse modo, nossa argumentação estabelece relação com os estudos do Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação Infantil - GEEI⁴, junto às crianças dos primeiros meses aos cinco anos⁵.

Leontiev (1978) afirma que o desenvolvimento humano é constituído ao longo de um processo que compreende uma série de estádios⁶. Segundo o

³ O presente trabalho acadêmico tem por finalidade atender a fase de execução do primeiro período, 20 meses, correspondente ao cronograma de atividades do Projeto intitulado Teoria Histórico-Cultural e Formação de Professores: Estudos e proposições de intervenções pedagógicas para a Educação Infantil no Estado de Rondônia, em conformidade com o Programa de Bolsas de Doutorado para Docentes – DR/DOC, parceria entre a Fundação Rondônia de Amparo ao Desenvolvimento das Ações Científicas e Tecnológicas e à Pesquisa do Estado de Rondônia – FAPERÓ e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES - com regulamento e condições específicas nos termos de Acordo de Cooperação Técnica e Acadêmica FAPERÓ/CAPES, proveniente do Processo nº. 23038.002511/2014-48 e Chamada FAPERÓ nº. 008/2018.

⁴ Atividade de estudo vinculada ao Projeto de Pesquisa Intitulado “Teoria Histórico- Cultural e Formação de Professores: Estudos e Proposições de Intervenções Pedagógicas para a Educação Infantil no Estado de Rondônia” aprovado em 2018 no Programa de Bolsas de Doutorado para Docentes – DR/DOC, nos termos de Acordo de Cooperação Técnica e Acadêmica FAPERÓ/CAPES-BR.

⁵ Neste texto, não utilizamos a expressão “0 a 6”, comum em textos acadêmicos, ainda que tal expressão seja reafirmada em textos de ordem legal, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (Lei nº. 9.394/96) e em documentos orientadores do Ministério da Educação, como, por exemplo, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI). Em relação à expressão “primeiros meses”, justificamos, em consonância com Chaves (2017, p. 1), que “nenhuma criança tem zero ano de idade”, ou a criança está em vida intrauterina ou tem dias, meses ou anos de nascimento, defesa que tem sido reafirmada em diversos textos (CHAVES, 2007; 2015; 2016; 2017), bem como em palestras e cursos de formação de professores.

⁶ Por se referir a um termo que discute as fases evolutivas do homem recorremos ao dicionário de termos técnicos de medicina e saúde para explicar o termo estádio. O professor Luis Rey (1999,

autor, o primeiro estágio é o da preparação biológica do homem. “[...] Neste estágio reinava ainda sem partilhas as leis da biologia” (LEONTIEV, 1978, p. 262). No primeiro estágio está evidenciado apenas o ser biológico. Já no segundo estágio:

[...] que comporta uma série de grandes etapas pode designar-se como o da *passagem* ao homem. Este estágio é marcado pelo início da fabricação de instrumentos e pelas primeiras formas, ainda embrionárias, de *trabalho* e de *sociedade*. A formação do homem estava ainda submetida, neste estágio, às leis biológicas [...] mas ao mesmo tempo, elementos novos apareciam no seu desenvolvimento. Começavam a produzir-se sob a influência do desenvolvimento do trabalho e da comunicação pela linguagem que ele suscitava, modificações da constituição anatômica do homem, do seu cérebro, dos seus órgãos dos sentidos, da sua mão e dos órgãos da linguagem; em resumo, o seu desenvolvimento biológico tornava-se dependente do desenvolvimento da produção (LEONTIEV, 1978, p. 262).

Por conseguinte, nesse estágio o desenvolvimento do homem se dá pela produção humana, assim, percebe suas necessidades de comunicação e sobrevivência e as formas do seu corpo e dos seus órgãos e, ao mesmo tempo, relaciona-o à sociedade e ao trabalho. Assim se desenvolve o homem social. Leontiev (1978, p. 263) o apresenta da seguinte forma:

Assim se desenvolvia o homem, tornando sujeito do processo social do trabalho, sob a ação de duas espécies de leis: em primeiro lugar, as leis biológicas, em virtude das quais os seus órgãos se adaptaram às condições e às necessidades da produção; em segundo lugar, às leis sócio históricas que regiam o desenvolvimento da própria produção e os fenômenos que ela engendra.

Em suma, podemos dizer que o homem, anteriormente restrito apenas ao ser biológico, desenvolve-se para um ser social-histórico. Inicia-se nesse segundo estágio o processo da construção do ser social e histórico. Nesse processo de desenvolvimento, Leontiev (1978, p. 263) apresenta o *Homo Sapiens*.

Na realidade, a formação do homem passa ainda por um terceiro estágio, onde o papel respectivo do biológico e do social na natureza do homem sofreu nova mudança. É o estágio do aparecimento do tipo do homem atual, o *Homo sapiens*. Ele constitui a etapa essencial, a viragem. É o momento com efeito em que a evolução do homem se liberta totalmente da sua dependência inicial para com as mudanças biológicas inevitavelmente lentas, que se transmitem por hereditariedade. Apenas as leis sócio-históricas regerão doravante a evolução do homem.

p.13) define o termo estágio como “cada uma das fases evolutivas através das quais se dá o desenvolvimento de um organismo”.

O desenvolvimento do homem se deu por um longo processo, em milhares de anos. A composição do homem físico, biológico e social foi se edificando na sociedade e no trabalho a partir da totalidade do ser humano. “Isto significa que o homem definitivamente formado possui já todas as propriedades biológicas necessárias ao seu desenvolvimento sócio-histórico ilimitado” (LEONTIEV, 1978, p. 263). Nesse sentido, entendemos que o desenvolvimento humano resulta principalmente do contexto sócio-histórico, entretanto, não se elimina da vida humana a existência da metamorfose biológica. Um destaque importante dessa afirmação é que “as modificações biológicas hereditárias não determinam o desenvolvimento sócio-histórico do homem e da humanidade; este é doravante movido por outras forças que não as leis de variação e da hereditariedade biológicas” (LEONTIEV, 1978, p. 264).

O homem, pelas leis sócio-históricas, se desprende definitivamente da submissão à metamorfose biológica e, finalmente, por meio de uma dinâmica instaurada pelo trabalho, modifica a sua própria natureza. Desde então, passa a se configurar como homem ativo, construtor de suas próprias ferramentas para atender suas necessidades, ou seja, percebeu-se como sujeito histórico de uma sociedade organizada na base do trabalho. Nesse percurso histórico há uma constante transformação do homem natural ao homem social. Para Leontiev (1978, p. 265):

[...] Sob uma forma absolutamente particular, forma que só aparece com a sociedade humana: a dos fenômenos externos da cultura material e intelectual. Esta forma particular de fixação e de transmissão às gerações seguintes das aquisições da evolução deve o seu aparecimento ao facto, diferentemente dos animais, de os homens terem uma atividade criadora e produtiva. É antes de mais o caso da atividade humana fundamental: o trabalho. Pela sua atividade, os homens não fazem senão adaptar-se à natureza. Eles modificam-na em função do desenvolvimento de suas necessidades.

Assim, o ser humano consegue, a partir do mundo social, transmitir ativamente às novas gerações a produção de bens materiais pela atividade criadora e produtiva. Isto é, “[...] os progressos realizados na produção de bens materiais são acompanhados pelo desenvolvimento da cultura dos homens; o seu conhecimento do mundo circundante e deles mesmos enriquece-se, desenvolvem-se a ciência e a arte” (LEONTIEV, 1978, p. 265). O homem, neste estágio de desenvolvimento, experimenta a influência da ciência e da arte para o enriquecimento da produção criativa e intelectual expressa no trabalho. Por essa experiência histórica-social,

Ao mesmo tempo, no decurso da atividade dos homens, as suas aptidões, os seus conhecimentos e o seu saber-fazer cristalizam-se de certa maneira

nos seus produtos (materiais, intelectuais, ideais). Razão por que todo o progresso no aperfeiçoamento, por exemplo, dos instrumentos de trabalho pode considerar-se, deste ponto de vista, como marcando um novo grau do desenvolvimento histórico nas aptidões motoras do homem; [...] o progresso das obras de arte, um desenvolvimento estético, etc. (LEONTIEV, 1978, p. 265).

Como resultante desse movimento das mudanças internas e a dinâmica de transição a novos estádios, o que requer que as capacidades humanas e os conhecimentos que se unificam como ação concreta para atender o seu pleno desenvolvimento e mobilizar novas possibilidades de superações significa que o psiquismo humano é guiado pelo processo histórico-cultural. Leontiev (1978, p. 265) esclarece que a atividade criadora humana tem caráter reprodutor.

Cada geração começa, portanto, a sua vida num mundo de objetos e de fenômenos criado pelas gerações precedentes. Ela apropria-se das riquezas deste mundo participando no trabalho, na produção e nas diversas formas de atividade social e desenvolvendo assim as aptidões especificamente humanas que se cristalizaram, encarnaram nesse mundo. [...] De fato, o mesmo pensamento e o saber de uma geração formam-se a partir da apropriação dos resultados da atividade cognitiva das gerações precedentes.

Por essa experiência de apropriação das riquezas humanas, desenvolvidos nas diversas formas de atividade social, que as gerações precedentes e subsequentes se encontram e socializam conhecimentos, sejam das linguagens das artes, da linguagem verbal e dos instrumentos. Essa reflexão nos remete aos escritos de Bertolt Brecht⁷ (1898 -1956), em seu poema “Louvor ao Estudo”, de sua proposição de que a humanidade é formada por meio da Educação “frequente a escola, desamparado! Persegue o saber, morto de frio! Empunha o livro, faminto! É uma arma! Estás chamado a ser um dirigente”.

Nessa mobilização entre as gerações precedentes e subsequentes é importante que estejamos atentos para a Educação escolar de excelência, do saber sistematizado, onde se realiza intervenções pedagógicas para o ensino do conhecimento técnico e humanizado, possibilitando aos escolares conhecer, desenvolver e criar as máximas elaborações humanas nas expressões artísticas e literárias, como defende Chaves (2011). Assim, consideramos que há possibilidades de organizar o ensino na Educação Infantil com proposições científicas e artísticas, constituindo o mundo real e concreto dos homens.

⁷ Brecht, pensador e dramaturgo alemão, faz da Literatura e do teatro um instrumento da elaboração da consciência crítica. Nelson de Oliveira ao escrever o texto que apresenta Bertolt Brecht no livro “Se os tubarões fossem homens, lançado pela Editora Olho de Vidro, cita que “Toda a obra de Bertolt Brecht reafirma o valor do conhecimento contra a demagogia dos tubarões” (BRECHT, 2018).

Com base em Leontiev (1978), na socialização dos conhecimentos elaborados pela humanidade, o desenvolvimento da criança pode acontecer desde a mais tenra idade. O autor afirma “está fora de questão que a experiência individual de um homem, por mais rica que seja, baste para produzir a formação de um pensamento lógico ou matemático abstrato e sistemas conceptuais correspondentes”. (LEONTIEV, 1978, p. 266). A citação ratifica que o desenvolvimento humano não se dá pela hereditariedade biológica, mas pelo processo de apropriação proveniente das experiências sócio-históricas da humanidade que possibilitam a troca e a acumulação das manifestações culturais, sociais e econômicas. Conforme ressalta Leontiev (1978, p. 267):

Podemos dizer que cada indivíduo aprende a ser um homem. O que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade. É-lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana. O indivíduo é colocado diante de uma imensidade de riquezas acumuladas ao longo dos séculos por inumeráveis gerações de homens, os únicos seres, no nosso planeta, que são criadores. As gerações humanas morrem e sucedem-se, mas aquilo que criaram passa às gerações seguintes que multiplicam e aperfeiçoam pelo trabalho e pela luta as riquezas que lhes foram transmitidas e “passam testemunho” do desenvolvimento da humanidade.

Esse excerto evidencia que não há independência da escola em relação à sociedade, o que a natureza dá não basta para viver em sociedade. É preciso se apropriar das riquezas acumuladas pelas gerações humanas. O lugar privilegiado para socializar essas riquezas, pelo trabalho e pela luta, é a escola. Nesse sentido, apresentamos a Literatura Infantil, apoiando-nos em Chaves (2011), como estratégia, conteúdo e recurso pedagógico na Educação Infantil no contexto da Educação no Brasil.

Literatura infantil: recurso pedagógico para o desenvolvimento da criação e imaginação na educação infantil

Nesse texto queremos refletir sobre a Literatura Infantil como recurso didático-pedagógico, estratégia e conteúdo (CHAVES, 2011). A questão central, como bem diz Chaves, 2011, p. 103) é dialogar e mostrar como a literatura infantil pode assumir uma tríplice condição: ser conteúdo, estratégia e ao mesmo tempo (se necessário for) recurso em favor de práticas educativas plenas de aprendizagem e encanto, entendendo-a como Arte, ou seja, uma estratégia de ensino fundamental para cunhar as relações de aprendizagem e vivências estabelecidas no ambiente escolar (COELHO, 2000).

Ainda consideramos que a Literatura Infantil, percebida como Arte e instrumento da elaboração da consciência, possibilita o trabalho educativo,

realizado pelos professores, a favor do planejamento da rotina escolar, isto é, sintetizar as três dimensões fundamentais da prática pedagógica. Em outras palavras, Chaves (2011, p. 98) afirma que

[...] o planejamento do trabalho, ou seja, a eleição do ponto de partida – que pode ser a exposição de determinado conteúdo (o quê), a estratégia de intervenção (como) ou os recursos didáticos envolvidos no processo de ensino – estaria, necessariamente, vinculado àquilo que há de mais avançado em diferentes áreas do conhecimento – regra que se aplica também ao universo da arte. Consideramos que aqui se firma a importância da literatura infantil, pois entendemos que há uma tríplice condição no trabalho pedagógico. Isto significa afirmar que a literatura infantil é ao mesmo tempo conteúdo, estratégia e recurso didático.

Concordamos com a análise de Chaves (2011), no que diz respeito à importância da Literatura Infantil e sua função pedagógica em disponibilizar às crianças as máximas elaborações humanas. Nossa argumentação se fundamenta com base na referida autora, isto é, para nós a Literatura Infantil é estratégia, conteúdo e recurso didático-pedagógico, capaz de transmitir às novas gerações o legado cultural, desde que os conteúdos sejam trabalhados com estratégias metodológicas que desenvolvam as capacidades humanas. Para Leontiev (1978, p. 273),

O movimento da história só é, portanto, possível com a transmissão, às novas gerações, das aquisições da cultura humana, isto é, com a educação. Quanto mais progride a humanidade, mais rica é a prática sócio-histórica acumulada por ela, mais cresce o papel específico da educação e mais complexa é a sua tarefa.

A relação entre Educação e humanidade se dá de modo específico em uma função mediadora na reprodução do ser social, através do processo de apropriação da cultura humana. A função da Educação não influencia na metamorfose biológica, mas na prática sócio-histórica mediada pela arte, pelas palavras, pelas imagens, pelos sons, pelas diversas formas de expressão, enfim pelo salto qualitativo no desenvolvimento psíquico, constituindo o processo de promoção humana. Nesse sentido, Saviani e Duarte (2010, p. 422-423) afirmam que a Educação,

[...] enquanto comunicação entre pessoas livres em graus diferentes de maturação humana, é promoção do homem, de parte a parte – isto é, tanto do educando como do educador. A formação humana coincide, nessa acepção, com o processo de promoção humana levado a efeito pela educação.

Desse modo, a Educação desempenha a função de promover o desenvolvimento humano pelas formas mais elaboradas, ricas e complexas expressas nas questões afetas à literatura e artes. Com base nessa premissa, a Literatura Infantil também tem sua função. De acordo com Azevedo (2005, p. 34-35), há

[...] uma importância relevante na chamada literatura infantil e juvenil: com ela, o jovem leitor e cidadão, dentro ou fora da escola, pode ser introduzido, através da ficção e do discurso poético, à abordagem dos temas humanos da vida concreta não idealizada, portanto necessariamente relacional, diversificada e complexa. Isso não é pouco.

Assim, a Literatura integra as máximas elaborações humanas em todas essas dimensões anteriormente citadas. Chaves (2011, p. 98) destaca que:

[...] é primordial vencer a ideia inicial que se tem de literatura infantil, de que ela estivesse limitada às histórias; para nós é essencial lembrar que músicas, poesias, histórias e as mais diversas formas de expressão e registro popular – como adivinhas, parlendas e os brinquedos cantados – compõem o que chamamos de literatura infantil.

Diante do exposto é significativo compreender a Literatura Infantil como conteúdo, estratégia e recurso didático-pedagógico. No atual contexto histórico de uma sociedade capitalista, que acarreta para as instituições escolares da Educação Infantil, a negação do conhecimento maximamente elaborado, apreciar e valorizar sua composição material, que vem ser a palavra constituída pela leitura e escrita, assim como sua composição abstrata: o pensamento, as ideias, a criação e a imaginação (COELHO, 2000) é crucial.

Esse é o nosso desafio enquanto professores que lutam por uma Educação de excelência, e que entendem que as atividades com Literatura Infantil se firmam como possibilidades de desenvolvimento na Educação Infantil. Nesse âmbito, propor uma nova compreensão sobre a organização dos recursos didáticos e pedagógicos, com destaque para a Literatura Infantil. Coelho (2000, p. 15) ressalta que

Desde os anos 70/80, as experiências, debates e propostas para reformas educacionais vêm-se multiplicando de maneira significativa, principalmente no âmbito da Língua e da Literatura. E com especial cunho polêmico na área da Literatura Infantil. Tal predominância pode parecer absurda aos “distraídos” que ainda não descobriram que a verdadeira evolução de um povo se faz ao *nível da mente*, ao nível da consciência de mundo que cada um vai assimilando desde a infância. Ou ainda não descobriram que o caminho essencial para se chegar a esse nível é a palavra. Ou melhor, é a literatura – verdadeiro microcosmo da vida real, transfigurada em arte.

No que diz respeito à Literatura transfigurada em arte, podemos dizer que não basta perceber a Literatura apenas como uma história, separada da música, da dança, do teatro, das artes visuais, ou seja, das várias expressões das linguagens da arte. A Literatura Infantil, como recurso didático-pedagógico consolida a excelência no desenvolvimento dos escolares. Chaves, no conjunto de seus textos, ao discutir sobre a organização do tempo e espaço, e, em especial sobre as questões afetas à literatura e artes e o desenvolvimento intelectual dos escolares, afirma que as formas mais desenvolvidas de formação humana são identificadas na Educação de excelência. Aqui se faz crucial compreendermos o termo excelência quando nos referimos as instituições escolares “mencionamos excelência para secundarizarmos o termo qualidade, pois qualidade devem ter os produtos (roupas, sapatos, alimentos); na Educação, precisamos falar de excelência (CHAVES, 2015, p. 214).

O que equivale dizer que vislumbra intervenções educativas capazes de multiplicar e conquistar o desenvolvimento humano para “todas as crianças”. Inclusive as que provêm das diversas condições e modo de vida, no sentido de lutar contra a desigualdade que existe entre os homens. “Em outras palavras, significa afirmar que, na organização do ensino, deve-se priorizar a defesa do desenvolvimento do espírito altivo, o apreço à arte e ao conhecimento (CHAVES, 2015). Os escritos de Chaves (2015) demonstram que dentre os vários fatores que concorrem para a Educação com excelência é essencial a organização do ensino a partir da interdependência entre o espaço e o tempo no cotidiano escolar. A organização escolar carece satisfazer as necessidades da humanidade, contudo, num processo coletivo e não como seres isolados, separados por classes sociais. Quanto a essa questão, recorreremos, mais uma vez, a Leontiev (1978, p. 274), segundo o qual,

A unidade da espécie humana parece ser praticamente inexistente não em virtude das diferenças de cor da pele, da forma dos olhos ou de quaisquer outros traços exteriores, mas sim das enormes diferenças nas condições e modo de vida, da riqueza da atividade material e mental, do nível de desenvolvimento das formas e aptidões intelectuais. [...] esta desigualdade entre os homens não provêm das suas diferenças biológicas naturais. Ela é produto da desigualdade econômica, da desigualdade de classes e da diversidade consecutiva das suas relações com as aquisições que encarnam todas as aptidões e faculdades da natureza humana, formadas no decurso de um processo sócio-histórico.

Acreditamos, entretanto, que a Literatura Infantil, como recurso didático-pedagógico, estratégia de ensino e conteúdo, pode ser um instrumento de luta para contrapor a desigualdade construída no decurso do processo sócio-histórico das crianças que estão à margem da riqueza, da atividade material e

intelectual e do nível do desenvolvimento das formas e aptidões intelectuais. Em harmonia com esses escritos, Coelho (2000, p. 16) assevera:

É ao livro, à palavra escrita, que atribuímos a maior responsabilidade na formação da consciência de mundo das crianças e dos jovens. [...] *Literatura oral* ou *literatura escrita* foram as principais formas pelas quais recebemos a herança da tradição que nos cabe transformar, tal qual outros os fizeram, antes de nós, com os valores herdados e por sua vez renovados.

Chaves (2014, p. 89) ressalta que,

É preciso perceber que, neste início do século XXI, acentua-se a condição de miséria para milhões de pessoas, miséria imediatamente apresentada no cenário familiar e escolar das crianças. Reduzir a sua aprendizagem, tendo como ponto de partida esse cotidiano em nome de aparente valorização da realidade, é favorecer seu empobrecimento, aniquilar o seu potencial de aprendizagem e desenvolvimento.

Ao refletirmos sobre essa questão afeta à redução do potencial de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, pensamos que, em oposição a essa fatalidade histórica, seria adequado ampliar o entendimento sobre a Literatura Infantil como recurso didático-pedagógico, estratégia de ensino e conteúdo. Entendemos que a Literatura tem muitas funções no ensino sistematizado e planejado intencionalmente para a humanização. Dentre essas funções, Coelho entende que “[...] nenhuma outra **forma de ler o mundo dos homens** é tão eficaz e rica quanto a que a Literatura permite” (2000, p. 15, grifo da autora). Ainda acrescenta: “[...] no encontro com a Literatura (ou com a arte em geral), os homens têm a oportunidade de ampliar, **transformar ou enriquecer sua própria experiência de vida**, em um grau de intensidade não igualada por nenhuma outra” (COELHO, 2000, p. 29, grifo da autora).

Diante dessas proposições, defendemos que é possível aprender/ensinar a atividade criadora que a Literatura Infantil propõe. Vigotski (2009, p. 91) acentua “da mesma forma que ajudamos as crianças a organizar suas brincadeiras, que escolhemos e orientamos sua atividade de brincar, podemos também estimular e direcionar sua reação criadora”. Coelho (2000) valoriza a potencialidade da criança enquanto um ser educável e a composição do espaço como libertário e orientador. Chaves (2014), além de valorizar a potencialidade das crianças, priorizar o espaço, cita, também, o tempo, sendo todos orientadores para buscar uma prática educativa que resguarde o desenvolvimento cultural e uma Educação humanizadora e emancipadora. Nesse sentido, Coelho (2000, p. 17) define alguns pressupostos:

[...] concepção da criança como um *ser educável*: o ser humano é (ou deve ser) um aprendiz de cultura, enquanto dura o seu ciclo vital [...] o espaço deve ser, ao mesmo tempo, *libertário* (sem ser anárquico) e orientador (sem ser dogmático), para permitir ao ser em formação chegar ao seu autocohecimento e ater acesso ao mundo da cultura que caracteriza a sociedade a que ele pertence.

Chaves (2014, p. 90) defende que:

O que queremos e o que podemos efetivar é a lógica da criação de necessidades; a necessidade de vislumbrar uma educação que por meio de intervenções pedagógicas expresse a valorização da capacidade criativa das crianças [...] em que o espaço e o tempo expressem o apreço à arte e o conhecimento e revelem possibilidades de aprendizagem, entusiasmo e encanto.

As pesquisadoras ao tratarem da concepção de criança, tempo e espaço se direcionam para o trabalho com a Literatura Infantil. Entendemos, entretanto, que essas mesmas orientações se aplicam ao trabalho com artes visuais, visto que as duas faces, a literária e a gráfica, são conjunturas da Arte. Chaves (2014, p. 89) esclarece que “A partir de aspectos como a organização do espaço e do tempo, busca-se priorizar a composição do espaço afeto às artes e à Literatura Infantil, temáticas centrais e responsáveis por agregar o máximo de procedimentos com e para as crianças”. Como se nota, todas essas assertivas primam pela definição da Literatura como Arte e, principalmente, como objeto de transformação de consciência para uma Educação humanizadora. Continuamos pensando a Literatura Infantil como estratégia, no sentido de contemplar o sensível, o imaginário, o simbolismo, a criação e a imaginação como produto material e intelectual a todas as crianças. Nas palavras de Leontiev (1978, p. 275):

A divisão social do trabalho tem igualmente como consequência que a atividade material e intelectual, o prazer e o trabalho, a produção e o consumo se separem e pertençam a homens diferentes. [...] A concentração das riquezas materiais nas mãos de uma classe dominante é acompanhada de uma concentração da cultura intelectual nas mesmas mãos. Se bem que as suas criações pareçam existir para todos, só uma ínfima minoria tem o vagar e as possibilidades materiais de receber a formação requerida, de enriquecer sistematicamente os seus conhecimentos e de se entregar à arte [...].

É no sentido contrário dessa realidade histórica, a partir de uma perspectiva crítica, compreensiva dos diferentes procedimentos que podemos realizar com a Literatura Infantil, que apresentamos o máximo de excelentes elaborações de ensino com e para as crianças dos filhos dos trabalhadores. Assim como a Literatura e a Arte, as demais atividades que priorizam o conhecimento

nas práticas cotidianas da escola podem e devem evidenciar a ciência. Uma das funções da integração entre Arte, Literatura e Ciência é combater o aparente, o imediato. Brecht (1990) pontua um perigo constante na relação pedagógica mediada pela pérfida ideia de bondade e felicidade que se constroem pelas práticas educativas inconstantes, ou melhor dizendo, sem consistência teórica e metodológica. Esse tipo de exercício monta a uma ideia de sacrifício, de subserviência, em geral, da Educação oferecida aos filhos dos trabalhadores. Brecht metaforiza, de forma muito habilidosa, essa ação, no conto “Se os Tubarões Fossem Homens⁸”:

Como é natural, nessas grandes caixas também haveria escolas. E nessas escolas os peixinhos aprenderiam como se nada na goela dos tubarões. [...] É claro que a formação moral dos peixinhos seria o mais importante. Ensinar-lhes-iam que nada é mais sublime nem formoso do que um peixinho que se sacrifica alegremente, e todos deveriam ter fé nos tubarões, sobretudo quando prometem zelar pela felicidade futura. Far-se-ia os peixinhos compreender que um tal futuro só estaria assegurado se aprendessem a obedecer. [...] (BRECHT, 1990, p. 57).

Brecht alerta para o perigo “da goela dos tubarões”. É possível que a lógica capitalista submeta à escola, cujo ensino poderá edificar a sociedade burguesa e manter os filhos dos trabalhadores legitimados a servir e manter a estrutura da divisão de classes, onde uma classe subestima e oprime a outra. Podemos, sem sombra de dúvidas, ir no sentido contrário da Educação capitalista e, assim, formular uma formação de professores e escolares, tendo como base os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural. Podemos seguir, por exemplo, com elaborações e fundamentos teóricos e práticos como os apontados no texto, *Intervenções Pedagógicas Humanizadoras: Possibilidades de Práticas Educativas com Artes e Literatura para crianças na Educação Infantil*, Chaves (2010). O texto apresenta a Teoria Histórico-Cultural como marco epistemológico, teórico-metodológico para organizar o trabalho pedagógico. Portanto, “a psicologia

⁸ A obra “As histórias do Senhor Keuner” é composta por 87 crônicas, pequenos textos escritos no início da década de 1930, trazem reflexões pertinentes ao comportamento humano. Para tratar temas como nacionalismo, princípio religioso, perseguição aos opositores do regime nazista, Brecht (2006) cria o Senhor Keuner, que se posiciona criticamente contra estas e outras questões na luta pela vida. Em uma das curtas histórias e utilizando-se do conto “Se os Tubarões fossem Homens”, o autor destaca algumas instituições sociais entre as quais a escola. Para tal, de acordo com Chaves (2000) põe um diálogo entre o Senhor Keuner e uma menina filha de uma hospedeira, que simboliza no conto a ingenuidade, o caráter de naturalidade que os homens dão às questões da sociedade capitalista. Quando a menina indaga o Senhor Keuner sobre como seria o mundo se os tubarões fossem homens, a resposta, dada com muita astúcia, é um exemplo do comportamento desse autor, diante da dificuldade de sobreviver nos anos 1930, em função da perseguição política que sofriram aqueles que se opunham à ordem vigente na Alemanha, mas em todo mundo. Eis como, em linguagem figurada e irônica, o Senhor Keuner a desmistifica, tratando da forma oficial de se educar o homem na referida sociedade (FELICIO, 2018).

Histórico-Cultural ou Teoria Histórico-Cultural apresenta-se como a condição de amparo possível para uma proposta de atuação numa perspectiva de humanização e emancipação” (CHAVES, 2010, p. 60). A autora explicita e defende como proposta de trabalho telas, canções, histórias e poemas. Ressalta que tais recursos didáticos são fundamentais para que as crianças tenham acesso às riquezas humanas. Tais recursos, como argumenta, possibilitam apresentar de forma criadora a expressão da vida, as lutas e realizações humanas em diferentes lugares e momentos históricos.

[...] se nas salas e espaços ocupados por crianças apresentarmos com intencionalidade educativa as mais diversas cores, formas, letras, números, brinquedos e brincadeiras – possíveis de serem identificados em músicas e histórias –, isso pode se apresentar como referência e modelo para uma infância que se mostra empobrecida neste início do século XXI (CHAVES, 2010, p. 60).

Quando abordamos os recursos pedagógicos afetos à Arte e Literatura Infantil, fortalecemos a luta por uma Educação de excelência na Educação Infantil. Diante de tais perspectivas ricas em significados, comunicação e afeto, destacamos Chaves (2010, p. 61) e sua defesa de que

[...] as práticas educativas têm como prioridade a musicalização, procedimentos didáticos como telas, o ensinar e encantar-se por personagens de histórias, pelo ritmo e movimentos dos poemas e canções. [...] Assim apresentar em detalhes as telas de Portinari, brincar e dançar com as letras de Vinicius e Toquinho.

Nas experiências formativas, com esses recursos a criança, ao valer-se da intencionalidade pedagógica, por um amplo repertório de conhecimentos oriundos dos conceitos, valores, ideias, sentimentos e emoções, a criança adquire, reelabora e reconstrói as riquezas materiais e intelectuais. Nesse aspecto de atividade criadora, é que defendemos a Educação de excelência a todas as crianças. Nos contrapomos ao que há de mais árido e sombrio⁹ com a Educação destinada às crianças das classes populares desfavorecidas economicamente. Recorremos à Leontiev para imprimir a realidade de como o desenvolvimento intelectual das crianças de classes diferentes são pensadas a partir da divisão social do trabalho:

[...] o desenvolvimento segue duas vias radicalmente diferentes. Uma tende para acumular as riquezas intelectuais, as ideias, os conhecimentos e os

⁹ Hannah Arendt (2008) usa o termo “tempos sombrios” evidenciado à desordem, fome e massacres, contexto das Guerra do século XX, no livro “Homens em tempos sombrios”. Disponível em https://disciplinas.usp.br/pluginfile.php/4419740/mod_resource/content/1/ARENDR%2C%20Hannah.%20Homens%20em%20tempos%20sombrios.pdf. Acesso em 04 de maio de 2020.

ideais que encaram o que há de verdadeiramente humano no homem e iluminam os caminhos do progresso histórico: ela reflete os interesses e aspirações da maioria. A outra tende para a criação de concepções cognitivas, morais e estéticas que servem os interesses das classes dominantes e são destinados a justificar e perpetuar a ordem social existente, em desviar as massas da sua luta pela justiça, igualdade e liberdade, anestesiando e paralisando a sua vontade. O choque destas duas tendências provoca aquilo a que se chama a luta ideológica (LEONTIEV, 1978, p. 276).

Nessa assertiva evidenciamos o que nos torna representantes da luta ideológica por uma Educação de excelência para todas as crianças. Nossa luta é fruto de nossas referências pessoais e profissionais e ampliada pelo referencial da Teoria Histórico-Cultural, com destaque para um de seus representantes, Leontiev (1978). Resistimos à concepção de práticas educativas que não favorecem o conhecimento científico e a arte. Chaves (2010, p. 64) ressalta:

É comum observar ainda “atividades” que, em geral, desencantam as crianças, como as velhas cópias mimeografadas, ou agora – com os ditos avanços tecnológicos – fotocopiadas, muitas das quais são reproduções de materiais apostilados sem nenhuma participação das crianças, sem elas terem vivido e conhecido todo o processo de elaboração, restando-lhe tão somente realizar as tarefas e obedecer os comandos postos nos enunciados.

Esse tipo de proposta de prática educativa tem um caráter passivo, no sentido de não atribuir sentido, expõe a criança à mera mimese. Não é observável as dimensões: expressiva, representativa, perceptiva, criadora e imaginária. Poderia ser o processo inverso. Assim, incitar as emoções e sensibilidades das crianças. O ideal seria que no encontro entre o escolar, o mundo e as atividades educativas fossem capturados todas as aptidões humanas socialmente construídas e desenvolvidas historicamente. Nesse sentido, Leontiev (1978, p. 282) afirma que:

O homem não nasce dotado das aquisições históricas da humanidade. Resultando estas do desenvolvimento das gerações humanas, não são incorporados nem nele, nem nas suas disposições naturais, mas no mundo que o rodeia, nas grandes obras da cultura humana. Só apropriando-se delas no decurso da sua vida ele adquire propriedades e faculdade verdadeiramente humana.

Vale ressaltar que em função do desenvolvimento intelectual das novas gerações humanas, especificamente tratando-se de escolares da Educação Infantil, Chaves (2010, p. 64-65) faz sugestões de biografias e propostas educativas emancipadoras.

Destacamos aqui um trabalho especial que se faz com a biografia dos compositores, pintores e escritores, tais como: Ana Maria Machado, Maurício de Sousa, Ruth Rocha, Monteiro Lobato, Mario Quintana, Ziraldo, Anita Malfatti, Tarsila do Amaral, Emiliano Di Cavalcante, Alberto da Veiga Guignardi. [...] Pode ser decisivo conhecer e ensinar os encantos dos poemas de José Paulo Paes, admirar as formas geométricas dos traçados de Volpi e a graça dos escritos de Tatiana Belink.

Salientamos que é necessário ampliar o repertório das aquisições históricas produzidas. Na mesma importância, também é necessário valorizar a cultura local. Convém a apresentação das mais variadas biografias e propostas educativas que vão desde a cultura local à global.

O desafio é incorporar as necessidades, os interesses e as potencialidades das crianças, com respeito aos padrões e valores da cultura e da sociedade onde elas se encontram e, ao mesmo tempo, ampliar permanentemente as fronteiras do seu universo, da sua realidade imediata, em favor de uma educação que, de fato, favoreça a criatividade de e para todos (CHAVES, 2010, p. 67).

Segundo a autora, é importante ampliar o repertório de recursos que favoreçam a criação humana, contribuir para o desenvolvimento intelectual dos escolares, libertando-os desde a infância da alienação promovida pela divisão social do trabalho. Para Leontiev (1978, p. 284) há uma condição para a verdadeira libertação/emancipação dos homens:

[...] é que cada homem, cada povo tenha a possibilidade prática de tomar o caminho de um desenvolvimento que nada entrave [...] em condições que permitam libertar realmente os homens do fardo da necessidade material, de suprimir a divisão mutiladora entre trabalho intelectual e trabalho físico, e criar um sistema de educação que lhes assegure um desenvolvimento multilateral e harmonioso que dê a cada um a possibilidade de participar enquanto criador em todas as manifestações de vida humana.

É preciso considerar que as manifestações da vida humana partem da premissa de que a Arte é essencial para a plenitude do homem. Ao delimitarmos, desde o início desse texto, a Literatura Infantil como Arte, partimos do pressuposto de que a Literatura Infantil é essencial para o desenvolvimento dos escolares. Convém lembrar a natureza da Literatura Infantil sob o aspecto da Arte e criação literária, constituindo-se essência humanizadora.

A literatura infantil e, antes de tudo, literatura; ou melhor, é arte: fenômeno de criatividade que representa o mundo, o homem, a vida, através da palavra. Funde os sonhos e a vida prática, o imaginário e real, os ideais e sua possível/impossível realização [...] a criação literária será sempre tão

complexa, fascinante, misteriosa e essencial, quanto a própria condição humana (COELHO, 2000, p. 27-28).

O excerto nos permite entender, que a Literatura Infantil é um recurso didático-pedagógico que movimentava os sistemas simbólicos, as diferentes linguagens, a decifração dos signos. Mobiliza estratégias relacionadas à linguagem da dança, da música, do teatro e das artes plásticas. Conecta-se, pela poesia, nas linguagens verbal e não verbal. Mutuamente, articula a palavra escrita e falada. Propõe um diálogo entre a criança e a leitura de mundo no sentido de transformá-lo sempre para um mundo melhor e mais humanizado. A Literatura Infantil é – o imaginário – e o real. E, por isso, se faz conteúdo das nossas memórias pessoais e culturais.

Considerações finais

Reafirmamos a importância das práticas educativas se desenvolverem a partir dos melhores recursos didáticos pedagógicos. Quanto mais enriquecedoras e encantadoras forem as estratégias, mais os conteúdos serão assimilados/aprendidos e resultarão no desenvolvimento intelectual dos escolares. Destacamos a Literatura Infantil como recurso, estratégia e conteúdo, constituindo-se em um conjunto que desenvolve as funções psicológicas superiores, tais como: memória, atenção, concentração, raciocínio, linguagem, imaginação e criação. Assim como contribui para o desenvolvimento do espírito solidário e coletivo. Seguimos nossa compreensão teórica e metodológica, tendo por referência a Teoria Histórico-Cultural com os escritos de Leontiev (1978), Chaves (2010; 2011; 2014) e Coelho (2000). Pontuamos práticas educativas afetas à Literatura Infantil como possibilidades para favorecer uma Educação de excelência a todas as crianças. Dessa forma, nos contrapomos à lógica capitalista que, historicamente, vem impondo práticas educativas que negam a emancipação, libertação e a humanização. Nessa perspectiva, a Literatura Infantil pode fazer valer a sua função emancipadora no cotidiano da Educação Infantil, desde que potencialize a plena formação dos escolares, oferecendo sempre o que há de mais enriquecedor a partir das máximas elaborações humanas.

Referências

- AZEVEDO, R. Aspectos instigantes da literatura infantil e juvenil. In: OLIVEIRA, Ieda de (Org.). **O que é qualidade em literatura infantil e juvenil?** Com a palavra o escritor. São Paulo: DCL, 2005. p. 25-46.
- BRECHT, B. **Se os tubarões fossem homens**. Tradução de Christine Rohrig; Ilustrações de Nelson Cruz. – Curitiba: Olho de Vidro, 2018.

CHAVES, M. Práticas educativas e formação em serviço: reflexões e desafios que se apresentam aos profissionais da infância. In: RODRIGUES, E.; ROSIN, S. M. (Org.). **Infância e práticas educativas**. Maringá: Eduem, 2007. p. 175-186.

_____. O papel dos Estados Unidos e da UNESCO na formulação e implementação da proposta pedagógica no Estado do Paraná na década de 1960: o caso da Educação no Jardim de Infância. 2008. 279 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2008.

_____. Intervenções Pedagógicas Humanizadoras: Possibilidades de Práticas Educativas com Artes e Literatura para crianças na Educação Infantil. In: Chaves, Marta. Setoguti, Ruth Izumi. Moraes, Silvia Pereira Gonzaga de Moraes. **A formação do professor e intervenções pedagógicas humanizadoras**. Curitiba: Instituto Memória Editora, 2010.

_____. Enlaces da Teoria Histórico-Cultural com a Literatura Infantil. In: Chaves, Marta. (Org.) **Práticas pedagógicas e literatura infantil**. Maringá: Eduem, 2011.

_____. **Leontiev e Blagonadezhina: estudos e reflexões para considerar a organização do tempo e do espaço na Educação Infantil**. Revista Teoria e Prática da Educação. v.17, n.3, p. 81-91, set./dez 2014. Disponível em: http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/28210/pdf_71. Acesso em: 22 set. 2018.

_____. **Teoria Histórico-Cultural e a Organização do Ensino na Educação Infantil**: Reflexões e proposições didáticas para o desenvolvimento humano nos primeiros anos escolares. 2017. 12 p. Digitado.

_____. Colcha da roda de conversa: a possibilidade de vivências coletivas na composição do espaço e organização do ensino. In: _____. **Teoria Histórico-Cultural e realização de intervenções pedagógicas humanizadoras**: conquistas de professores e crianças na educação infantil. Maringá: Programa Interdisciplinar de Estudos de Populações, Laboratório de Arqueologia, Etnologia e Etno-História-UEM, 2016. p. 58-66.

_____. Contar histórias de autores e personagens: realizações pedagógicas de encanto e ensino. In: TOZETTO, Susana Soares. (Org.) **Professores em Formação**: saberes, práticas e desafios. Curitiba: Intersaberes, 2015.

_____. **Reflexões sobre história e educação**: a luta revolucionária no teatro de Bertolt Brecht. 2000. 113f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pós-Graduação em Fundamentos da Educação. Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2000.

_____. Autores, personagens, letras, pincel e tinta: é hora de brincar e aprender na Educação Infantil. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. **Orientações pedagógicas da Educação Infantil**:

estudos e reflexões para organização do trabalho pedagógico. Curitiba: SEED/PR, 2015a. v. 1. p. 61-68.

_____. Educação Integral e intervenções pedagógicas: contribuições e proposições da teoria histórico-cultural. **Revista Teoria e Prática da Educação**, Maringá, v. 19, n. 2, p. 121-134, maio/ago. 2016. Disponível em: Acesso em: 2 jul. 2018.

COELHO, N. N. **Literatura Infantil: teorias, análise, didática**. São Paulo: Moderna, 2000.

FELICIO, P. G. **Anatoli Vassilievitch Lunatcharski: a Educação na Rússia Revolucionária (1917-1929)**. 175 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Profa. Dra. Marta Chaves. Maringá, 2018.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Escolinha de Arte no Brasil**. Brasília, 1980.

LEONTIEV, A. O Homem e a Cultura. In:_____. **O desenvolvimento do psiquismo**. 1.ed. São Paulo: Moraes, 1978.

REY, L. **Dicionário de termos técnicos de medicina e saúde**. Rio de Janeiro, Guanabara Koogan S A 1999.

SAVIANI, D.; DUARTE, N. **A formação humana na perspectiva histórico-ontológica**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 15, n. 45, p. 422-433, set./dez. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n45/02>. Acesso em: 22 set. 2018.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância**. Tradução de Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

O SISTEMA NEOLIBERAL E A BNCC: PERSPECTIVAS CRÍTICAS

Otávio Augusto de Moraes
Íris Maria Ribeiro Porto

Introdução

O presente artigo é parte da Dissertação que está em andamento na Universidade Estadual do Maranhão, no Programa de Pós-Graduação em Educação. A dissertação refere-se as concepções de adolescência e projeto de vida que estão sendo abordadas Base Nacional Comum Curricular (BNCC), deste modo compreender a construção e a influência que a BNCC sofreu no processo de redação e de implantação é fundamental para se compreender as implicações que este documento normativo têm nas redes de ensino e nos alunos.

Alguns apontamentos sobre o modelo Neoliberal na Educação

O Brasil é um país continental, constituído de diversos sotaques, culturas, origens, vegetações, meio social. Neste país a escola é um lugar que precisa oportunizar o conhecimento a todos os alunos, já dizia Anísio Teixeira, em 1957, no livro “Educação não é privilégio” sobre uma escola pública, gratuita de qualidade e para todos, ainda hoje tida como utópica apesar de ter se passado 62 anos da publicação do livro, suas ideias nunca foram alcançadas.

A partir da década de 1990, com o presidente Fernando Collor de Melo que ocorreu maior incentivo as políticas para a implantação do sistema neoliberal no Brasil, que delineia a crise e propõe soluções para saná-la, inicia-se um processo de mudanças gerais que irá atingir fortemente o campo educacional.

Como uma política de Estado marcante neoliberal¹⁰ no sistema brasileiro, que irá influenciar no setor educacional, podemos ressaltar o Plano Diretor da Reforma do Aparelho de Estado, em 1995, como sendo a tentativa de se iniciar um novo sistema administrativo brasileiro.

A reforma do Estado deve ser entendida dentro do contexto da redefinição do papel do Estado, que deixa de ser o responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social pela via da produção de bens e serviços,

¹⁰ O neoliberalismo econômico acentua a supremacia do mercado como mecanismo de alocação de recursos, distribuição de bens, serviços e rendas, remunerador dos empenhos e engenhos inclusive. Nesse imaginário, o mercado é matriz da riqueza, da eficiência e da justiça. (MORAES, 2002, p.15)

para fortalecer-se na função de promotor e regulador desse desenvolvimento. (BRASIL, 1995, p. 12)

Este plano diretor prevê uma mudança no papel do Estado, passando não mais a prover diretamente fatores econômicos e sociais, mas promover e a regulamentar a outras instituições para estar atuando no âmbito social e de mercado.

Nesta conformação torna-se importante compreender como as Organizações Não-Governamentais (ONGs) se legitimaram na política educacional brasileira. A fim de compreender a legitimação das ONGs como um processo transferência e modificação da administração pública podemos perceber alguns pontos sensíveis.

[...] a descentralização para o setor público não-estatal da execução de serviços que não envolvem o exercício do poder de Estado, mas devem ser subsidiados pelo Estado, como é o caso dos serviços de educação, saúde, cultura e pesquisa científica. Chamaremos a esse processo de 'publicização'. [...] Finalmente, através de um programa de publicização, transfere-se para o setor público não-estatal a produção dos serviços competitivos ou não-exclusivos de Estado, estabelecendo-se um sistema de parceria entre Estado e sociedade para seu financiamento e controle. Deste modo o Estado reduz seu papel de executor ou prestador direto de serviços, mantendo-se, entretanto, no papel de regulador e provedor ou promotor destes [...] (BRASIL, 1995, p. 12 - 13)

Como primeiro aspecto a ser ressaltado na redefinição do papel do Estado está a transferência de uma responsabilidade que antes era de promover/executar diretamente o serviço para a população, modificando este serviço para a responsabilidade uma instituição pública não-estatal. Esta modificação acarreta consigo diversas divergências ideológicas, neste aspecto o Estado justifica o posicionamento com diversos argumento, como por exemplo que:

a extensão do regime estatutário para todos os servidores civis, ampliando o número de servidores estáveis, não apenas encareceu enormemente os custos da máquina administrativa, mas também levou muitos funcionários a não valorizarem seu cargo, na medida em que a distinção entre eficiência e ineficiência perde relevância. (BRASIL, 1995, p. 27)

Neste trecho podemos ter o primeiro argumento dos motivos que encorajaram o poder público a realizar a publicização; refletir que ao se diminuir a quantidade de funcionários públicos, também diminui a quantidade de serviços estáveis oferecido, desta forma os indivíduos estão mais expostos ao mercado de trabalho, o que pode prejudicar o trabalhador por haver perda de direitos e variações de ofertas de vagas em determinados serviços, contudo neste documento da administração pública não demonstra grandes preocupações com a popula-

ção brasileira que é menos desfavorecida economicamente e culturalmente, tratando todos como se tivessem as mesmas oportunidades.

Outros argumentos também contidos no plano diretor são que as transferências garantem que os diversos setores tenham uma maior dinamicidade no atendimento à população, criando iniciativas locais para a resolução dos próprios problemas (BRASIL, 1995). A crítica realizada por Montaño (2010) é que estes projetos são pouco ou nada eficientes a nível nacional, além de que a parceria entre as ONGs e o Estado “se tratam de ações emergenciais que, dando respostas imediatas e assistenciais, não resolvem a médio e longo prazo as causas (...) consolidando uma relação de dependência dessa população por estas ações” (MONTAÑO, 2010, p. 18), além de outras discordâncias dos pontos de vista nos setores específicos, nacionais, administrativos e econômicos, ou seja, o processo de publicização transfere algumas responsabilidades que eram do Estado para alguns setores, inclusive para as ONGs, para que o governo não propicie diretamente os serviços, mas que financie e regule. As ONGs podem ser compreendida segundo o plano diretor como uma

PROPRIEDADE PÚBLICA NÃO-ESTATAL, constituída pelas organizações sem fins lucrativos, que não são propriedade de nenhum indivíduo ou grupo e estão orientadas diretamente para o atendimento do interesse público. O tipo de propriedade mais indicado variará de acordo com o setor do aparelho do Estado. (BRASIL, 1995, p. 43)

No plano diretor há indicativos de que é benéfica a “parceria” entre o Estado e as propriedades públicas não-estatais, principalmente com as ONGs que se adequam a definição acima citada, desta maneira estas organizações tem seu papel social legitimados legalmente, pois as leis que regulamentam e as beneficiam já estavam sendo estabilizadas; contudo Montaño nos adverte sobre o processo que estava se iniciando relatando que:

Independentemente de suas boas intenções, a maioria delas, por políticas explícitas por parte dos próprios governos, vem assumindo um papel substitutivo ao Estado, sobretudo naqueles lugares mais pobres e afastados, de onde o Estado ou se retirou ou simplesmente não existia. É justamente esse caráter “substitutivo” e não completar que desmascara as supostas “parcerias” entre o “Estado e a Sociedade”. (MONTAÑO, 2010, p. 12)

Montaño (2010) reprovava o processo de publicização iniciado em 1995 e reintegra que as ONGs substituíram um Estado pouco efetivo ou ausentes de políticas públicas que fossem implementadas nos diversos setores. Afirmava também que “aliados a essa estratégia ‘substitutiva’ estão os movimentos de descentralização e privatização dos serviços públicos” (MONTAÑO, 2010, p. 13) Parte deste processo de descentralização e substituição do Estado é sentido hoje em

diversos setores, como por exemplo o do ensino superior, em que o a demanda de alunos é maior que o sistema público consegue atender, desta forma o Estado não investe nas instituições públicas, preferindo financiar programas em instituições privadas de ensino superior, transferindo a reponsabilidade pelo sistema de ensino.

Este processo de pensamento se perpetua até os dias atuais, visto que o ministro da Educação, Abraham Weintraub, defendeu no dia 06 de Junho de 2019 no 12º Congresso Brasileiro da Educação Superior Particular que o setor privado é principal agente na expansão do ensino superior, ao mesmo tempo em que reduz as verbas para as universidades públicas. O ministro da Educação, segundo a revista Exame, relatou que:

“Existe espaço para instituições federais e existe para as estaduais, mas, olhando para a perspectiva do Brasil — e o crescimento vai acontecer —, é muito claro que não há condição de o atual estado de contas do setor público nutrir a atual estrutura educacional estatal para atender a demanda que vai acontecer” (EXAME, 2019)

Este processo acima demonstra uma mudança da responsabilidade e uma publicização ocorrendo cotidianamente. Segundo Montaña (2010) este processo de privatização deixa de ser uma conquista de direito do cidadão e passa a ser uma opção fornecida pelo serviço voluntário à população; desta forma os indivíduos deixam de perceber a ausência do Estado e passam a se auto culpabilizar pela privação de oportunidades que possuem. Neste sentido “o problema no Brasil não é a existência de um Estado social ‘protecioanista’, mas sua inexistência, ou, pelo menos, seu precário desenvolvimento, não é a forte presença do Estado, mas sua privatização interna o que constitui o problema central”. (MONTAÑO, 2010, p. 41)

Cabe retornar aos objetivos contidos no plano diretor para refletir no âmbito educacional suas implicações, até mesmo para se compreender como os discursos vêm perpassando os contextos históricos.

Objetivos Globais: [...] Limitar a ação do Estado àquelas funções que lhe são próprias, reservando, em princípio, os serviços não-exclusivos para a propriedade pública não-estatal, e a produção de bens e serviços para o mercado para a iniciativa privada. [...] Objetivos para os Serviços Não-exclusivos: Transferir para o setor público não-estatal estes serviços, através de um programa de ‘publicização’, transformando as atuais fundações públicas em organizações sociais, ou seja, em entidades de direito privado, sem fins lucrativos, que tenham autorização específica do poder legislativo para celebrar contrato de gestão com o poder executivo e assim ter direito a dotação orçamentária. Lograr, assim, uma maior autonomia e uma conseqüente maior responsabilidade para os dirigentes desses serviços. [...]

Aumentar, assim, a eficiência e a qualidade dos serviços, atendendo melhor o cidadão-cliente a um custo menor. (BRASIL, 1995, p. 46-47)

A educação e a saúde que foram categorizadas como serviços não exclusivos do Estado foram amplamente incentivadas na iniciativa privada e filantrópica, mesmo sendo um direito garantido o acesso à educação, pode-se ser oferecido a população em grande parte por instituições não estatais, ou seja, os alunos não precisam estar matriculados obrigatoriamente na rede pública, mas necessitam estar estudando. Desta forma cria-se uma vacância ainda maior entre as oportunidades dos que podem pagar uma escola privada e os que não possuem poder financeiro para isto. Para Montañó (2010, p. 46) operacionalizar está “publicização”, três conceitos virariam palavras de ordem: descentralização, organização social e parceria.

Nos objetivos propostos pelo Estado está que alguns serviços sejam ofertados em entidades sem fins lucrativos, contudo com a baixa fiscalização brasileira perde-se qualidade, a responsabilização pelo serviço prestado e o dinheiro público é indiretamente retirado do Estado para grupos ou associações. No último trecho em que relata a qualidade e eficiência com o menor custo, mostra evidentemente a visão empresarial e neoliberal de como gerenciar os recursos públicos, contudo é muito discutível no campo educacional os significados de eficiência e qualidade no ensino ou instituições.

Levando-se em consideração esses aspectos podemos perceber que a privatização do Estado é um projeto há muito tempo engendrado, baseando-se na perspectiva neoliberal de pouca oferta estatal e muita regulação. Deste modo a partir do Plano Diretor da Reforma do Aparelho de Estado, em 1995, o sistema começa a exercer cada vez mais pressão para ser imposto o neoliberalismo no Brasil. O neoliberalismo defende o Estado mínimo e a privatização e possui a capacidade de se aprofundar, de se refinar, como é o caso da Terceira Via, projeto que defende a parceria como terceiro setor, além da promoção do livre mercado.

Nesse sentido, Moraes (2002) esclarece que:

O neoliberalismo econômico acentua a supremacia do mercado como mecanismo de alocação de recursos, distribuição de bens, serviços e rendas, remunerador dos empenhos e engenhos inclusive. Nesse imaginário, **o mercado é matriz da riqueza, da eficiência e da justiça**” (MORAES, 2002, p. 15, grifos nossos)

Antes de se pensar como a escola está inserida nesse processo neoliberal, precisamos retomar que a escola é uma instituição social e segundo Saviani (2008, p. 15) aponta que “a escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como

o próprio acesso aos rudimentos desse saber”, deste modo independente do local da escola, o objetivo de uma escola é ensinar o conhecimento construído historicamente pela humanidade. Para Young (2007, p. 1294) que considera a “resposta à pergunta ‘Para que servem as escolas?’ é que elas capacitam ou podem capacitar jovens a adquirir o conhecimento que, para a maioria deles, não pode ser adquirido em casa ou em sua comunidade, e para adultos, em seus locais de trabalho” assim a escola tem um papel importante na construção da sociedade. Se a escola tivesse atingido os preceitos de Anísio Teixeira e realizasse na completude a sua função os jovens teriam as mesmas oportunidades, poderiam galgar os mesmos objetivos, ter um projeto de vida promissor, porém isso não ocorre hoje no Brasil. Apesar da educação estar nos discursos políticos de forma recorrente e impecável, a prática do discurso nunca foi efetivada.

O sistema neoliberal possui como preceitos as privatizações, austeridade fiscal, livre comércio e o corte de despesas governamentais. Esses pontos são opostos aos princípios de uma sociedade idealizado por Anísio Teixeira. Conforme aponta Bianchetti (1997, p. 72) o sistema neoliberal tem na “desigualdade dos homens o pressuposto fundamental dessa concepção [...] Essa desigualdade constitui uma necessidade social, já que permite o equilíbrio e a complementação de funções”, deste modo podemos perceber que como princípio básico o sistema neoliberal necessita que as desigualdades ocorram para ter diferentes níveis de classe; em contrapartida, a educação luta para que o abismo as disparidades sociais, econômicas e culturais sejam diminuídas. Assim já começamos a delimitar um pouco o motivo que a educação no Brasil não consegue avançar, apesar dos discursos políticos.

A título de exemplo, transforma-se a educação numa mercadoria a ser adquirida. Actualmente, o verdadeiro significado de democracia é um conjunto de práticas de consumo. O que outrora foi um conceito e uma prática política apoiados numa negociação e diálogo colectivo é, hoje em dia, um conceito ‘totalmente’ económico. Actualmente, debaixo da influência do neoliberalismo, o verdadeiro significado de cidadania foi radicalmente transformado (APPLE, 2001, p. 13)

No sistema neoliberal a área da de saúde, educação, cultura e pesquisas científicas não são áreas que o Estado precisa prover diretamente, assim deixando para a iniciativa privada o papel de prover estes recursos, enquanto o Estado apenas tem a função de realizar a regulamentação. Um exemplo de perversidade ocorrida no sistema neoliberal é as estradas que estão no estado de São Paulo, em que o Estado deixa de realizar a manutenção adequada, para que quando se abra a concessão para empresas privadas esse processo de implantação de pedágios seja legitimado. Assim como ocorre nas estradas, ocorre nas instituições de ensino e de saúde por todo o país. A legitimação do setor privado ocorre quan-

do, intencionalmente, há a precariedade do sistema público. Realizando cortes na educação pública se legitima a “qualidade” do ensino privado; deixando os hospitais públicos sobrecarregados, incentiva a população a pagar um plano de saúde particular. No final a população paga duas vezes pelo mesmo serviço, uma nos impostos obrigatórios e a outra no setor privado para ter acesso ao seu direito.

Para ampliar o escopo de ofertas em relação a orientações e modelos educacionais, e também para aliviar os setores da sociedade que contribuem através de impostos para o sistema público de ensino sem utilizá-lo necessariamente, as teorias neoliberais propõem que o Estado dívida – ou transfira – suas responsabilidades com o setor privado. Assim, além de possibilitar às famílias o direito de livre escolha em relação ao tipo de educação desejada para seus filhos, este seria um caminho para estimular a competição entre os serviços oferecidos no mercado, mantendo-se o padrão da qualidade dos mesmos (HÖFLING, 2001, p. 38)

Segundo Höfling (2001) o sistema neoliberal parte de uma lógica do individualismo, defendendo a iniciativa privada como fator de auto regulação da riqueza e da renda. Porém devemos também considerar os impactos negativos, sofridos principalmente pela população mais pobre, de um sistema que perpetua a desigualdade e beneficia as classes sociais dominantes. A educação, no sistema neoliberal, se torna um fator de exclusão e segregação dos indivíduos não permitindo uma mobilidade social.

Para os neoliberais, as políticas (públicas) sociais – ações do Estado na tentativa de regular os desequilíbrios gerados pelo desenvolvimento da acumulação capitalista – são consideradas um dos maiores entraves a este mesmo desenvolvimento e responsáveis, em grande medida, pela crise que atravessa a sociedade. A intervenção do Estado constituiria uma ameaça aos interesses e liberdades individuais, inibindo a livre iniciativa, a concorrência privada, e podendo bloquear os mecanismos que o próprio mercado é capaz de gerar com vistas a restabelecer o seu equilíbrio. (HÖFLING, 2001, p. 37)

Podemos perceber que na agenda neoliberal o mercado ganha o papel de destaque nas políticas, assim fortalecendo o vínculo do Estado com o setor de prestação de serviço (ou seja, o terceiro setor). Neste contexto as ONGs, instituições privadas, instituições filantrópicas e sociedades de economia mista se expandem pelo território brasileiro. De acordo com Montañó (2010) podemos pensar a “descoberta” do terceiro setor como sendo fundamental ao neoliberalismo.

Quando os teóricos do “terceiro setor” entendem este conceito como superador da dicotomia público/privado, este é verdadeiramente o “tercei-

ro” setor, após o Estado e o mercado, primeiro e segundo, respectivamente; o desenvolvimento de um “novo” setor que viria dar as respostas que supostamente o Estado já não pode dar e que o mercado não procura dar. Porém, ao considerar o “terceiro setor” como a sociedade civil, historicamente ele deveria aparecer como o “primeiro”. Esta falta de rigor só é desimportante para quem não tiver a história como parâmetro da teoria (MONTAÑO, 2010, p. 54-55).

O terceiro setor foi a via que o Estado neoliberal encontrou de efetivação das políticas públicas e de organizar a execução dos serviços. Atria (2009), no artigo *¿Qué Educación es "Pública"?*, relata a conceituação do que é ser público e realiza um detalhamento para explicar a miscigenação entre o público-privado, pois essa parceria cria as matrículas em instituições particulares subsidiadas pelo Estado, através de Parcerias Público-Privada.

Por todos esses aspectos o sistema neoliberal entra na sociedade influenciando e modificando a economia, a educação, as leis e a oferta de serviços básicos. Assim podemos começar a refletir sobre como o Neoliberalismo tem modificado cotidianamente nossa visão de mundo, nosso sistema de ensino, nossa escola, nosso currículo, nós. Podemos destacar como exemplo dois grandes marcos do neoliberalismo entrando na sociedade mundial e, consequentemente, na brasileira.

Ambos os marcos estão vinculados à Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). O primeiro marco é o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), criado em 1997, para avaliar os sistemas educacionais de diferentes países. Este programa passa a medir com a mesma régua todos os sistemas educacionais dos países, sem levar em consideração especificidades importantes, imponto metas para serem atingidas. Através dos anos o PISA ganha força e começa a ser cada vez mais utilizado nos países para averiguar a “qualidade” da educação. O segundo marco é a criação, no ano de 2007, do Comitê de Políticas Educacionais (*Education Policy Committee – EDPC*), que possui por finalidade coordenar as atividades da OCDE vinculadas na educação. Em nenhum outro momento da história uma organização teve tanta influencia sobre a educação global, contudo não podemos deixar de ressaltar que a OCDE é uma organização vincula principalmente ao desenvolvimento econômico e não educacional.

Currículo, BNCC e as futuras perspectivas

Para começarmos as discussões sobre a Base Nacional Curricular Comum (BNCC), precisamos inicialmente lapidar nosso pensamento sobre as diferenças entre currículo e a BNCC. Deste modo:

[...] propomos definir o currículo como o projeto seletivo de cultura, cultura 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 (SACRISTÁN, 2000, p. 34).

O conceito de currículo é demasiadamente complexo, ao considerar que sua concepção não se reduz apenas ao desenho curricular que os espaços educacionais esboçam. Há também diversas definições de currículo e subdivisões desse conceito, escolhi a definição de Sacristán por compreender os aspectos culturais como relevantes na formação dos sujeitos, a influência política e neoliberal na sua elaboração, a realidade das escolas que vivenciam os currículos diariamente e o fator dele tentar mostrar a realidade escolar. Etimologicamente currículo vem da palavra latina *currere*, e refere-se a curso. Para Goodson (1995, p. 31) “[...] as implicações etimológicas apontam que, com isso, o currículo é definido como um curso a ser seguido, ou mais especificamente, apresentado”.

O currículo é uma construção social que ocorre separadamente em cada escola e cada rede de ensino. Leva em consideração diversos fatores internos e externos a própria escola, mas que a influenciam. O projeto seletivo é ressaltado por fatores externos, como por exemplo o “[...] processo de globalização inerente à sociedade, afetam a educação porque incidem sobre os sujeitos, os conteúdos do currículo e as formas de aprender” (SACRISTÁN, 2000, p. 71), muitas vezes, mesmo que de forma não intencional, a seleção de conteúdo é realizada pela escola de forma a perpetuar as concepções neoliberais.

Nos fatores internos à escola, que influenciam na seleção de currículos está principalmente os fatores culturais e regionais, pois em um país de dimensões continentais é necessário realizar a adequação dos currículos para atender os diversos públicos. Cabe ressaltar que a adequação dos currículos não é a retirada ou o esvaziamento de conceitos, mas propor caminhos alternativos para que seja cumprido o currículo na sua integralidade. “Os currículos são a expressão do equilíbrio de interesses e forças que gravitam sobre o sistema educativo num dado momento, enquanto que através deles se realizam os fins da educação no ensino escolarizado” (SACRISTÁN, 2000, p. 17).

Assim como o currículo sofre influência externa do sistema globalizado neoliberal a BNCC também é determinada pelo sistema, mas está inserida no nível macro de políticas públicas. Desta forma percebemos que BNCC e currículo possuem confluências e divergências, não se tratando do mesmo documento. A BNCC não é considerada um currículo, pois apenas orientam os conteúdos que devem ser aprendidos na escola. O currículo é o percurso metodológico para o desenvolvimento dos alunos. De modo análogo, podemos pensar que a BNCC mostra os objetivos e o currículo o percurso para ser executado.

A BNCC se traduz como mais uma política educacional que tenciona uma elevação de uma suposta equidade no ensino brasileiro. As teorias do currículo, diante desse cenário assim como na busca de abranger seu sentido e significado, fazem sua intercepção com aspectos que sobrepujam os limites de sua configuração prescritiva, notadamente as teorias críticas e pós-críticas. De acordo com Sacristán (2000, p. 13), a prática a que se refere o currículo

[...] é uma realidade prévia muito bem estabelecida através de comportamentos didáticos, políticos, administrativos, econômicos, etc., atrás dos quais se encobrem muitos pressupostos, teorias parciais, esquemas de racionalidade, crenças, valores, etc., que condicionam a teorização sobre o currículo [...].

Os díspares enfoques que se apresentam no desenho do sentido do currículo tornam o seu significado mais complexo. Sacristán (2000, p. 14), explica que “[...] o currículo não é um conceito, mas uma construção cultural [...] É antes, um modo de organizar uma série de práticas educativas”. Em suma, o currículo não pode ser percebido como algo estático, pronto e acabado, mas sim numa dinamicidade, continuidade, inacabado e elaborado no contexto social. Para além do campo das imposições, o currículo está no vivido, no experimentado, formando uma trama de orientações, traduções, ressignificações que constituem a prática curricular. É nessas interfaces que o conteúdo escolar efetivamente transita.

Alguns autores já começaram a refletir sobre a BNCC, fazendo revisões, relatando pontos de atenção, teorizando as possíveis implicações na escola. Neste trabalho não podemos deixar de considerar o apagamento de temas como gênero, sexualidade, meio ambiente, saúde, educação especial e cultura, assim como questionar a intencionalidade desta ação. Neste mesmo questionamos qual é a intencionalidade do governo em aprovar um novo documento se o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação ainda não foi superado? As escolas conseguirão ultrapassar a base proposta para uma educação integral do ser humano? O que os artigos e livros produzidos têm trazido de análise a BNCC? As contribuições de diferentes segmentos sociais foram colocadas no texto final?

Há pesquisa pontuais em algumas disciplinas que discutem os conteúdos específicos propostos mostram a BNCC com uma proposta simplista e deficitária. Para Leite e Rittler (2017) o documento considera uma visão demasiadamente simplista do conceito de Ciências, não abordando os diversos aspectos que a ciência leva em consideração e alertam há necessidade de maior amadurecimento conceitual. Outros autores, como Silva (2015), discutem que a formação de professores relatando que a BNCC é um documento oposto as Diretrizes

Curriculares Nacionais, não possibilitando que uma formação crítica e emancipatória ocorra na escola. Além desses autores supracitados há diversos outros que realizam uma análise crítica sobre esse documento, na sua grande maioria mostrando pontos que são de atenção e que precisam ser repensados.

Diante todos esses trabalho o Ministério da Educação relata que a base nacional não é um currículo e que os professores podem realizar uma ação pedagógica que ultrapasse os conceitos propostos na base, contudo “não definir a questão como conteúdo obrigatório da educação básica retira o respaldo legal de docentes e escolas que entendem a importância de se abordar tais temáticas, além de esvaziar a importância e a legitimidade delas” (ANDRADE; BORBA, 2018, p. 129).

Assim podemos perceber que o currículo sofre diversas influências de dentro das instituições de ensino e de fora delas. A BNCC apesar de não ser um currículo, mas como um documento normativo nacional, também sofre influências ligadas a cultura, temporalidade, sistema político e ideologias. A primeira versão e segunda versão da BNCC foram aprovadas em 2015 e 2016, respectivamente, no governo da presidenta Dilma Rousseff, a última versão foi aprovada em 2017, num contexto pós-golpe, com o presidente Michael Temer. Alguns autores realizaram sinalizam que ocorreu uma ruptura no processo democrático de construção do documento, relatando por exemplo que

Até a versão dois da Base, o foco recai nos direitos à apropriação de conhecimento, ao respeito a diversidade, ao desenvolvimento do potencial criativo e a participação. O foco em direitos individuais, coletivos e sociais, são deslocados para o foco na operacionalização individual do conhecimento. Isto fica claro quando na última versão se faz uso de verbos de ação para cada uma das competências: valorizar, exercitar, desenvolver, utilizar, argumentar, conhecer-se e agir. [...]Na versão 2, há uma preocupação em dar visibilidade a grupos excluídos, na versão 3 se trata de igualdade e pretensamente de equidade, mas, sequer a palavra movimento social é mencionada, aliás não só nesta sessão, mas em toda a BNCC (SILVA; ALMEIDA, 2018, p. 5).

Cabe observarmos que os interesses privados conduzidos pelo Movimento pela Base, coordenado pela Fundação *Lemann*, por meio do *Lemann Center*, vinculado à Universidade de *Stanfort-USA*, buscou especialistas, ligados ao *Comum Core* americano, para revisar a primeira e segunda versão da base. (PERONI; CAETANO; ARELADO, 2019, p. 42)

No processo de consulta pública para a construção da BNCC foi elaborado, efetivamente, 4 versões do documento, porém há críticas severas a esse processo de construção, conforme aponta Moura (2018, p. 60).

Do momento da apresentação da terceira, e supostamente última versão, até o momento em que a base foi homologada pelo presidente Michel Temer tanta coisa mudou no documento que é impossível dizer que esta é uma terceira versão modificada. Entendemos esta versão com várias alterações reivindicadas pelos cristãos conservadores como uma quarta versão do documento.

Deste modo temos dois problemas, o primeiro que se refere ao apagamento de discussões importantes e o segundo é a forma autoritária que o documento foi modificado para ser aprovado como versão final. Devemos pensar que o Brasil sofre de uma democracia frágil em que organizações internacionais intencionalmente desejam se perpetuar dentro do Estado e que “numa altura de ‘reformas’ neoliberais, tanto o currículo nacional, como os testes nacionais irão exacerbar ainda mais o processo de transformação das escolas numa mercadoria” (APPLE, 2001, p. 28). A ênfase neoliberal usará do sistema educacional como um mercado consumidor para poder transformar a própria educação em mercadoria, assim sendo aumenta a desigualdade social.

Melhor que que influenciar os currículos é influenciar a BNCC, que é a base nacional para se pensar em currículos nos sistemas micros de educação. Apple (2001) traz como referência a política dos Estados Unidos da América, contudo as discussões são pertinentes ao cenário atual brasileiro, pois, assim como nos Estados Unidos, estamos com um grupo político de direita a frente das decisões. Segundo Apple (2001, p. 20):

Devido a este mercado, qualquer conteúdo que seja política ou culturalmente crítico ou que possa causar uma reação negativa juntos dos grupos poderosos é evitado. Assim, ao nível do manual¹¹ assistimos a um movimento crescente que se afasta de qualquer tipo de material provocante. Tudo aquilo que possa colocar em perigo as vendas é evitado.

Assim podemos compreender melhor um dos fatores que influenciam o apagamento de temas importantes na BNCC. A retirada dos temas é importante para manter a liderança dos grupos dominantes, a fim de perpetuar o *status quo*. O sistema neoliberal, novamente, age para manter a desigualdade social, valorização do livre mercado e as Parcerias Público-Privado. O sistema neoliberal além de influenciar na política, na economia e em decisões sobre oferta de serviços essenciais possui também raízes na educação, principalmente no tocante às políticas de cunho nacional, principalmente nas questões de financiamento e currículo.

Todas as propostas curriculares, dentre elas a BNCC, são textos políticos, tentativas de representação de uma dada política, produzidos por práticas

¹¹ Podemos compreender que ‘manual’ como os livros didáticos utilizado nas escolas.

discursivas nas quais nós também nos inserimos. Ao longo da história do pensamento curricular, nós e muitos outros também falamos, escrevemos, produzimos ações em favor de disciplinas escolares, em favor da flexibilidade curricular ou da integração curricular, e mesmo criticando a disciplinaridade. Tais discursos – nossos discursos – também estão no jogo da significação das políticas curriculares. (LOPES, 2019, p. 65)

A BNCC sendo uma construção social sofreu nos últimos anos influência da Lei nº 12.796, de 2013, que altera artigos importantes da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB/96). As alterações vão ao encontro das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) e abrem caminho para a concretização da BNCC no cenário nacional. Conforme havíamos proposto a Lei nº 12.796 institui os itinerários formativos.

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por **uma parte diversificada, exigida pelas características** regionais e locais da sociedade, da cultura, **da economia e dos educandos**. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013) (BRASIL, 1988, grifos nossos)

O trecho destacado deve causar estranheza pelas possíveis interpretações que temos sobre a legislação. Ao relatar que a parte diversificada do currículo deve ser compatível com os fatores econômicos podemos pensar em duas hipóteses, a primeira é que no currículo será contextualizados com aspectos econômicos locais; a segunda interpretação é que em conformidade com o nível econômico o currículo deve ser flexível e oferecer conteúdo diferenciado. A primeira hipótese já estaria contemplada nas “características locais da sociedade, da cultura”, porém o trecho optou por utilizar separadamente a palavra economia. A segunda hipótese corrobora com o pensamento aqui levantado de um estado neoliberal, pois criando uma diferença dos conteúdos, cria-se diferenciações no mundo do trabalho e conseqüentemente na formação de exército de reserva, além de mão de obra para o chão das fábricas. Outro destaque pertinente a este trecho é a discussão que o currículo deve ser flexível as características dos estudantes, neste aspecto devemos ressaltar que, conforme Saviani (2008) a escola existe para proporcionar um saber elaborado que está além do saber cotidiano, um saber que foi construído na história da humanidade e deste modo trabalhar os processos pedagógicos para que todos os estudantes alcancem um pensamento mais elaborado, não um currículo ser condicionado aos estudantes.

Os itinerários formativos relatados se baseiam na alteração da LDB/96.

Art. 36. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber: I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas; V - formação técnica e profissional. (BRASIL, 2017, http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm)

A formação técnica e profissional será dificilmente ofertada em cidades pequenas no interior do Brasil, tendo em vista que irá necessitar de professores específicos para as áreas, laboratórios e/ou equipamentos que irão gerar um gasto maior para o Estado, enquanto que a educação profissional será muito procurada nas periferias de grandes centros em que os alunos precisam terminar o ensino médio e conseguir um emprego para ajudar a sustentar a família, são estes adolescentes de periferia que não podem se preocupar em ingressar em uma universidade, pois tem uma necessidade básica e imediata para ser sanada.

O 5º itinerário é explorado na lei 13.415 com a perspectiva de estabelecer parcerias público-privadas. O que nos permite antever uma divisão da oferta de educacional com uma escola para elite e outra para as classes menos favorecidas, ou seja, uma para quem vai governar e outra para a classe popular a fim de atuar na mão de obra do setor produtivo. (MONTEIRO; ALVES, 2019, p. 4)

Outro aspecto que faz a ligação entre a parceria público-privado é o artigo 36 da LDB/96 que versa o seguinte:

Art. 36. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber: (Redação dada pela Lei nº 13.415, de 2017) [...] § 11. Para efeito de cumprimento das exigências curriculares do ensino médio, os sistemas de ensino poderão reconhecer competências e firmar convênios com instituições de educação a distância com notório reconhecimento (Redação dada pela Lei nº 13.415, de 2017) (BRASIL, 1996, http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)

O projeto de privatização de setores não essenciais está presente no Brasil desde o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, em 1995. Contudo com o passar dos anos o processo de privatização, ou a Publicização¹², vem

¹² Publicização é o termo usado no Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado e pode ser compreendido como um processo de “descentralização para o setor público não-estatal da execução de serviços que não envolvem o exercício do poder de Estado, mas devem ser subsidiados pelo

sendo intensificado na educação conforme discutimos no início deste trabalho, entretanto é importante considerar que:

diante da conjuntura política e econômica que se vislumbra, com um ajuste fiscal que tende a diminuir os insuficientes recursos para Educação Pública, o currículo-documento pode contribuir para ocultar as desigualdades concretas da educação brasileira, possibilitando, assim, seu aprofundamento e seu processo de privatização. (GIROTTI, 2016, p. 138)

Cremos que não apenas ocultar o problema das desigualdades sociais, mas agravá-las pelos processos de privatização do ensino, pois quanto mais privatizado for o acesso à educação, mais desigual a sociedade se configura. Podemos notar, portanto, que o ajuste curricular proposto pela BNCC irá alinhar a educação para o mercado econômico e auxiliar o sistema neoliberal a se reconfigurar, a fim de manter o *status quo*.

Certamente, cabe olhar o texto com o estranhamento afim de compreender a que o documento se destina, uma vez que será implementado no ano de 2020 em todo território. Outro aspecto de preocupação reside na área de conhecimento da formação técnica e profissional, neste aspecto Cunha (2017) relata sobre a época da ditadura militar no tocante ao incentivo dos jovens adentrarem no ensino profissionalizante, nesta perceptiva relata que:

escolas privadas, as principais abastecedoras de calouros para as grandes e boas universidades públicas, ignoraram totalmente a política de profissionalização universal e compulsória no 2º Grau, e prosseguiram na preparação de vestibulandos. (p. 374)

Podemos notar neste cenário de retrocesso educacional está de volta do ensino médio como um dos itinerários formativos para os alunos de segundo grau, ensino técnico principalmente voltado as camadas populares com menor poder aquisitivo. As atuais instituições particulares de ensino médio podem optar por um itinerário misto, que irá proporcionar todos conteúdos necessários ao ingresso no ensino superior, enquanto a classe trabalhadora permanecerá compondo os chãos das fábricas. Ainda acerca da formação técnica André (2018, p. 136) considera que:

A reforma ainda possibilita, ao prever a contratação de professores não formados para o itinerário formativo técnico profissional, a não realização de concurso público para as escolas públicas, bem como a venda de pacotes de educação por empresas privadas.

Estado, como é o caso dos serviços de educação, saúde, cultura e pesquisa científica” (BRASIL, 1995, p.12-13)

A contratação de professores, fora de concurso público, ratifica o processo de desconstrução da escola pública, ocorre a perda de direitos da classe trabalhadora, o professor contratado na escola não cria um vínculo afetivo concreto com a instituição e com os alunos, além do professor não poder fazer um plano a longo prazo para desenvolver projetos de extensão e pesquisa dentro da escola.

Considerações finais

Partindo das discussões levantadas torna-se imprescindível a discussão sobre como políticas internacionais influem dentro da educação brasileira, influencia os currículos e, conseqüentemente, afeta os adolescentes. Podemos notar que o sistema Neoliberal percebeu a educação como área fecunda a novos investimentos de mercado, pois havia uma carência, cada vez maior, para adequar a educação brasileira as avaliações internacionais. Além da educação básica, a educação superior foi modificada pelo terceiro setor que incentivou de cursos superiores particulares por todo país. Aos poucos o sistema neoliberal se modifica para conseguir se perpetuar como única alternativa válida, mesmo que já tenha provado sua ineficácia para as camadas populares.

A BNCC teve quatro versões, sendo a última muito contestada por trazer esse cunho Neoliberal, quebrando o que havia sendo construído. Nesta versão os pesquisadores mostram o apagamento de discussões importantes como sexualidade, gênero, cultura e meio ambiente, quando comparamos as versões anteriores. Cabe ressaltar a importância deste documento, pois ele possui a função de guiar a construção de currículos de todo território. Além dos documentos, a BNCC interfere na vida dos adolescentes, no projeto de vida que idealizam. Quando dizemos que o adolescente é um ser construído de forma sócio histórica, relatamos também que é construído dentro da escola, influenciado pela escola, pela família e por todo contexto em que está inserido. Partindo desta perspectiva é fulcral analisar estas influências, principalmente as extensões neoliberais na educação, modificando até mesmo a BNCC e conseqüentemente os adolescentes.

Em virtude dos fatos mencionados a mudança na educação básica, especialmente no Ensino Médio pode trazer a perpetuação de desigualdades sociais, a desvalorização das escolas públicas e um incentivo ao processo de privatização e de parcerias público-privadas.

Referências

- ANDRADE, M. C. P.; BORBA, R. C. N. O golpe, a BNCC e os conservadorismos pensando o ensino religioso na educação brasileira. **Revista Communitas**, v. 8, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/COMMUNITAS/article/view/1772>. Acesso em: 29 maio 2019. ISSN: 2526-5970
- ANDRÉ, T. C. Reforma do Ensino Médio: desobrigação do Estado? **Olh@res, Guarulhos**, v. 6, n. 1, maio, 2018. p. 130-145.
- APPLE, M. W. Reestruturação Educativa e curricular e as Agendas Neoliberal e Neoconservadora: Entrevista com Michael Apple. **Currículo sem Fronteiras**, v.1, n.1, p. 5-33, Jan/Jun, 2001.
- ÁTRIA, F. Que educacion es “Publica”? **Estudios Sociales**, Corporación de Promoción Voluntaria, n.117, p,45-67, 2009
- BIANCHETTI, R. G. **Modelo neoliberal e políticas educacionais**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 1997. 119 p. (Coleção Questões da nossa época; 56) ISBN 85-249-0615-4 (broch.)
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm, acesso em: 28 set. 2019.
- BRASIL. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm, acesso em 01 out. 2019.
- BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm, acesso em 10 jul. 2019.
- BRASIL. Memória da Administração Pública Brasileira. **Aulas Régias**. Disponível em <http://mapa.an.gov.br/index.php/menu-de-categorias-2/260-aulas-regias>, acesso em 07 nov. 2019.
- BRASIL. Ministério da Administração e Reforma do Estado. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília: Câmara da Reforma do Estado, novembro de 1995.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018.
- BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB - **Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.
- EXAME. **Ministro da Educação diz que ensino superior particular será fortalecido**, Belo Horizonte, 7 jun. de 2019. Disponível em:

- <https://exame.abril.com.br/brasil/ministro-da-educacao-diz-que-ensino-superior-particular-sera-fortalecido/>. Acesso em 02 jul. 2019.
- GIROTTO, E. D. Dos PCNs a BNCC: o ensino de Geografia sob o domínio neoliberal. **Geo Uerj**, n. 30, 2017. p. 419-439.
- GOODSON, I. F. Compreendo o currículo: a alienação da teoria curricular. In: _____. **Currículo: teoria e história**. Tradução de Atílio Brunetta. 6 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. cap. 3.
- HOFLING, E. M. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 21, n. 55, p. 30-41, nov. 2001. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622001000300003&lng=en&nrm=iso. Acesso em 11 junho 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32622001000300003>.
- LEITE, R. F.; RITTLER, O. M. S. Algumas representações de ciência na BNCC, Base Nacional Comum Curricular: área de ciências da natureza. **Revista Temas & Matizes**, v. 11, n. 20, 2017. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/temasematizes/article/view/15801>. Acesso em: 03 jun. 2019.
- LOPES, A. C. Apostando na produção contextual do currículo. In: AGUIAR, M. A. S.; DOURADO, L. F. **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018. p. 23 – 27.
- LOPES, A. C. Itinerários formativos na BNCC do Ensino Médio: identificações docentes e projetos de vida juvenis. **Retratos da Escola**, v. 13, n. 25, p. 59-75, 2019.
- MONTAÑO, C. **Terceiro Setor e a questão social**: crítica ao padrão emergente de intervenção social. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010, p. 1 - 178.
- MONTEIRO, S. R. M.; ALVES, S. L. S. A BNCC e a Reforma do Ensino Médio: Questões (im)pertinentes. **Anais do Encontro Estadual de Política e Administração da Educação**. Espírito Santo, n. 3, 2019. ISSN: 2527-1229
- MORAES, R. C. Reformas neoliberais e políticas públicas: hegemonia ideológica e redefinição das relações Estado-Sociedade. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 13-24, set. 2002. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 12 jun. 2019.
- MOURA, F. P. Conservadorismo cristão e perseguição aos estudos de gênero: a quarta versão da BNCC. **Revista Communitas**, v. 2, p. 47-63, 2018.
- PERONI, V. M. V.; CAETANO, M. R.; ARELARO, L. R. G. BNCC: disputa pela qualidade ou submissão da educação?. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - Periódico científico editado pela ANPAE**, [S.l.], v. 35, n. 1, p. 035 - 056, maio 2019. ISSN 2447-4193. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/93094>. Acesso em: 11 mar. 2020. doi:<https://doi.org/10.21573/vol1n12019.93094>.

- SACRISTÁN, J. G. Aproximação ao conceito de currículo. In: ____. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 2000. cap. 1, p. 13-53.
- SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. Campinas: Autores associados, 2008, 160 p.
- SILVA, M. A. D.; ALMEIDA, P. F., Um estudo comparativo das versões da base nacional Comum curricular para o ensino médio. **Anais do V Congresso Nacional de Educação**. v. 1, 2018. ISSN 2358-8829.
- SILVA, M. R. Currículo, ensino médio e BNCC: Um cenário de disputas. **Retratos da escola**, v. 9, n. 17, 2015. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/586>. Acesso em: 29 maio 2019. DOI 10.22420/rde.v9i17.586.

A AUSÊNCIA COMO PRESENÇA NA FORMAÇÃO E PRÁTICA DE EDUCADORES SOCIAIS E PEDAGOGOS ESCOLARES: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA

Tatiane Delurdes de Lima-Berton

Araci Asinelli-Luz

Introdução

Na intenção de destacar o panorama geral das pesquisas referentes à temática da atuação do educador social e do pedagogo escolar na prevenção do abuso de drogas na adolescência, o presente estudo¹³ resulta de uma Revisão Sistemática em Teses, Dissertações e Artigos Científicos advindos de bancos de dados de Periódicos Eletrônicos em Psicologia (*PsycInfo*), da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e em ferramentas de pesquisa da *Scientific Electronic Library Online* (SciELO). Destaca-se a importância de estudar e compreender o processo da Revisão Sistemática devido à sua relevância no processo de pesquisa. É por meio dela que se descobre estudos, percebe-se lacunas e justifica-se a relevância de novas investigações. A investigação, advinda de uma dissertação de Mestrado em Educação¹⁴, baseou-se em discussões relacionadas à prevenção de drogas, prevenção de drogas na adolescência, educador social, drogas na adolescência, prevenção e comunidade, visando o panorama de pesquisas relacionadas ao tema. Destaca-se a necessidade de atuar com prevenção na adolescência, promovendo a Educação Preventiva Integral.

Educação Preventiva Integral contempla o desenvolvimento pleno do ser humano, para que promova seu crescimento, tanto individual, quanto coletivo. Como incentivo ao diálogo, troca de experiências e interações sociais, permite o alcance da compreensão do papel cidadão no mundo, da consciência da trajetória de vida, da projeção do futuro, da contribuição para a vida em sociedade e da conscientização da posse de particularidades, funções, intencionalidades e ações transformadoras. É preciso conhecer o sujeito e atuar antecipadamente ao problema (LIMA; MONTEIRO; ASINELLI-LUZ, 2019, p. 12).

¹³ O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES).

¹⁴ LIMA, Tatiane Delurdes de. **O educador social e o pedagogo escolar na prevenção do abuso de drogas na adolescência**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2017.

É preciso compreender a função dos profissionais que atuam com adolescentes, assim como as práticas que poderão auxiliar na construção da autonomia, da identidade e do incentivo à interação social. A ideia é focar na pessoa e nos fatores que incentivam o sujeito a buscar pela droga, compreendendo o ser humano em sua totalidade – história de vida, cultura, religião, relações sociais e outros fatores que influenciam em seu desenvolvimento. É necessário compreender o que leva o sujeito a procurar pela substância e fazer com que oportunize a mudança de comportamentos, de paradigmas, de contextos (LIMA, 2017).

Encaminhamentos metodológicos

O objetivo geral do estudo foi de compreender o cenário de práticas e formações inicial/continuada em prevenção do abuso de drogas de pedagogos escolares e educadores sociais, a partir de uma Revisão Sistemática nos bancos de dados da CAPES, *PsycInfo* e *SciElo*. Especificamente, objetivou-se agrupar estudos acadêmicos que destacam práticas de educadores sociais e pedagogos escolares na prevenção de abuso de drogas na adolescência; descrever as produções acadêmicas que dialogam sobre a temática e identificar aproximações ou distanciamentos entre as pesquisas acadêmicas. A Revisão Sistemática é um método de pesquisa de produções acadêmicas – teses, dissertações e artigos científicos - descreve seus resultados e organiza categorias de análises. Utilizaram-se os termos chave: prevenção de drogas na adolescência; prevenção de drogas na escola; educador social e prevenção; drogas na adolescência; prevenção e comunidade, pedagogo e; educador, com recorte de períodos entre 2005 a 2018. Para a apresentação dos resultados e discussão, optou-se pela exploração de figuras e quadros, como alternativa de explicitar os achados da pesquisa.

A Revisão Sistemática foi organizada em três etapas: a primeira refere-se à definição da pergunta norteadora: “quais são as ações profissionais do educador social e do pedagogo escolar frente à prevenção de drogas junto a adolescentes?” Depois, selecionou-se o público-alvo e escolha da área de interesse – educadores sociais e pedagogos escolares na atuação em prevenção do abuso de drogas. Com o intuito de pesquisar em teses, dissertações e artigos, realizou-se a identificação e primeira consulta nas bases de dados CAPES, *SciELO*¹⁵ e *PsycInfo* (figura 01).

¹⁵*Scientific Electronic Library Online*: biblioteca eletrônica que oferta coleções completas de pesquisas científicas em periódicos brasileiros (SCIELO, 2014).

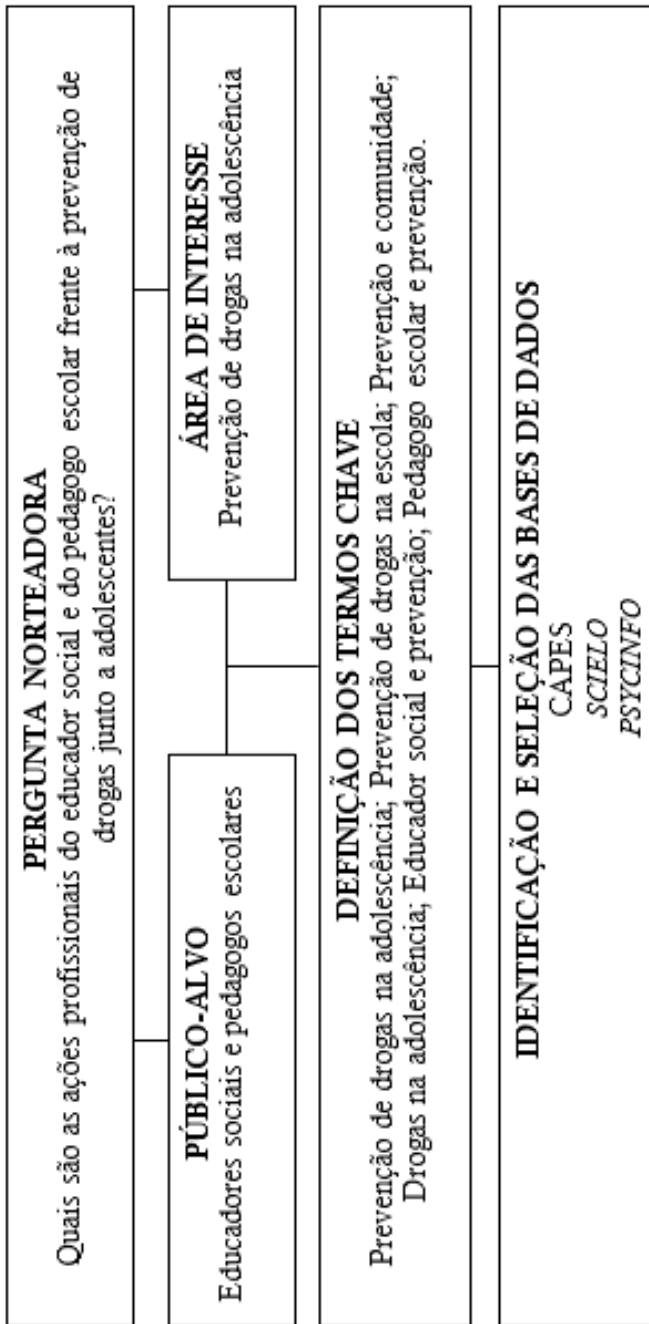


Figura 1 - Organização da primeira etapa da construção da revisão sistemática. **Fonte:** Lima e Asinelli-Luz (2017)

Na segunda etapa, foram elencadas estratégias de buscas por período de publicação, tipo de escrita¹⁶ dos termos chave e escolha do idioma – Português e/ou Inglês. Houve organização em planilhas das informações dos estudos encontrados referentes ao tema, como o nome do banco de dados, espécie de trabalho, nome do periódico, título, endereço eletrônico da pesquisa, ano de publicação, área, local de produção e data da busca. Em seguida, promoveu-se o arquivamento dos artigos em pastas relacionados a cada termo chave (figura 02).

Por fim, a terceira etapa correspondeu às informações referentes às pesquisas selecionadas e para isso, além da organização acima, houve a complementação na planilha com o nome dos autores, assunto principal, objetivos do estudo, metodologia empregada e resultados. Houve a construção de critérios de inclusão para a seleção das pesquisas, filtrando os artigos relacionados ao contexto do pedagogo escolar e do educador social e excluindo os estudos que não estavam dentro da temática da educação, arquivando em outra pasta de seleção e, posteriormente, a realização de uma leitura aprofundada.

¹⁶Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) é uma ferramenta produzida pelo Ministério da Educação (MEC) para a ampliação da pós-graduação *stricto sensu* (nível de mestrado e doutorado) no Brasil (CAPES, 2008).

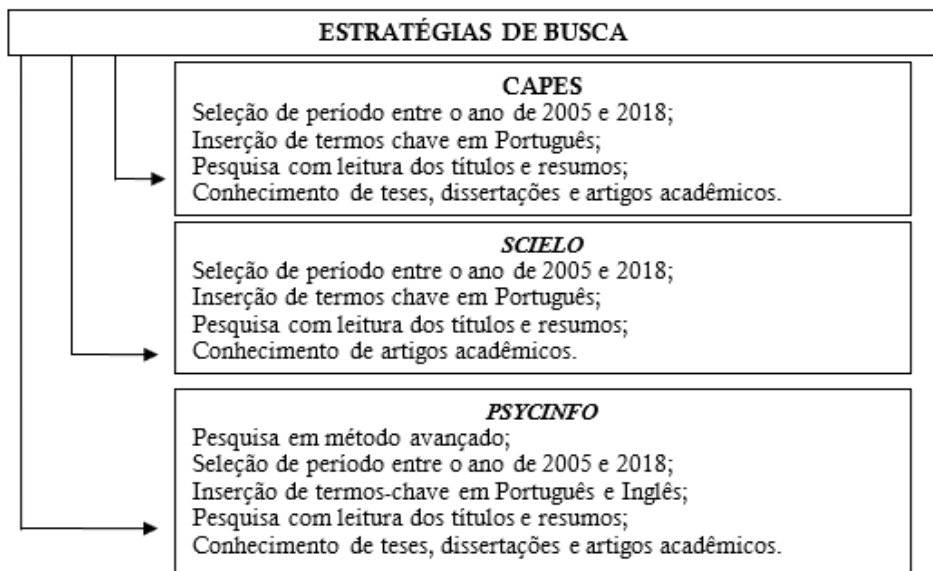


Figura 2 - Organização da segunda etapa da revisão sistemática.

Fonte: Lima e Asinelli-Luz (2017).

Na busca por dissertações e teses no banco de dados CAPES, foram encontrados **667** produções entre os períodos de 2005 a 2018. Na primeira etapa de análise houve a leitura dos títulos e a escolha de **178** estudos, excluindo os demais que não possuíam relação com a temática. Na segunda etapa, retirando as produções similares, foram lidos os resumos e separados **86** documentos. Na terceira fase, com aproximação ao tema, **21** teses e dissertações foram escolhidas e lidas na íntegra, compondo-se das seguintes áreas de conhecimento: 16 Educação, 02 Psicologia, 03 Saúde (pública e coletiva). Nesses **21** estudos, **08** são artigos advindos dos Bancos de Dados *Scielo* e *PsycInfo*, **11** estudos de mestrado e **02** de doutorado, entre os anos de 2005 a 2018 (QUADRO 01).

DESCRIPTOR	TOTAL GERAL	2ª ETAPA	3ª ETAPA	4ª ETAPA	ÁREA DE PRODUÇÃO DOS SELECIONADOS	ANO
Prevenção de drogas na adolescência	29	26	15	01	Saúde Coletiva	2011
Prevenção de drogas na escola	39	37	16	05	Educação	2005, 2008, 2011, 2012
Prevenção e Comunidade	443	25	11	02	Educação Saúde Pública	2012, 2013
Drogas na Adolescência	149	84	40	09	06 Educação 02 Psicologia 01 Saúde	2005, 2006, 2007, 2009, 2010, 2012
<i>Social Educator and Prevention</i>	04	04	02	02	Educação	2009, 2010
<i>Pedagogue and Prevention</i>	03	02	02	02	Educação	2014
TOTAL	667	178	86	21	02 Saúde Coletiva 16 Educação 01 Saúde Pública 02 Psicologia	2005, 2006, 2007, 2008, 2009, 2010, 2011, 2012, 2013, 2014

Quadro 1 - Resultado das buscas no banco de dados CAPES – dissertações e teses.

Fonte: Lima e Asinelli-Luz (2017).

Observa-se que dos **667** trabalhos encontrados, apenas **18** possuíam alguma relação com a área da educação, o que denota, nessas bases de dados, uma moderada produção na temática. Percebe-se que a Psicologia e a Saúde coletiva são as áreas que mais oportunizam publicações no âmbito de prevenção e comunidade e sobre as drogas na adolescência. Em uma quarta etapa (QUADRO 02), houve a escolha dos estudos que se aproximavam com a temática da Pedagogia e da Educação Social, selecionando **03** produções que se apresentam em bases de dados internacionais (Noruega, Espanha e Portugal). Compondo-se de áreas da Educação e Trabalho Social, dois são artigos científicos e uma dissertação de mestrado com temas e participantes diferentes.

DESCRIPTOR	TEMA	INSTRUMENTOS	PARTICIPANTES	RESULTADO	AUTOR ANO
Pedagogo escolar e prevenção	<i>The subject component of the system of prevention of children's addictive Behavior</i>	Análise teórica, síntese de fontes de literatura	Docentes e crianças	Os resultados apresentaram a necessidade de suporte teórico aos profissionais atuantes na infância e adolescência para o trabalho de prevenção e resolução de problemas sociais.	ZOLOTOVA, Hanna (2014)
Pedagogo escolar e prevenção	A Educação Não Formal na prevenção dos problemas ligados ao álcool	Aplicação de questionário e observação	25 adolescentes – 10 do sexo masculino e 15 do sexo feminino	Os resultados sugerem que ainda não há eficácia dos profissionais da Educação Não-Escolar ao atuar na superação ao uso de drogas na adolescência, surgindo a necessidade de investigações e conhecimentos, para futuramente proceder com intervenção preventiva mais eficaz.	NUNES, Tatiana; TEIXEIRA, Diogo; COELHO, Fiipa (2014)
Educador Social e prevenção	<i>The social educator as an actor within drug related care</i>	Análise teórica, síntese de fontes de literatura	Educadores sociais	Os resultados demonstraram que os educadores sociais possuem dificuldades e fala de suporte técnico ao atuar na superação do abuso de substâncias.	JUBERG, Mai-Lene (2009)

Quadro 02 – Produções do banco de dados CAPES sobre a temática da pesquisa.

Fonte: Lima e Asinelli-Luz (2016).

As pesquisas selecionadas no banco de dados da CAPES (quadro 02) apresentam metodologias distintas: duas desenvolvidas por meio de investigação bibliográfica e uma com aplicação de questionários e observação. Dos três estudos, um apresenta o educador social e as suas dificuldades diárias e as demais, mesmo não debatendo diretamente sobre o pedagogo, revelam que crianças e adolescentes necessitam de suporte para dialogar sobre prevenção e abuso de drogas na escola com seus professores. Todas revelam que a possível ineficácia das ações dos educadores sociais e escolares advém das suas dificuldades ao trabalhar com prevenção do abuso de drogas, que por sua vez, culmina com a ausência de formação e suporte técnico para atuação na infância e adolescência.

As pesquisas expressam a importância do fortalecimento de vínculos e a segurança no educador social e nos professores, porém, não possuem abertura para dialogar sobre abuso de drogas devido ao não preparo profissional. Ao mesmo tempo em que expressam a necessidade de aprendizagem na área, também salientam a relevância do trabalho do profissional da Educação Social para a educação preventiva e para as demandas da infância e adolescência. Na busca de proporcionar um trabalho amplo por meio da formação humana, os professores e educadores sociais poderão sensibilizar os sujeitos na construção de seus projetos de vida, na elaboração de estratégias para a superação de desafios e a possibilidade de promover interações sociais (ZOLOVOTA, 2014; NUNES; TEIXEIRA, COELHO, 2014; JUBERG, 2009).

Para a promoção da socialização e da construção da consciência de sujeitos de direitos, reforçam que as vivências do cotidiano poderão se tornar ferramentas auxiliadoras para a construção de planejamentos individuais e coletivos. Dessa maneira, como agentes inspiradores, oportunizarão aos adolescentes reflexões sobre sua postura e o desenvolvimento da autonomia, no intuito de compreender suas potencialidades e construir alternativas de superação às dificuldades (NUNES; TEIXEIRA, COELHO, 2014; JUBERG, 2009).

Com a continuidade das buscas pelos estudos voltados ao educador social e ao pedagogo escolar, no banco de dados *SciELO* encontrou-se o total de **265** artigos científicos entre os períodos de 2005 a 2018. Em uma segunda etapa, como critério de exclusão de artigos, houve a remoção dos estudos que não contemplavam o período de publicação escolhido (entre 2005 e 2018) e a não compatibilidade com os termos-chave. Nesta fase, permaneceram **104** pesquisas e todas apresentavam o contexto das drogas/adolescência. A terceira etapa correspondeu à separação de artigos científicos similares a outros bancos de dados para a não duplicação de estudos. Como não ocorreram repetições, permaneceram nesse processo as **104** produções, considerando a também a observação nas referências de cada trabalho, a fim de buscar outros estudos que pu-

dessem aproximar-se da temática. Não houve escolha nesse processo, por não encontrar uma produção direta com a pesquisa proposta.

Compondo então a quarta etapa com a escolha das pesquisas que se aproximavam com o tema, por meio da leitura dos resumos, permaneceram para análise **14** artigos lidos na íntegra, sendo **07** da área de Educação, **01** Educação Tecnologia, **02** Enfermagem, **01** Psicologia, **01** Saúde e **02** Saúde Coletiva. Nesse último passo foram constatados que essas **14** produções encontravam-se nos períodos entre 2005 a 2018, com a exceção dos anos de 2010 e 2014 (QUADRO 03).

Salienta-se a discussão de que a maioria dos estudos não estão voltados ao âmbito educacional, observando no Quadro 03 do banco de dados *SciELO* a prevalência da área da Saúde (Enfermagem, Psicologia, Saúde Coletiva), apresentando dos **265** artigos científicos apenas **08** no campo da educação. Embora esses **08** estudos possuam uma interface educacional, estão situados em pesquisas e periódicos da área da saúde, apresentando um número restrito de produções.

DESCRITOR	TOTAL GERAL	2ª ETAPA	3ª ETAPA	4ª ETAPA	Área de produção dos selecionados	Ano
Prevenção de drogas na adolescência	18	13	13	1	Educação	2013
Prevenção de drogas na escola	19	19	19	10	04 Educação 01 Educação e Tecnologia 02 Enfermagem 01 Psicologia 01 Saúde 01 Saúde Coletiva	2005 2006 2007 2008 2011 2012 2013
Prevenção e Comunidade	162	20	20	01	Educação	2012
Drogas na Adolescência	65	51	51	01	Saúde Coletiva	2011
<i>Social Educator and Prevention</i>	01	01	01	01	Educação	2015
<i>Pedagogue and Prevention</i>	00	00	00	00	--	--
TOTAL	265	104	104	14	07 Educação 01 Educação e Tecnologia 02 Enfermagem 01 Psicologia 01 Saúde 02 Saúde Coletiva	2005 2006 2007 2008 2011 2012 2013 2015

Quadro 03 – Organização do resultado das buscas nos bancos de dados *SCIELO*.

Fonte: Lima e Asinelli-Luz (2017).

Como quinta etapa (QUADRO 04), houve a escolha das obras que se aproximavam com a temática da pesquisa, selecionando **04** artigos, três de origem brasileira e uma espanhola. Compondo-se de áreas da Comunicação, Saú-

de e Educação, Educação Escolar e Psicologia, três são artigos científicos e uma dissertação de mestrado com temas e participantes distintos.

As pesquisas selecionadas no banco de dados *SciELO* (QUADRO 04) apresentam diversos instrumentos e métodos para coleta de dados: entrevistas, grupos focais, questionários e encontros de formação. Dos quatro estudos, nenhum menciona o trabalho do Pedagogo. Três pesquisas abordam professores que atuam junto à adolescência e um que apresenta o educador social e seu contexto de prevenção e abuso de drogas. Além dos profissionais, algumas pesquisas também utilizaram como participantes os adolescentes e suas famílias.

Esses estudos apresentaram que não se aborda o tema de prevenção do abuso de drogas nos cursos de formação, nem na elaboração dos projetos políticos pedagógicos dos espaços. Expõe-se que ausência de conhecimento sobre as substâncias e o processo de desenvolvimento humano dificultam as ações dos profissionais. Assim, salienta-se que, muitas vezes, o pouco conhecimento da área advém da mídia, possibilitando, na perspectiva dos autores, concepções disseminadoras de preconceito (KAPPAN, 2005; ARALDI *et al*, 2012; MOREIRA; VOVIO; MICHELI, 2015).

Os estudos reforçam a escassa oferta de formação, o não conhecimento e as dificuldades dos educadores sociais e professores ao dialogar e atuar na superação do abuso de drogas na infância e na adolescência. No que tange às pesquisas com adolescentes e suas famílias, o cenário se repete. Ambos não possuem orientações para trabalhar com prevenção e a superação da problemática envolvendo substâncias psicoativas na adolescência.

FOCO	TEMA	INSTRUMENTO	PARTICIPANTES	RESULTADO	AUTOR ANO
Educação Escolar	Prevenção ao consumo abusivo de drogas na escola: desafios e possibilidades para a atuação do educador	Grupos focais, encontros de formação e questionários	25 professores	Resultados destacam que a formação em prevenção do abuso de drogas modifica percepção dos educadores	MOREIRA, André; VÓVIO, Claudia Lemos; MICHELI, Denise (2015)
Educação Não Escolar	Centros De Dia De Atención A Menores: Competencias Del Educador Social Como Figura De Referencia	Entrevistas semiestruturadas	25 adolescentes de 13 a 17 anos e 19 famílias	Os resultados evidenciaram que as intervenções promovidas e fundamentadas na Educação Não Formal não contribuíram para os padrões de consumo de drogas na adolescência	MINGUEZ, Jesús Garcia; RAMOS, Juan Manuel Sánchez (2010)
Educação Escolar	As Drogas Segundo A Percepção De Professores E Alunos Do Ensino Fundamental	Entrevistas, questionários e grupos focais	48 alunos de 12 a 16 anos de ambos os sexos e 08 professores do ensino fundamental	Os resultados discutidos revelaram a carência de conhecimento e dificuldade de atuação por parte dos professores em relação às drogas e suas características	KAPPANN, Jair Izaías (2005)
Educação Escolar	Representações Sociais De Professores Sobre O Uso Abusivo De Alcool E Outras Drogas Na Adolescência: Repercussões Nas Ações De Prevenção Na Escola	Entrevistas semiestruturadas	32 professores de escolas públicas	Os resultados apresentaram que os docentes possuem visão estigmatizante sobre a adolescência e o uso de drogas, dificultando o diálogo sobre prevenção	ARALDI, Jossara Cattoni; NJAINE, Kathie; OLIVEIA, Maria Conceição de; GHIZONI, Angela Carla (2012).

Quadro 04 – Artigos científicos do banco de dados *SCIELO* aproximados à temática da pesquisa.

Fonte: Lima e Asinelli-Luz (2017).

Por tratar-se de uma temática complexa, as pesquisas revelam a necessidade de aprofundar formações e discussões para a prevenção do abuso de drogas, superação de problemáticas e a promoção da qualidade de vida. Tanto para a atuação do educador social, quanto dos professores, destaca-se a valorização do ambiente, das necessidades e das potencialidades dos adolescentes, em que, por meio do conhecimento, há grandes chances de reduzir a experimentação das substâncias (ARALDI *et al*, 2012; MINGUEZ; RAMOS, 2010).

Para auxiliar as reflexões e ações na área de prevenção, alguns estudos apontam estratégias abrangentes envolvendo a parceria entre a família, as insti-

tuições escolares e não escolares e a comunidade de uma maneira em geral. Sugere-se a reestruturação das políticas públicas, da discussão sobre a saúde, o trabalho, a educação, a cultura, a ética, visando todas as dimensões do desenvolvimento humano (KAPPAN, 2005; ARALDI *et al*, 2012; MOREIRA; VOVIO; MICHELI, 2015; MINGUEZ; RAMOS, 2010).

Ademais, os autores destacam a importância do educador social e dos professores como referências positivas aos adolescentes, proporcionando o fortalecimento de vínculos, novas relações, constituição de redes de apoio e a construção da consciência que são agentes de transformação da sociedade. Assim, complementam a relevância da sua prática com a formação inicial e continuada com ênfase no perfil dos públicos com que atuam.

Com essas reflexões sobre os artigos encontrados no *SciELO*, houve a pesquisa em uma terceira plataforma, o banco de dados *PsycInfo*. Foram identificados na primeira busca um total de **3959** artigos científicos. Com o estabelecimento de uma segunda etapa de seleção, utilizou-se dois critérios de exclusão: estudos que não correspondiam entre os anos de 2005 a 2018 e os que não possuíam relação com os termos chave, restando assim, **67** produções com leitura na íntegra. Como terceira e última etapa, verificou-se as pesquisas que se aproximavam ao tema, configurando-se 01 na área da saúde, 04 Educação e 01 Psicologia, totalizando para a análise **06** artigos entre os anos de 2008 a 2010 (QUADRO 05).

DESCRITOR	TOTAL GERAL	2ª ETAPA	3ª ETAPA	Área de produção dos selecionados	Ano
Prevenção de drogas na adolescência	2771	07	01	Saúde	2008
Prevenção de drogas na escola	65	32	02	Educação	2008 2009
Prevenção e Comunidade	01	-	00	-	-
Drogas na Adolescência	1120	26	02	Educação	2008 2009
Social Educator and Prevention	02	02	01	Psicologia	2010
Pedagogue and Prevention	-	-	-	-	-
TOTAL	3959	67	06	Educação Saúde Psicologia	2008 2009 2010

Quadro 05 – Organização do resultado das buscas no banco de dados *psycinfo*.

Fonte: Lima e Asinelli-Luz (2017).

Outro fator para análise está relacionado aos artigos científicos encontrados no banco de dados *PsycInfo*, observando no Quadro 05 que das **3959** pro-

duções, apenas 04 estão vinculadas à educação e aos termos chave utilizados. Com a promoção das leituras na íntegra, constatou-se que dos 06 escolhidos na terceira etapa, apenas um estudo está aproximado da temática discutida, realizado no ano de 2005 sob o olhar da Psicologia, com origem brasileira.

O Quadro 06 demonstra que essa pesquisa, ao promover análise dos discursos de 108 adolescentes sobre suas histórias de vida, apresenta que 03 destacaram a escola como precursora de referências positivas, onde o professor oferece alternativas de socialização distintas das vivenciadas no núcleo familiar.

FOCO	TEMA	INSTRUMENTOS	PARTICIPANTES	RESULTADO	AUTOR/ANO
Psicologia	Desenvolvimento escolar e abuso de drogas na adolescência	Histórias de vida	13 adolescentes do sexo feminino e 95 do sexo masculino	Das 28 autobiografias analisadas, apenas três declararam referências positivas na escola, reforçando a necessidade de formação dos docentes para superação do abuso de drogas na adolescência	BAHLS, Flávia Rocha Campos; INGBERMAN, Yara Kuperstein (2005)

Quadro 06 – Artigo científico do banco de dados *psycinfo* aproximado à temática da pesquisa.

Fonte: Lima e Asinelli-Luz (2016).

Privadas de experiências consistentes na família e na comunidade, a instituição escolar torna-se ambiente de apoio aos adolescentes para incentivo do autovalor e assertividade. Nesse contexto é que surge a necessidade da formação dos profissionais que atuam nesses espaços para os reforços das ações positivas. Salientado por Bahls e Ingberman (2005, p. 401), “tal propósito requer o investimento em qualificação de educadores e uma política educativa que possa lidar com os “alunos difíceis”, que talvez sejam os que mais precisem de uma escola que não rejeite ou expulse, mas que enfrente o desafio”.

A pesquisa de Bahls e Ingberman (2005) não mencionam o pedagogo escolar, tampouco o educador social. Porém, com a análise dos dados baseados nas histórias de vida dos adolescentes, constatam que os profissionais com quem possuem contato, exercem função de referência para a superação de conflitos e a construção de sua identidade. É por meio desse contato que o educador poderá possibilitar a prevenção do abuso de drogas, destacando a importância do seu preparo teórico para efetivação da prática.

Análise e discussão dos dados

De modo geral, obtendo visão panorâmica da revisão dos artigos dos bancos de dados *Scielo e PsycInfo* e de teses e dissertações da CAPES, ressalta-se que nessas três plataformas há escassa promoção de estudos focados no trabalho do pedagogo escolar e do educador social sobre o olhar da prevenção do abuso de drogas na adolescência no período estudado. Há existência de outros bancos de dados, mas, com base nos escolhidos, que normalmente são utilizados para o campo da educação no Brasil, houve a constatação dessa escassez de produções na temática da pesquisa.

Observa-se que a maioria das pesquisas analisadas aborda o tema voltado ao adolescente e não ao profissional que com ele atua. Ocorre desse modo a inferência de que o tema de prevenção de drogas na escola compõe direcionamento apenas à atuação do docente em sala de aula, uma vez que é esse profissional que atua diretamente com o discente no cotidiano. Assim, ocasiona-se o questionamento se os professores efetivamente se encontram preparados para lidar com esse assunto na escola, obtendo como base as formações continuadas desenvolvidas a eles.

Questiona-se também o pedagogo escolar: será que esse profissional possui preparo/formação e, posteriormente, sente-se à vontade para dialogar sobre prevenção do abuso de drogas na adolescência? Ele dispõe de suporte suficiente para supervisionar o trabalho de um docente, se ele mesmo não está sensibilizado para tal? Demonstra preparação, assim como o educador social, visto que as políticas públicas tanto de educação, quanto no âmbito social, nem sempre foram previstas na área da prevenção, sendo direcionadas com maior ênfase ao campo do tratamento e encaminhamentos clínicos?

Diante dessas inquietações advindas das lacunas encontradas nos estudos, corrobora-se na pesquisa a percepção de que ainda estão vinculados à questão da saúde e, pouco atrelados aos assuntos da escola e do espaço não escolar.

Além da escassez de estudos, das pesquisas analisadas, observa-se que com relação às produções, especificamente, nos períodos de 2009 e 2010. Há um ápice na produção de estudos por volta de 2011, o que permite inferir que durante essa época, o contexto e as influências advindas da sociedade motivaram a organização de artigos devido a criação do Plano Integrado de Enfrentamento ao Crack e outras Drogas (2010), denominado “Plano Crack, é preciso vencer”. Organizado para contemplar a maioria das áreas do poder público, essa iniciativa de plano promoveu o estímulo às instituições e programas a trabalhar a temática, suscitando discussões e estudos mais relevantes ao Programa de Prevenção ao Uso de Drogas na Escola, Programa de Prevenção na Comu-

nidade, Comunicação e Campanhas Publicitárias e reorganização das ações dos Centros Regionais e Referência (CRRs).

A literatura pesquisada reforça que, embora ocorra a escassez de produções, as poucas constatadas enfatizam a necessidade de qualificação para atuar com educação preventiva. Por referir-se a uma área de desenvolvimento humano, Zolovota (2014), Juberg (2009) e Nunes, Teixeira e Coelho (2014) evidenciam que a ação do educador social deve voltar-se à socialização, à superação das problemáticas e aos projetos de vida, assim como o pedagogo escolar e os professores, conforme destacado por Araldi (2012).

O trabalho preventivo deve estar vinculado a uma proposta abrangente, no qual o uso de drogas deve ser discutido em um contexto mais amplo de saúde. A ética, a pluralidade cultural, o meio ambiente, a saúde, a orientação sexual, o mundo do trabalho, a sociedade de consumo são alguns temas que podem ser abordados em sala de aula no sentido de levar o jovem a refletir sobre as várias dimensões da vida. (ARALDI *et al*, 2012, p. 143).

As problemáticas envolvendo o trabalho preventivo e a escassez de formação para atuar na adolescência são identificadas tanto em âmbito da educação escolar, quanto não escolar. Ressalta-se a importância do fortalecimento de vínculos junto aos adolescentes, o respeito e a escuta para a efetivação do trabalho. Essa relevância deve ocorrer no reconhecimento de sujeitos de direitos e, também, na valorização dos profissionais que com eles atuam.

Compondo-se de uma temática complexa, na literatura encontrada evidencia-se a importância e a necessidade de aprofundar discussões sobre a temática da educação preventiva e do abuso de drogas na adolescência, bem como a promoção de qualidade de vida e a superação dos conflitos para o desenvolvimento pleno. Com o olhar voltado ao sujeito, suas relações, necessidade e potencialidades, há maiores chances de superar as problemáticas e minimizar a experimentação da droga. (ARALDI *et al*, 2012; MINGUEZ; RAMOS, 2010; BAHLS; INGBERMAN, 2005). Demonstraram a necessidade da capacitação dos agentes escolares e não escolares, percebendo suas ações relevantes no campo da infância e adolescência. Para isso, tanto o educador social, quanto o pedagogo (que supervisiona as ações dos docentes), precisam ser ouvidos, compreendendo seus procedimentos e concepções sobre o abuso de drogas nessa etapa de vida. A fim de auxiliá-los nas medidas de prevenção do abuso de drogas nos espaços de interação, compreende-se que necessitam de suporte para o processo de compreensão sobre cognição, aprendizagem e desenvolvimento humano.

Considerações finais

No âmbito da investigação, a área da Educação está avançando, mas, ainda há prevalência das outras áreas. Assim, permite-se reforçar a importância da presente pesquisa e a preocupação em possibilitar a sensibilização e discussão sobre esses profissionais que exercem práticas voltadas à garantia de direitos humanos, especialmente abordando aqueles que estão diretamente ligados às problemáticas envolvendo a prevenção do abuso de substâncias. Assim, a família, os educadores, a sociedade como um todo poderão auxiliar na prevenção do abuso de drogas, trabalhando por aspectos que identificam as vulnerabilidades para a sua superação. É um caminhar coletivo voltando o olhar para cada realidade. É discutir sobre o sujeito, a família, a escola e os espaços de interação proporcionam a formação de agentes multiplicadores, de uma postura voltada para a Educação Preventiva Integral.

Referências

- ARALDI, Jossara Cattoni; NJAINE, Kathie; OLIVEIRA, Maria Conceição de; GHIZONI, Angela Carla Ghizoni. Representações sociais de professores sobre o uso abusivo de álcool e outras drogas na adolescência: repercussões nas ações de prevenção na escola. **Revista Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, São Paulo, v.16, n.40, p. 135-46, jan./mar. 2012.
- BAHLS, Flavia Rocha Campos; INGBERMAN, Yara Kuperstein. Desenvolvimento escolar e abuso de drogas na adolescência. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 22, n.4, p. 395-402, out./dez. 2005.
- CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **História e Missão**. Brasília, 2008.
- JUBERG, Mai-Lene. *The social educator an actor within drug related care*. Dissertação (Mestrado em Educação Social) - *Høgskolen i Molde*, Noruega, 2009.
- KAPPAN, Jair Izaías. **As drogas segundo a percepção de professores e alunos do Ensino Fundamental**. 2005. 160 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Universidade Estadual Paulista, Assis, 2005.
- LIMA, Tatiane Delurdes de; MONTEIRO, Michelle Popenga Geraim; ASINELLI-LUZ, Araci. O educador e a prática de educação preventiva integral. **Quaderns animacio**, n. 30, p. 01-19, jul. 2019.
- MINGUEZ, Jesús García; RAMOS, Juan Manuel Sánchez. Centros de día de atención a menores: competências Del educador social como figura de referencia. **Revista Historia de la Educación Latinoamericana**, Colombia, v. 1, n. 15, p. 125-146, fev./nov. 2010.

MOREIRA, André; VÓVIO, Claudia Lemos; MICHELI, Denise. Prevenção ao consumo abusivo de drogas na escola: desafios e possibilidades para a atuação do educador. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 1, n. 41, p. 119-135, jan./mar. 2015.

NUNES, Tatiana; TEIXEIRA, Diogo, COELHO, Filipa. A Educação Não Formal na prevenção dos problemas ligados ao álcool. **Saber e Educar**, São Paulo, v. 1, n. 19, p. 3-47, dez. 2014.

SCIELO. *Scientific Electronic Library Online*. **SciELO - 15 anos de acesso aberto: um estudo analítico sobre Acesso Aberto e comunicação científica**. Paris: UNESCO, 2014.

ZOLOVOTA, Hann. The subject component of the system of prevention of children's addictive Behavior. **European Researcher**, Ukraine, v. 76, n. 6, p. 1091-1097, 2014.

EDUCAÇÃO DIALÓGICA PLURAL E ENCARCERAMENTO RESPONSÁVEL

Aldemar Balbino da Costa

Cléber Lopes

Francisca Vieira Lima

Márcio César Ferraciolli

A educação na prisão: múltiplos sujeitos

O encarceramento no país tem aumentado cada vez mais levando o nosso país a alcançar o terceiro lugar em número de pessoas privadas de liberdade no mundo, ficando em segundo lugar a China e em primeiro lugar, os EUA. (WALMSLEY, 2018).

Pesquisa envolvendo 1.422 unidades prisionais brasileiras revelam que em 2016, existiam 726.712 pessoas privadas de liberdade, com um déficit total de 358.663 mil vagas e uma taxa de ocupação média de 197,4% no país. Há de se destacar no presente documento, que o encarceramento no país de 1990 a 2016 aumentou em 707%, sendo que, o número de encarcerados varia de acordo com as unidades federativas. (INFOPEN, 2016)¹⁷.

Os dados levantados pelo INFOPEN que 55% da população prisional é composta por jovens, entre 18 a 29 anos de idade. Com relação à cor/raça, das 493.145 pessoas, 64% é constituída por pessoas negras, o que inclui a cor preta e parda. (INFOPEN, 2016). No que se refere à escolaridade, 17,75% das 482.645 pessoas investigadas ainda não tinham acessado o ensino médio, tendo concluído, o ensino fundamental, no máximo. Com relação ao estado civil, as solteiras representam 60% do total. (INFOPEN, 2016).

Depreende-se dos dados apresentados, que a maioria da população encarcerada do país são, predominantemente, jovens, solteiros, de 18 a 29 anos¹⁸, negros e com baixa escolaridade. Estes dados encontram consonância com in-

¹⁷ De acordo com o DEPEN Nacional (2020), o total de pessoas em situação de privação de liberdade é de 748.009 em 31 de dezembro de 2019 (DEPEN, 2020). Disponível em: <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoiZTlkZGJjODQtNmJiMi00OTJhLWFIMDktNzRlNmF-kNTM0MWI3IiwidCI6ImViMDkwNDIwLTQ0NGMtNDNnNy05MWYyLTRiOGRhNmJmZThlMSJ9>. Acesso em: 20 jun. 2020.

¹⁸ De acordo com dados publicados pela Câmara dos Deputados em 2018, 61,7% da população carcerária eram pretos ou pardos. Vale lembrar que 53,63% da população brasileira têm essa característica. (BRASIL, 2020). Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-permanentes/cdhm/noticias/sistema-carcerario-brasileiro-negros-e-pobres-na-prisao>. Acesso em: 20 jun. 2020.

formações do Mapa da Violência 2016. Além do encarceramento predominante de jovens no país, nessa mesma corrente, a vitimização juvenil quando se trata de homicídios por armas de fogo, também é predominante, evidenciando o crescimento de mortalidade juvenil já na adolescência, com 13 anos de idade, quadruplicando a incidência da letalidade e crescendo continuamente até os 20 anos de idade. (Waiselfisz, 2015).

A partir das considerações anteriores, nota-se que as milhares de pessoas que se encontram atrás das grades dos presídios brasileiros, podem ser vítimas da atual estrutura social. As características são comuns: jovens e negros. A maioria não concluiu o Ensino Fundamental, o que remete a indicação de baixa renda desta população (INFOPEN, 2016).

No que se refere à escolarização e a questão da baixa renda, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2019), em 2018, o atraso escolar por etapa de ensino de jovens com faixa etária de 15 a 17 anos de idade foi quatro vezes maior entre aqueles pertencentes aos 20% da população com menores rendimentos. Este índice não melhora, com o aumento da idade. O documento revela que, em 2018, aproximadamente 1/3 dos jovens de 18 a 29 anos não tinham completado 12 anos de estudo, dados que variam consideravelmente, dependendo da cor, situação domiciliar e classe de rendimento percebida, o que também pode ser chamado de criminalização da pobreza e da raça.

Estes dados evidenciam alguns problemas que acometem determinados perfis da população brasileira, mais suscetíveis à repressão e criminalização, como também, ao envolvimento com a criminalidade. Para Onofre (2015), o público encarcerado são pessoas marginalizadas historicamente, com privação de direitos básicos, que sofreram negligências pelo Estado e sociedade, “são pessoas invisíveis até cometerem algum crime, assim definido pelos grupos sociais aos quais nunca pertenceram”. (ONOFRE, 2015, p. 242).

Neste sentido, Monteiro e Cardoso (2013), ao tratar do perfil do encarcerado, chama o sistema prisional brasileiro de “aspirador social” sendo resultado de uma política de repressão e de criminalização pobreza. Acrescenta que o debate sobre a criminalidade deve-se ater a um nível que considere os problemas da desigualdade social e econômica, elementos que precisam ser levados em consideração numa discussão ampla que envolve os encarcerados.

Para fins deste estudo, far-se-á uma breve reflexão sobre a educação e os/as custodiados/as. A baixa escolaridade desses sujeitos vem sendo evidenciada há décadas. Adorno (1996) ao analisar em 1990, um estudo comparativo de réus brancos e negros, no município de São Paulo, na questão da escolaridade destes, constatou que, em sua maioria, apresentam ensino fundamental incompleto, dado este que se perpetua há décadas, o que não incide somente aos indi-

vídus encarcerados, mas numa importante parcela da população, conforme já abordado neste texto.

Para Adorno (1996), a escolaridade consiste num dos componentes fundamentais para a cidadania.

Por um lado, a escola é vista como a agência de socialização por excelência, muitas vezes até detentora de um papel superior ao desempenhado pela família na formação de novos cidadãos. Depositam-se na escola não poucas expectativas: o aprendizado de conhecimentos formais, o respeito à ordem constituída e às suas hierarquias, a valorização de símbolos nacionais e morais, a internalização de hábitos metódicos e sistemáticos. Por outro lado, espera-se que a escola habilite seus educandos a competir e a desfrutar das oportunidades oferecidas pelo mercado de trabalho. Por essa via, a escola é valorizada como veículo de mobilidade e de ascensão social. Não é incomum suspeitar-se de que um conjunto de circunstâncias sociais impede a alguns cidadãos o acesso à escola e ao ensino, mesmo fundamental, do que resultam fortes pressões para delinquir. Daí por que a baixa escolarização dos criminosos. (ADORNO, 1996, p. 294).

O autor chama a atenção para a contribuição da Escola na ascensão dos/as jovens brasileiros/as, além de ser um modelo de instituição reconhecida e valorizada, social e historicamente. Parte-se do pressuposto de que a Educação possa consistir numa credencial para as oportunidades laborais. A educação também se constitui como um direito previsto na legislação em voga, direito este que inclui o espaço dos encarcerados.

A Lei de Execução Penal (BRASIL, 1984) assegura a oferta da Educação Básica para, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Neste sentido, o Decreto 7.626 de 24 de novembro de 2011 (BRASIL, 2011), instituiu o Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional (PEESP) com a finalidade de ampliação e qualificação da oferta de educação nos estabelecimentos penais. Uma das diretrizes do decreto consiste na “promoção da reintegração social da pessoa em privação de liberdade por meio da educação”. (BRASIL, 2011, não paginado). Essas leis ancoradas na Constituição Federal e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) reconhecem a importância da Educação para todos/as, indistintamente.

No âmbito da teoria, a legislação brasileira tem reconhecimento internacional, no que tange às políticas de restrição e privação de liberdade, sendo referência nas discussões de países da América Latina, considerando a sua concepção inovadora que reconhece os indivíduos encarcerados como sujeitos de direitos. Contudo, a teoria apregoada na legislação apresenta hiatos quanto a sua implementação prática. (JULIÃO, 2016).

No Brasil o sistema prisional possui um baixo número (12%) de pessoas privadas de liberdade envolvidas com algum tipo de atividades educacionais e

complementares, incluindo a educação básica. Destes, 50% estão no processo no nível de ensino fundamental, nível este que deveria ser oferecido, obrigatoriamente, dentro dos sistemas prisionais para todos os indivíduos privados de liberdade, de acordo com a legislação penal vigente. (INFOOPEN, 2016).

A legislação atual, reconhece na modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA), a necessidade de uma proposta pedagógica que leve em consideração as especificidades dos seus sujeitos, incluindo neste perfil, os/as custodiados/as. Reza a LDBEN que a educação tem por finalidade o desenvolvimento pleno do/a educando/a, preparando-o/a para o exercício da cidadania e para o trabalho. (BRASIL, 1996).

Nesta ótica, a legislação propõe uma educação que suplante a educação bancária¹⁹ e que contribua para a formação integral dos sujeitos, considerando a sua condição ontológica de ser humano. Neste sentido, destaca-se a proposta pedagógica freiriana que traz a necessidade da conscientização do sujeito e das suas realidades existenciais, com vistas a buscar caminhos para a sua transformação. (FREIRE, 1987)

Neste sentido, merece relevo a preocupação com uma proposta político pedagógico na EJA que reconheça a diversidade deste perfil em seus múltiplos espaços. Julião (2016) ao tratar da educação nas prisões e da EJA no espaço prisional, alerta para a necessidade do investimento numa proposta que leve em consideração esta diversidade.

Ireland (2011) vai um pouco mais além, quando trabalha com o sentido amplo da educação. Ao considerá-la como um caminho para a compreensão de si e do mundo, afirma que ao privar uma pessoa de liberdade, torna o processo educacional mais complexo, considerando que o lugar desse sujeito é restrito e, na situação de egresso pode ser bem diferente daquele antes vivido.

Diferente do que propõe a legislação brasileira, a educação nas prisões, por vezes, reproduz o modelo tradicional brasileiro, repetindo a educação para as crianças, que não dialoga com as particularidades dos sujeitos nela inseridos/as. (JULIÃO, 2016). Neste sentido, Onofre (2015) afirma que não se trata de desenvolver uma educação que seja específica para o espaço prisional, contudo, ela também não pode repetir o modelo de educação que já os excluiu, sendo necessário que as particularidades do espaço educativo dentro do cárcere, sejam levadas em consideração neste processo.

Sendo assim, ao tratar da discussão sobre a educação no cárcere, observa-se a importância de uma proposta pedagógica que considere o sujeito e as suas especificidades, com uma perspectiva extramuros. Para isso, torna-se fun-

¹⁹ Na visão de Freire (1987) a educação bancária é aquela em que educandos e educandas tenham a única condição de receberem conteúdos, fora do processo de busca, onde não há criatividade, não há construção de saberes, enfim, onde não há a transformação do ser humano.

damental o exercício da escuta das pessoas que, são silenciadas pela dinâmica do sistema. Daí a importância de dar condições para que a voz das pessoas privadas de liberdade seja ouvida, falem das suas histórias de vida, revisitando o passado e também o presente. Desta forma, deixam de ser apenas um número agregado aos crimes que cometeram. (ONOFRE, 2015).

Educação: psicologia e ressignificação dos estigmas

Ao buscarmos qualificar as intervenções psicológicas no Sistema Prisional, pode-se dizer que esta prática profissional enfrenta limitações no desenvolvimento de suas atividades devido a precarização do Sistema e suas atuais condições estruturais. Ressalta-se que o psicólogo, neste ambiente, pode contribuir, de maneira interdisciplinar com o Educador, dando suporte na compreensão de possíveis fenômenos psicológicos decorrentes do encarceramento, pois no seu cotidiano esses sujeitos lidam com questões envolvendo a sua integridade física e com o grupo, que podem lhe afetar psicologicamente, e assim como questões que envolvem a vida pregressa do custodiado. (DEPEN, 2020).

Apesar da necessidade desta intervenção, há um número reduzido de profissionais da psicologia no cárcere. Segundo o DEPEN, em 2014 havia 500 psicólogos nos 1440 presídios no território nacional para lidar com cerca de 620 mil presos, evidenciando a carência de profissionais nas unidades. O documento afirma a prioridade do sistema na organização da segurança, além das práticas punitivas e disciplinares, secundarizando a reinserção social e a prevenção para evitar reincidência no delito. (DEPEN, 2014).

O sistema prisional brasileiro funciona a partir de políticas constituídas em diferentes épocas. E, muitas das leis e resoluções não abrangem as diferenças sociais de diversos contextos socioeconômicos num país de dimensão geográfica como a do Brasil. Mas o que se tem ou se apresenta em comum a essa diversidade são as péssimas condições de trabalho e a que se submetem diariamente grande número de servidores no sistema prisional e os presos que lá cumprem suas penas. Esses últimos, marcados pela ausência de efetividade de políticas propostas e não garantidas na execução, têm (em sua maioria) suas vidas impactadas pela ausência de políticas de saúde, educação, habitação e emprego, entre outras.

Ao adentrar ao sistema, encontra-se um lugar insalubre, com muitas pessoas em espaços pequenos, com pouca ventilação, com limitações no fornecimento de água, a superlotação como um fato, levando a conter 50 a 60 pessoas em locais projetados para grupos de 12 pessoas. Com o atendimento médico e de enfermagem sendo precários. (MELLO, 2020).

A respeito dos atendimentos em serviço social e de psicologia, percebe-se a ausência de um plano de cargos e salários, isto devido a uma organização que não contempla esta necessidade. A convivência dos internos ocorre em condições de precariedade, ou seja, não estimulam o desenvolvimento psico-educacional destes sujeitos, e propiciam condições de contágio de variadas doenças. Ainda que houvesse um número condizente de servidores para o atendimento destes privados de liberdade, as instalações a que estes estão sujeitos permanecem as mesmas. (MELLO, 2020).

As informações acima nos remetem a reflexão de que o processo educacional no sistema prisional enfrenta, também, variáveis socioeconômicas no processo de aprendizagem que não podem ser desconsideradas em seus resultados.

Embora essas condições estejam presentes, ao profissional de psicologia cabe, dentro de uma metodologia amparada cientificamente, saber distinguir as situações que dependem da instituição local e as que são dependentes do Estado, ou seja, o que ocorre na instituição e é daquele local e o que acontece em decorrência da ausência do Estado. Portanto, deve-se manter uma prática crítica que não se envolva por variáveis emocionais, seja de julgamento social ou aparência dos fatos. A literatura científica da Psicologia, nos alerta sobre a lógica da segregação, dos excluídos, neste local de possível especialização da delinquência e do ostracismo social. E essa seria mais uma variável a ser considerada pelo psicólogo junto a equipe de Educação. (FRANÇA et al, 2016).

No cárcere é encontrada uma parcela da população advinda dos mais diferentes segmentos. No entanto, o estigma advindo da passagem pelo estabelecimento prisional pode ficar como uma marca, que os acompanhará por muito tempo, apesar da condição de egressos do sistema. E, mesmo assim, podemos nos questionar se a mesma marca ou estigma é colocada igualmente para os diferentes segmentos sociais, principalmente os que têm condições financeiras abastadas na situação de egressos. É só verificarmos na história recente do Brasil, quantas pessoas com condições financeiras que são presas e logo soltas e não aparecem mais na mídia, o que lhes dá uma proteção, invisibilidade e o mesmo não acontece com pessoas em condições de fragilidade social.

Durante sua permanência no ambiente prisional, pode haver uma ligação com a elaboração em constante construção dos estigmas sociais. Por estes, entende-se como um adjetivo com profundas raízes depreciativas, que reduzem o indivíduo, uma vez que este seja reconhecido como alguém que passou pelo sistema carcerário. (GOFFMAN, 2017; 2015).

Aqui fazemos contribuições de algumas possíveis chaves visando o entendimento destas cicatrizes que identificam alguns incluídos nestas instituições. Buscam-se reflexões para enfatizar a necessidade de consolidar as estratégias de

redução de danos, de forma ética e com cuidado com relação a estas pessoas. Por exemplo, a identificação de possíveis fronteiras

Há fronteiras, por vezes indistintas, nos casos que envolvam o usuário de substâncias, para determinar o abuso e dependência, perpassa-se o discurso essencialmente moralizante e os estigmas dos envolvidos no uso de drogas. Aqui procura-se discutir, sobre estigmas e buscar um olhar sobre as instituições, que em sua organização física e simbólica apresentam muros visíveis e invisíveis que cerceiam os seus internos, assim como o uso de diferentes formas de redução de danos como uma maneira de transpor tais muros. (GOFFMAN, 2017; 2015).

Os estigmas são constituídos e mantidos em contextos históricos, culturais, econômicos e, quando não se entende sua origem, acaba por ser colocado como da ordem do sujeito, algo individual, onde podem ter ficado paixões ou falta de vontade, expostas deformidades físicas, culpas de caráter individual, tirania, rigidez, falta de honestidade, homossexualidade, ideações suicidas ou políticas etc.

Esta diversidade de origens traz as mesmas características sociológicas como resultado, se tornam pessoas que antes poderiam desenvolver relacionamentos sociais, no entanto, a partir de então se estabelece uma marca social, que tende a afastar os contatos anteriores e os prováveis novos, tornando o indivíduo não mais como alguém digno de receber a atenção dos outros. (GOFFMAN, 2017). Esta segregação social enfatiza os estereótipos dos institucionalizados, e estas não têm apresentado resultados satisfatórios no seu propósito de reestruturar e possibilitar a convivência como egresso junto a sociedade que lhe invisibiliza enquanto custodiado. Uma sociedade moralista que, mesmo que tenha cumprido a pena determinada pela justiça, ainda olha a pessoa que viveu em privação de liberdade como ex-detento, ex-presos, criminoso que cumpriu pena (mas ainda estigmatizado de criminoso), etc.

Outra situação a ser debatida e enfrentada pela Psicologia e Equipe de Educação é o processo de medicalização. Nesses ambientes institucionais, a ênfase na medicalização aplicada em excesso, em relação ao grau de cuidado para humanizar o tratamento, assim como a falta de êxito do objetivo terapêutico das estratégias propostas (COSTA; RONZANI; COLUGNATI, 2017).

Ainda nestes ambientes, que a princípio visam dar amparo aos seus internos independente da origem destes, há uma condição marginal individual ou mesmo do grupo. Reforçando assim a marca destas populações em sua problemática. Para tentar contornar esta situação, pensa-se na estimulação de um projeto de vida. (PAIVA et al., 2016). Quando a instituição não lhe proporciona qualidade de educação e saúde no ambiente, visando a liberdade futura de forma diferenciada e com ajustes, para possibilitar o sucesso, o estigma acompa-

nhante, isola socialmente o egresso/a dando o suporte para o retorno ao comportamento anterior. Por isso, uma educação para além da sala de aula no presídio precisa significar algo que transcenda o ensino de conteúdos escolares, não pode ser somente isso, mas envolver ressignificar/significar, desconstruir/construir formas de viver no mundo e olhar para si mesmo. Além de estimular e acessibilizar o aprendizado dos conteúdos das aulas. (MAEYER, 2009).

Para tanto, o educador necessita colocar o educando na perspectiva do aprendizado continuado, isso significa esclarecer que sua condição de interno no sistema prisional é temporária. Desta forma, para desenvolver o trabalho na prisão, é importante saber lidar com o medo, a incerteza quanto ao futuro, as várias dificuldades diárias enfrentadas, a proximidade com os que tiveram os mais variados tipos de experiências com o crime, e acreditar na possibilidade de mudança. Não ter o olhar no motivo da condenação, isso significa reconhecer que se trata de um público de outra natureza, e com diferentes perspectivas, com outra forma de ver o mundo. (MAEYER, 2009). A sociedade atual está intrinsecamente ligada à informação, e os modelos tradicionais de sala de aula têm sido questionados. Assim como o papel do docente e a forma como trabalham nas instituições formadoras.

Há uma demanda de um determinado perfil para atuação no ambiente educacional carcerário, que seja moderno, forte e atuante nas tecnologias. Com este papel mais amplo, tanto a educação como a escola e seus professores, necessitam buscar superar modelos tradicionais e fundamentar-se epistemologicamente em perspectivas que produzem críticas a modelos neoliberais de responsabilização da pessoa, independente do contexto e história vividos. Fica claro que o profissional hoje terá de ser acolhedor da diferença encontrada na sala de aula. Estar aberto às inovações e as características e limitações do alunado. Para este profissional do ensino ter êxito, não haverá lugar para o trabalho solitário, mas saber trabalhar em equipe e de maneira criativa. Gerindo sua gestão do grupo de educandos e conduzindo a construção do conhecimento. (BRZENZINSKI, 2000, HARGREAVES et al, 2002, MORIN, 2000, REGO; MELLO, 2002).

A intenção, foi refletir sobre estes pontos que tocam não somente nos profissionais que cuidam das rotinas e da segurança das instituições e dos seus internos. Buscou-se ainda um olhar para o grupo que tem a responsabilidade primária de trabalhar a formação acadêmica dos internos. Atualmente o Estado possibilita a educação no cárcere. Há a necessidade de garantir que os professores direcionados a atender esta parcela da população, estejam qualificados para atender esta demanda. Apesar das Diretrizes Nacionais, estabelecidas com tanta luta, desde 1980 nos defrontamos com a realidade de não haver garantias de sua efetiva implementação.

Continua faltando muito por fazer a respeito de sua aplicabilidade, permanecendo a carência de mais pesquisas, análise de fatos e reformulação dos padrões da educação escolar que se desenvolve em muitos ambientes carcerários.

Uma justiça com um novo olhar

Os números, argumentos, proposições de amparo psicológico até aqui mencionados mostram onde estaria uma prática de justiça mais próxima da humanização dos sujeitos do cárcere. Entretanto a transição para o espaço prisional, ou como dizem de maneira simplista, a chegada no cárcere, por questões já postas, faz com que o indivíduo seja rotulado simplesmente como um “criminoso”. Discutiu-se aqui alguns motivos que resultam nessa situação e visão social. É apropriado fazer aqui uma breve reflexão sobre uma justiça equitativa.

Percebe-se que para tratar desta questão, é importante que se traga para a discussão a necessidade de uma tolerância democrática que possibilite existir na prática, a implementação de políticas em direitos humanos. É preciso promover o direito de manter a própria identidade e individualidade, sem risco de perseguição. (BAUMAN, 1998).

Não é equitativo o processo punitivo, o de cumprimento da pena e das possibilidades de formação de quem ingressa no cárcere. Apesar de sempre proclamada, há uma desigualdade e, não devemos nos fechar para o que os sistemas são: extremamente seletivos, com especificidade para as formas de julgar e de punir o negro, a mulher e o adolescente. (ADORNO, 1991a).

Se o ingresso no sistema é árduo e seletivo, pode ser esclarecedor, identificar os fatores que levam essas pessoas ao cárcere de modo a contribuir para uma transformação no modo de punir. Esses indivíduos que vão para a prisão trazem como um dos elementos estruturais sua vulnerabilidade pessoal e social que os compromete. (ADORNO, 1991b).

Esse comprometimento do qual falamos invade o ambiente das relações sociais, familiares, escolares, sendo afetado pela pedagogia do crime, com graves repercussões na criminalização. Mas se a educação pode trazer a luz soluções para essas pessoas ainda vê-se que diferentemente de outros lugares nos quais a Educação de Jovens e Adultos foi implantada com sucesso, na prisão necessita ser mudada, especialmente a cultura prisional, para fazer serem atingíveis os objetivos da educação, que são perfeitamente compatíveis com os objetivos da reabilitação penal. (SILVA; MOREIRA, 2006).

Essa cultura prisional apresenta um paradigma em que o encarceramento parece a solução em termos de punição, que definitivamente não atingiu seus objetivos – o de culpar e ressocializar infratores, resultando em uma crise de

legitimidade do Sistema de Justiça. Este movimento pode levar a uma violência generalizada com o assombroso aumento exponencial dos índices de encarceramento. Percebe-se que pode ter sido instaurada na realidade atual, que a prática do modelo repressivo de gestão do crime está se esgotando. (SICA, 2007).

A essa forma de pensar, existe uma concepção historicamente formada e mantida nas relações sociais que é a visão de Justiça retributiva em que naturaliza a violência na prisão como forma de retribuição pelo crime feito a sociedade. Com essa visão, justifica-se as agressões, as péssimas condições sanitárias e outras já elencadas nesse texto que demonstram a ineficácia do sistema nessa lógica retributiva. Assim, uma justiça equitativa pode ser uma das saídas para o arrefecimento do encarceramento com a implementação de formas alternativas de justiça. Uma delas consiste na Justiça Restaurativa.

Segundo levantamento realizado pelo Conselho Nacional de Justiça em 2016, identificou a institucionalização de práticas restaurativas em 17 estados brasileiros, sendo estes: Acre, Amapá, Pará, Roraima, Tocantins, Bahia, Pernambuco, Sergipe, Rio Grande do Norte, Distrito Federal, Goiás, Mato Grosso do Sul, Espírito Santo, Minas Gerais, São Paulo, Rio Grande do Sul e Paraná. Ela vem sendo desenvolvida nas áreas de justiça juvenil, juizado especial criminal, família e violência doméstica contra a mulher. (BRASIL, 2016).

A Justiça Restaurativa tem uma relação diferente da forma tradicional de se compreender o crime e como esse deve ser punido. Há um conjunto de diferenças entre duas formas de ver o crime, pela justiça retributiva e restaurativa. (ZEHR, 2008).

Sob esta lente, na justiça restaurativa percebe-se o crime como um dano e uma violação entre as pessoas e seus relacionamentos. Esta perspectiva, faz com que a ideia de punição usualmente adotada por teorias defensoras do padrão de justiça retributiva, seja vista como ineficaz na solução do problema real representado pelo crime. A punição centrada no ofensor ou no padrão de violação da lei despreza uma porção de necessidades da vítima ou mesmo da construção histórica do ofensor, não observando o que deveria ser a verdadeira finalidade de um sistema de justiça: reparar e corrigir algo que não está correto (ZEHR, 2008).

Em oposição ao modelo retributivo, a justiça restaurativa, tem entre seus pressupostos o de que o crime ao invés de ser uma violação da lei é antes um dano à pessoa e ao relacionamento; O crime é concebido como uma ocorrência ligada a outros danos e conflitos, e não como ato isolado ou categoria distinta. Assim o crime é ele mesmo um tipo de conflito; as vítimas são as pessoas e os relacionamentos, e não o Estado, e; a ofensa é compreendida em seu contexto total: ético, social, econômico e político. (ZEHR, 2008)

Então uma política que observe os pressupostos de justiça restaurativa pode não ser ainda maximamente implementada, por ter a ver com a ausência de entendimento e reconhecimento da sociedade, desta nova maneira de compreender a justiça. Nota-se por parte da sociedade um anseio generalizado por punições ainda vinculadas ao padrão da justiça retributiva, sendo a prisão o símbolo maior da punição a quem comete algum crime.

Considerações finais

Procurou-se mostrar que uma construção constante de um modelo educacional dialógico e plural, capaz de ressignificar estigmas, por e com um encarceramento responsável, pode transformar as pessoas privadas de liberdade a partir do lugar em que se encontram, o cárcere. Neste sentido, buscamos um diálogo que favoreça a articulação para criação de políticas setoriais – as quais foram apreciadas neste capítulo com especial olhar – educação, saúde psicológica e encarceramento responsável.

Uma educação no cárcere precisa estar pautada no sujeito (re)construtor da sua história como essência do processo educativo, buscando o aprender a ler, a escrever e a interpretar o mundo, dentro deste novo espaço, o que de forma consciente, possa contribuir para o seu autoconhecimento e da sua relação com o mundo o que pode contribuir para um movimento de transformação humana.

Entendemos que o trabalho conjunto da pedagogia e do sistema penitenciário, mobilizando os vários campos profissionais – professores, psicólogos e trabalhadores do sistema carcerário – em torno de objetivos comuns podem trazer um saldo positivo para a sociedade.

Referências

- ADORNO, Sérgio. **Racismo, criminalidade e justiça penal: réus brancos e negros em perspectiva comparativa**. Estudos Históricos. Rio de Janeiro, n. 18, p. 283-300, 1996.
- ADORNO, Sérgio. **A experiência precoce da punição**. In: MARTINS, José de Souza (Org.). O massacre dos inocentes: crianças sem infância no Brasil. São Paulo: Hucitec, 1991a. p. 181-208.
- ADORNO, Sérgio. **A socialização incompleta: os jovens delinquentes expulsos da escola**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 79, p. 76-80, nov. 1991b.
- BAUMAN, Zygmunt. **O mal-estar da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

BRASIL. **Conselho Nacional de Justiça. Resolução nº. 225.** Brasília, 2016. Disponível em: http://www.cnj.jus.br/images/atos_normativos/resolucao/resolucao_225_31052016_02062016161414.pdf. Acesso em: 18 jun. 2020.

BRASIL. Decreto lei nº 7626 de 24 de novembro de 2011. Presidência da República. Casa Civil, Brasília 24 nov. 2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7626.htm>. Acesso em: 20 jun. 2020.

BRASIL. Lei n. 7.210, de 11 de julho de 1984. Lei de Execuções Penais. Diário Oficial da União, **Brasília**, DF, 13 jul. 1984. não paginado. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/17210.htm>. Acesso em: 20 jun. 2020.

BRASIL. Levantamento nacional de informações penitenciárias: INFOPEN. SANTOS, T. (Org.). ROSA, M. I. da. et al (Colab.). Brasília: Ministério da Justiça e Segurança Pública. Departamento Penitenciário Nacional, 2017. 65 p.

BRASIL. Nota Técnica, Disponível em: <http://depen.gov.br/DEPEN/dependivulga-nota-tecnica-sobre-acesso-a-saude-no-sistema-prisional>. Acesso em 20/06/2020.

BRZEZINSKI, I. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores.** Busca e movimento. Campinas: Papirus, 2000.

COSTA, P. H. A; RONZANI, T. M; COLUGNATI, F. A. B. “No papel é bonito, mas na prática...”. Análise sobre a rede de atenção aos usuários de drogas nas políticas e instrumentos normativos da área. Saúde soc., São Paulo, v. 26, n. 3, p. 738-750, set. 2017.

DEPEN. **Levantamento Nacional De Informações Penitenciárias INFOPEN - junho de 2014.** Disponível em: <<https://www.justica.gov.br/noticias/mj-divulgara-novo-relatorio-do-infopen-nesta-terca-feira/relatorio-depen-versao-web.pdf>>. Acesso em: 10 de jun. 2020.

FRANÇA AT AL. **O Trabalho da (o) psicóloga (o) no sistema prisional: Problematizações.** ética e orientações. Conselho Federal de Psicologia. Rodrigo Torres. - Brasília: CFP, 2016.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido.** 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GOFFMAN, E. **Estigma – Notas sobre a manipulação da identidade deteriorada.** Tradução de Márcia Bandeira de Mello Leite Nunes. 4.ed, Rio de Janeiro: LTC,2017.

GOFFMAN, E. **Manicômios, prisões e conventos.** Tradução Dante Moreira Leite. 9. ed. São Paulo: Perspectiva, 2015.

HARGREAVES, A. **Professorado, cultura y postmodernidad:** cambian los tempos, cambia el professorado. Madrid: Morata, 1998.

INSTITUTO BRASILEIRO E GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Síntese de Indicadores Sociais: Uma Análise das Condições de Vida da População Brasileira.** Rio de Janeiro: IBGE, 2019. Disponível em: <<https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101678.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2020.

JULIÃO, E. F. **Escola na ou da Prisão?** Cad. Cedes, Campinas, v. 36, n. 98, p. 25-42, jan.-abr., 2016. Disponível em: <<https://doaj.org/article/804e1fb611a34689836c27e8fd90ee1f>>. Acesso em: 20 jun. 2020.

MAEYER, M. de. Prólogo. In: RANGEL, H. (Coord.). **Mapa Regional latino-americano sobre educación en prisiones.** Notas para el análisis de la situación y la problemática regional. Centre International d'études pédagogiques (CIEP), 2009.

Mello, K. S. S. **O sistema prisional brasileiro no contexto da pandemia de Covid-19.** Disponível em: <<https://ufrj.br/noticia/2020/04/01/o-sistema-prisional-brasileiro-no-contexto-da-pandemia-de-covid-19>> Acesso em 20 jun.2020

MONTEIRO, F. M.; CARDOSO, G. R. A seletividade do sistema prisional brasileiro e o perfil da população carcerária um debate oportuno. **Civitas** Porto Alegre v. 13 n. 1 p. 93-117. jan.-abr. 2013

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

ONOFRE, E. M. C. Educação escolar para jovens e adultos em situação de privação de liberdade. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 35, n. 96, p. 239- 255, Aug. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622015000200239&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 22 jun. 2020. <https://doi.org/10.1590/CC0101-32622015723761>.

PAIVA, I. K. S. et al. **Direito à saúde da população em situação de rua: reflexões sobre a problemática.** Ciênc. saúde coletiva, Rio de Janeiro, v. 21, n. 8, p. 2595-2606, ago. 2016.

REGO, T. C.; MELLO, G. N. de. **Formação de professores na América Latina e Caribe: a busca por inovação e eficiência.** In: Conferência Internacional Desempenho dos Professores na América Latina: tempo de novas prioridades. Brasília, DF, 2002.

SICA, Leonardo. **Justiça Restaurativa e mediação penal: o novo modelo de justiça criminal e de gestão do crime.** RJ: Lúmen, Juris – 2007.

SILVA, Roberto da; MOREIRA, Fábio Aparecido. **Objetivos educacionais e objetivos da reabilitação penal: o diálogo possível.** IN: Dossiê questões penitenciárias. Revista Sociologia Jurídica, n. 3. jul./dez. 2006.

WASELFISZ, J. J. **Mapa da violência 2016** Homicídios por armas de fogo no Brasil. Brasília: Fascso Brasil, 2015.

WALMSLEY, R. **World Prison Population List**. 12 ed. Institute for Criminal Policy Research. University of London, 2018. Disponível em:https://www.prisonstudies.org/sites/default/files/resources/downloads/wpp1_12.pdf. Acesso em: 21 jun. 2020.

ZEHR, Howard. Trocando as lentes - um novo foco sobre o crime e a justiça. São Paulo: Palas Athena, 2008.

A ESCOLA: ESPAÇO DE CONSTRUÇÃO DO SABER, DA CONVIVÊNCIA E DA HUMANIZAÇÃO

Janete Sandra Alécio

Marta de Moura Nunes Dias

Mauricio César Vitória Fagundes

Araci Asinelli-Luz

Introdução

Ao falar em construção de saberes no ambiente escolar, envolve citar e valorizar todas as pessoas que ali atuam. Algumas estão envolvidas diretamente nesse processo, outras indiretamente, mas para que haja uma construção efetiva, convém considerar todos que estão engajados nessa tarefa. Assim, entende-se que o saber não se encontra apenas nos livros nem tampouco se resume a transferir informações de uma pessoa para outra. A Lei de Diretrizes e Bases para Educação Nacional – LDBN, define a atividade educacional como

Art. 2o A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1996, p. 8)

Entende-se, portanto, que essa é uma atividade exercida por pessoas, com pessoas e para as pessoas, não deixando espaço para que se resuma a transferir informações, pois entender o que é ser humano está intrinsecamente ligado à aceitação da diversidade de pensamentos, ações, sentimentos, vivências e, conseqüentemente, diferentes formas de se construir conhecimento, inclusive no que se refere aos diferentes saberes. Por ser uma atividade humana, convém considerar, como já citado acima, que todas as pessoas envolvidas nesse processo sejam valorizadas como componentes indispensáveis na construção do saber.

Embora o saber se construa em todos os lugares e interações humanas, a Escola que se quer democrática, tem o papel político de socialização dos saberes culturais produzidos pela humanidade ao longo do tempo, saber esse que deve ser ali informado e ressignificado, reconstruído e aperfeiçoado a cada nova geração. Para esse processo que compõe o ambiente escolar, dois elementos estão em maior evidência e, conseqüentemente, apresentam um volume maior de interações: o docente e o discente.

Para que a Escola cumpra o seu propósito, construção do conhecimento, socialização e formação da cidadania, para que os saberes ali construídos

contribuam para o desenvolvimento integral de cada envolvido no processo, esses dois elementos precisam interagir de forma positiva e produtiva, tendo o professor o papel de mediador entre o educando e o conteúdo para que se construa o novo saber. Freire é enfático ao afirmar (1996, p. 23), “não há docência sem discência”. Portanto, há que se considerar com mais atenção essa relação, comumente chamada processo ensino-aprendizagem, pois, observando o cenário atual a respeito do desenvolvimento profissional do docente na educação básica, são notáveis os desafios no que diz respeito ao ensino e à forma como ele é praticado.

Segundo Mindal e Guérios(2013, p25)

Diversos autores enfatizam que o magistério é profissão complexa e muito difícil. Ressaltam que parte dessa complexidade advém da atividade dos professores por pertencerem ao grupo de profissões que lidam com formação e desenvolvimento de pessoas; das exigências feitas em termos educacionais e sociais; das atribuições específicas da profissão; e da diversidade de campos e níveis de ensino. Grande parte da complexidade da formação para professor e da própria atuação deriva das dimensões objetivas e subjetivas do ser professor.

Nos últimos anos, os educandos apresentam-se mais conectados, com grande acervo de informações, com um leque de opções e escolhas imediatas bem como a possibilidade de acesso ao conhecimento de outras culturas, outros modos de vida, outras diversidades, tudo isso proporcionado pelo desenvolvimento tecnológico alcançado pela ação da humanidade, que traz melhorias para a sociedade, mas com atitudes por vezes inadequadas, sem receio de enfrentar os professores como frequentemente noticiam jornais, revistas nacionais e internacionais. Como exemplo, podemos citar a pesquisa realizada pela Varkey Foundation, que no total de 35 países avaliados o Brasil aparece como o que menos respeita e valoriza os professores, considerando vários aspectos, inclusive a questão do respeito dos alunos. Essas e outras questões específicas causam insegurança e reações indesejadas nos docentes.

Construção de saberes

Enfatizando a construção de saberes para o presente e para o futuro, faz-se necessário educadores que, mesmo imersos em realidades distintas e por vezes desfavoráveis, tenham em mente sua função mediadora e, ao mesmo tempo, estejam conscientes da realidade educacional que precariza e fragiliza a atividade docente. Isso não quer dizer conformar-se, mas procurar agrupar em sua prática o máximo de informações concernentes ao contexto dos educandos, suas vivências e constituição, equilibrando o racional e o emocional, entenden-

do que a construção do saber exige observação e auto-observação, crítica e auto-crítica diante dos processos reflexivos e de intervenção na prática educativa.

E, ainda, em relação aos saberes, Freire (1996, p. 22) destaca:

é preciso, sobretudo, e aí já vai um destes saberes indispensáveis, que o formando, desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua produção ou a sua construção.

Paulo Freire expressa, com clareza, que o ensinar e aprender são ações indissociáveis no processo de ensino e de aprendizagem. A prática docente não pode se restringir a ensinar conteúdos de forma passiva, mas articular saberes, criar espaços para a convivência, para o desenvolvimento de habilidades, construção de conceitos e produção de conhecimento, tornando possível a aplicabilidade do aluno em seu universo cotidiano.

Nesse sentido, quanto ao profissional docente, também se tem a contribuição significativa de Marcelo (2009, p. 7):

é uma construção do eu profissional, que evolui ao longo das suas carreiras. Que pode ser influenciado pela escola, pelas reformas e contextos políticos, e que integra o compromisso pessoal, a disponibilidade para aprender a ensinar, as crenças, os valores, o conhecimento sobre as matérias que ensinam e como ensinam, as experiências passadas, assim como a própria vulnerabilidade profissional.

Ao transpor para a formação docente, as ideias citadas acima, é notável a preocupação do autor com o docente e a influência do olhar da escola para a ação do professor no que se refere ao desenvolvimento de suas competências profissionais, possibilitando melhorar as suas práticas de tal forma a assegurar sua estabilidade emocional por meio de oportunidades de reflexão acerca de sua saúde, estudo coletivo, partilha de boas práticas, enaltecendo-as. Diz-nos Morin (2015, p. 39), “o que é necessário ensinar e aprender é exatamente isto: saber se distanciar, saber se objetivar, saber se aceitar, saber meditar, refletir”.

Presume-se que um dos saberes necessários na ação educativa é a compreensão de si mesmo para compreender os outros. Possibilitar espaço para reflexão sobre o sentido de sua existência, o bem-viver; permitir que professor e estudante se questionem e olhem para si mesmos como sujeitos da sua própria história.

O professor é o grande responsável pela articulação do processo educacional, pela forma como conduz, organiza, posiciona-se e comunica o planejamento em sua ação educativa. A comunicação não como ato de “comunicado de um sujeito a outro [...] Não há um ‘penso’, mas um ‘pensamos’. É o pensa-

mos que estabelece o ‘penso’ e não o contrário” (FREIRE, 2002, p. 66). Nessa compreensão, a comunicação geradora das ações não se dá de ‘A’ para ‘B’, mas na coparticipação dos sujeitos no ato de pensar mediatizados pelo objeto de seus pensares que, neste caso, é o processo educacional. Não há sujeitos passivos, a comunicação “implica numa reciprocidade que não pode ser rompida” (Idem).

Para Morin (2002, p. 56) “é primordial aprender a contextualizar e, melhor que isso, a globalizar, isto é, a saber situar um conhecimento num conjunto organizado”. Tanto o professor quanto o estudante, são sujeitos contextualizados, portanto, “ao mesmo tempo, coletivo e individual, universal e singular” (GIOLO, 2011, p. 39), o que reforça a necessidade de vínculos, constituição de diádes e complementariedade na intencionalidade de ensinar e de aprender.

A contextualização na atuação docente é um fator determinante no ambiente escolar capaz de facilitar ou dificultar o processo de organização do trabalho pedagógico, uma vez que se faz necessário considerar as múltiplas singularidades do ambiente escolar, bem como possibilitar espaço e tempo para os professores cuidarem de sua saúde física e mental, aprofundarem-se por meio de formação continuada coletiva, interação com os colegas, reinventando suas práticas. Nóvoa afirma (apud NIAS, 2002, p. 57) “o professor é a pessoa; e uma parte importante da pessoa é o professor”. Prossegue o autor:

urge por isso (re)encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriarem-se dos seus processos de formação e darem-lhes sentido no quadro das suas histórias de vida.

Aprecia-se Nóvoa (2002) e destaca-se a importância da escola considerar as características biológicas e psíquicas dos docentes, assegurando um ambiente que lhes possibilite suporte emocional para enfrentarem os desafios da própria profissão, oferecendo-lhes condições de trabalho digno, ações preventivas acerca de sua saúde em relação as suas atividades profissionais, e a busca constante pela sua formação, minimizando sua vulnerabilidade profissional. “A identidade dos professores tem constituído uma parte importante da gestão do sistema educativo, sendo um tópico constantemente presente nas descrições oficiais, nos artigos sobre a mudança na educação e nos relatórios ministeriais” (LAWN, 2000, p. 70). Assim, a Escola é o coletivo de seus professores, da equipe gestora, seus estudantes, comunidade e contexto sócio- histórico-cultural. O professor fica com grande parcela da responsabilidade, no fracasso ou no sucesso do sistema educativo, sendo protagonista de inovações, tendo a obrigação de colocar todos os atores em sincronia para que desempenhem o papel esperado por aqueles que ditam as regras e estabelecem metas a serem cumpridas.

Vasconcelos (2003, p. 33) afirma: “na verdade, um dos grandes problemas para a escola, hoje, é a falta de um objetivo político, de um projeto, de um sentido assumido socialmente. Há a afirmação genérica de ‘formação da cidadania’, porém não se define com exatidão o que isto quer dizer”. E, quando se fala em objetivo político, o apontamento é para um programa de Estado que de fato se comprometa com a comunidade escolar, que seja sólido a ponto de transpassar a mudança de líderes do governo ou mesmo de “planos milagrosos” para melhorar a educação.

Não importa o local e o tipo, cada escola é uma comunidade viva de pessoas com relacionamentos, biografia e sensibilidades únicas. Cada escola tem sua própria ‘sensibilidade’, seus rituais, rotinas, seu próprio elenco de personalidades, seus próprios mitos, histórias, piadas internas, códigos de comportamento e suas muitas subculturas de amigos e grupos. As escolas não são santuários isolados do turbilhão da vida cotidiana. Elas estão conectadas de todas as maneiras ao mundo que as rodeia. Uma escola vibrante pode alimentar toda uma comunidade, tornando-se uma fonte de esperança e energia criativa. (ROBINSON, 2019, p. 63)

A ausência de referenciais humanos significativos, pouco estímulo para o estudo, “cobrança” ineficiente, aumento do tempo ocioso parecem, numa rápida leitura da realidade, alguns dos fatores que apontam para desafios, reflexões, que exigem propostas e recursos intelectuais que auxiliem os agentes da educação no estabelecimento de relações significativas capazes de priorizar:

[...]o essencial nas relações entre educador e educando, entre autoridade e liberdades, entre pais, mães, filhos e filhas é a reinvenção do ser humano no aprendizado de sua autonomia. Me movo como educador porque, primeiro, me movo como gente. Posso saber pedagogia, biologia, como astronomia, posso cuidar da terra como posso navegar. Sou gente. Sei que ignoro e sei que sei. Por isso, tanto posso saber o que ainda não sei como posso saber melhor o que já sei. E saberei tão melhor e mais autenticamente quanto mais eficazmente construa minha autonomia em respeito à dos outros (FREIRE, 1996, p. 94).

Apesar da Escola ser um espaço de humanização, de relações interpessoais, pois a educação é uma atividade exclusiva para humanos, cada dia mais, é cobrada em razão das expectativas de uma sociedade competitiva e de consumo. O campo educacional nunca terá sido simples ou fácil, porém, hoje, é muito mais complexo, pois o avanço tecnológico, a velocidade da informação e a grande concentração das pessoas nos centros urbanos trazem desafios ainda maiores para os profissionais que nele atuam. Quando educar dependia simplesmente das relações do âmbito familiar, da comunidade e da escola, não foi mais difícil ou complexa do que hoje. Como afirma Morin (2006, p. 57 e 58):

o ser humano é ao mesmo tempo singular e múltiplo. Dissemos que todo ser humano, tal como o ponto de um holograma, traz em si o cosmo. Devemos ver também que todo ser, mesmo aquele fechado na mais banal das vidas, constitui ele próprio um cosmo. Traz em si multiplicidades interiores, personalidades virtuais, uma infinidade de personagens quiméricos, uma poliexistência no real e no imaginário, no sono e na vigília, na obediência e na transgressão, no ostensivo e no secreto, balbucios embrionários em suas cavidades e profundezas insondáveis [...].

Na sociedade atual, o ato de educar vem profundamente influenciado por diversos canais de informação, por novas tecnologias, por diferentes modelos políticos, sociais e religiosos, modismos e influências culturais, antes pouco conhecidos e as relações que deveriam facilitar o processo educativo começam a torná-lo mais difícil e complexo. Freire descortina uma escola (1996, p. 26): “exige a presença de educadores e de educandos criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes”. A esperança freireana é aquela age, não aquela que espera, é a esperança que ousa esperar, ou seja, movimenta-se a partir de um projeto educativo crítico, transformador. Embora isto seja possível e efetivamente ocorra em muitas escolas, as vivências sociais cotidianas, nutridas pelas desigualdades sociais e pela precarização do trabalho docente, com ênfase nas escolas públicas brasileiras, acaba por dar espaços para a microviolência, tornando a Escola excludente, lugar de lutas e disputas, de abandono e evasão, de desordem sem ordem, de intimidação, indisciplina e bullying. (ROCHA, 2010).

A missão de educar exige a lida com gente e não com máquinas, que apenas repetem mecanicamente uma ação. O ser humano é complexo em todo o seu ser e em inúmeros aspectos: cultural, espiritual, econômico, fisiológico, comportamental, social, psicológico, mitológico, sociológico e político. E outras dimensões nem sempre discriminadas, tendo em vista a integralidade do ser humano. Uma prática pedagógica que funcionou com um indivíduo pode não surtir os mesmos efeitos quando aplicada com outro, ainda que de mesmo nível e de idade equivalente.

Além da heterogeneidade dos educandos, faixa etária, nível cognitivo, há ainda de se considerar diversos fatores, pois cada ser é único em sua essência. Assim, parece bastante justificável a presença e postura de humanização na educação, uma vez que esta tenta “desvendar” os mistérios que existem por trás de uma prática significativa de aprendizagem. Que fatores levam uma criança a aprender? Que metodologia é mais eficaz no processo de ensino e aprendizagem? Essas parecem ser questões pertinentes direcionando o trabalho numa desafiadora busca diária para resolvê-las.

Para Paulo Freire (1996, p. 91) “ensinar é uma especificidade humana que exige competência profissional e generosidade”. A escola precisa ser com-

preendida como espaço da construção do saber, da convivência e humanização, da “educação libertadora” que promove o desenvolvimento social, apreensão do conhecimento e da cultura, de formação de cidadãos críticos e capazes de viver em sociedade, conscientes de seus direitos e deveres. Nesse sentido, Morin chama a atenção e aborda a necessidade:

[...]contribuir para autoformação da pessoa (ensinar a assumir a condição humana, ensinar a viver) e ensinar como se tornar cidadão. Um cidadão é definido, em uma democracia, por sua solidariedade e responsabilidade em relação a sua pátria. O que supõe nele o enraizamento de sua identidade nacional. (MORIN, 2015, p. 65)

Tal reflexão, revela preocupação do autor com a aprendizagem cidadã. O que é uma pátria? O que é uma nação? Expressa que essas questões capitais não encontram resposta em nenhum programa ou manual. Há possibilidades de encontrar indicadores secundários no direito constitucional e no direito internacional, mas não o essencial (MORIN,2015). Por isso é que se permite abordar esse problema que deveria ser minuciosamente avaliado. Sendo assim, a Escola atualmente é desafiada a humanizar o indivíduo sob a ética da solidariedade para conviver com o outro e reconhecê-lo como ser humano em condições de igualdade democrática. Embora a cidadania para Freire seja focada no campo da concretude da vida e para Morin no campo físico, não significam ideias antagônicas, mas olhares diferenciados e, quem sabe, até complementares sobre o mesmo objeto.

A Escola, inegavelmente, desempenha um papel essencialmente social e político em seu funcionamento. Ela não pode ser concebida fria e simplesmente como um prédio de paredes pintadas onde se produz aulas e conhecimento, saberes, dissociada da comunidade e do contexto social e econômico onde esteja inserida. Em uma escola, lida-se com gente, seres humanos, com anseios, angústias e medos. Pessoas que necessitam de um apoio, acolhimento, amorosidade, compreensão humana e não meramente de aprendizagem conteudista, seja como discente ou como docente. Se discentes crianças e adolescentes, maior responsabilidade frente a seu desenvolvimento humano, com cuidado especial nos processos de validação ecológica e vivência de valores.

Convivência e humanização

Sendo a escola um lugar de construção de saberes (cognitivos, socioemocionais, por exemplo) e não apenas de transmissão de conhecimentos, não se pode concebê-la como um espaço onde seus frequentadores estejam inertes, somente sendo transmissores ou receptores de informações, pois construir evoca

a ideia de movimento, colaboração, interação. Para que o conhecimento seja construído, é necessário haver conversas, admitir-se que haverá diferenças e pensamentos dissonantes e que, uma das funções desse espaço, é acolher os diversos pontos de vista e colocá-los em evidência para que haja um diálogo construtivo, com que se aprenda a ouvir e considerar o que o outro tem a dizer.

Acolhimento aqui não traz o sentido de aceitação, resignação, apropriação. A característica distintiva entre humanos e demais espécies, a linguagem, é viva, portanto também passível de crescimento e amadurecimento. A escola seria o berçário das ideias, lugar onde elas nascem, algumas mais frágeis, outras mais fortes, mas o que faz uma ideia crescer e se desenvolver é a importância que se dá a ela, sabendo que, independentemente de sua condição inicial, precisa ser cuidada, observada e valorizada, até que chegue ao ponto de ganhar independência, robustez e manter-se por si só.

Embora as circunstâncias atuais pareçam desfavoráveis e crescentemente desafiadoras para os professores, cabe a eles também incentivar esse ambiente de diálogo pois:

se na verdade o sonho que nos anima é democrático e solidário, não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo, como se fôssemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a escutar, mas é escutando que aprendemos a falar *com eles*. Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala *com ele*, mesmo que, em certas ocasiões precise falar *a ele*. (FREIRE, 1996 p. 113)

A atuação do docente não deve se resumir a falar aos outros, aos estudantes, nem tampouco permitir somente a fala desrespeitosa ou agressiva sem tomar posicionamento. A escuta é essencial para que a postura do professor seja assertiva e construtiva, pois não há como saber a forma de conduzir uma conversa que seja produtiva sem saber qual o pensamento e a motivação que estão embutidos em uma atitude. A escuta, portanto, reforçando o que Freire diz, deve ser paciente e crítica. Uma escuta ativa e generosa.

Fundamental nesse pensamento é entender que a paciência e a crítica, por serem elementos essenciais na ação educativa, precisam ser muito bem caracterizadas e definidas. Não se propõe aqui a paciência comumente reivindicada como o dom de ser agredido e manter-se inerte ou vitimizar-se (frequentemente evocada por quem é o agressor para desviar o foco de sua conduta inaceitável), e nem aquela crítica infundada ou mesmo escondida sob o manto da liberdade de expressar suas opiniões. Paciência e crítica encontram aqui funções bem definidas: ser paciente para saber o contexto e as motivações para determinada atitude; crítica, para poder discernir todos os aspectos envolvidos em determinadas questões e conseguir dialogar de forma a encontrarem, juntas, as melhores soluções. Utilizar o verbo “encontrarem”, determina também que

essas duas características devem estar presentes tanto em docentes como em discentes. É claro que não se exige aqui uma equivalência de entendimento entre ambas as posições, mas o uso responsável dessas duas características, respeitando o percurso de cada envolvido. Isso quer dizer que a disposição de fazer juntos não significa convivência ou aceitação, tampouco a validação de uma postura unilateral, porque:

o que jamais faz quem aprende a escutar para poder falar com é falar *impositivamente*. Até quando, necessariamente, fala contra posições ou concepções do outro, fala *com ele* como sujeito da escuta de sua fala crítica e não como objeto de seu discurso. O educador que escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, às vezes necessário, ao aluno, em uma fala *com ele* (FREIRE, 1996 p. 113)

Toda essa ação de falar com, evoca um dos saberes sobre a escola que é de fundamental importância para cumprir a sua função de transformação, o espaço de convivência, falar com, fazer com, viver com, juntos, conviver. Jares (2008), em sua obra *Pedagogia da convivência*, já afirmava que, historicamente, a aprendizagem da convivência “é inerente a qualquer processo educativo” (p. 15). Esse paradigma está presente nos quatro pilares da educação da UNESCO (aprender a conviver) e nos sete saberes para a educação do futuro propostos por Edgar Morin (ensinar a compreensão).

Conviver compreende dar sentido e lugar para as interações entre os indivíduos, dando significado à sua ideia, não apenas fazer uma justaposição de falas como se elas fossem complementares, “é preciso situar as informações e os dados em seu contexto para que adquiram sentido. Para ter sentido a palavra necessita do texto, que é o próprio contexto, e o texto necessita do contexto no qual se enuncia” (Morin, 2011 p. 34). A convivência é um constructo que se dá em diferentes contextos e que perpassa diferentes etapas de validação ecológica, fundamentado no Estado de Direito e em respeito à Declaração dos Direitos Humanos. “Conviver significa viver uns com os outros com base em certas relações sociais e códigos valorativos, forçosamente subjetivos, no meio de um determinado contexto social” (JARES, 2008, p. 25). No caso da escola, como microsistema do Desenvolvimento Humano (BRONFENBRENNER, 2011), a construção do saber, a socialização e cidadania, pelo viés da convivência humanizadora, fazem parte de sua função social precípua.

Ao se observar os espaços escolares, intra e extramuros, é notável a diversidade de pensamentos e contextos que ali estão inseridos e o professor deve ser o agente catalisador das transformações da sociedade atuando nesse meio. Sua ação deve ser no sentido de proporcionar o desenvolvimento de todos os sujeitos envolvidos no processo educativo, respeitando sua individualidade, sem perder de vista o coletivo e sobretudo a ideia do pertencimento social que cada

um deve ter para que se possa alcançar as mudanças sociais necessárias, afinal “todo desenvolvimento verdadeiramente humano significa o desenvolvimento conjunto das autonomias individuais, das participações comunitárias e do sentimento de pertencer à espécie humana”(MORIN, 2011 p. 49).

Conviver significa admitir que cada pessoa, porque diferente, tem a sua participação única e insubstituível para a construção de uma realidade justa e democrática e que, ao fortalecer o outro naquilo que ele é diferente, fortalece a causa social pela qual tanto se luta, causa essa que visa o bem-estar de todas as pessoas e o respeito às suas diferenças e cabe ao professor refletir sobre si mesmo:

como ser educador, sobretudo numa perspectiva progressista, sem aprender, com maior ou menor esforço, a conviver com os diferentes? Como ser educador, se não desenvolvo em mim a indispensável amorosidade aos educandos com quem me comprometo e ao próprio processo formador de que sou parte? Não posso desgostar do que faço sob pena de não fazê-lo bem (FREIRE, 1996 p. 67)

Embora ressaltando a perspectiva progressista, a convivência com as diferenças e o cultivo da amorosidade desenvolvida no ambiente escolar, seja ele progressista ou de orientação conservadora, objetiva-se a humanização das pessoas. Talvez pareça um tanto interessante falar na necessidade de humanização em um ambiente onde os seres são, de acordo com a sua espécie, humanos. Que humanização é essa que precisa ser cultivada e incentivada nos ambientes, inclusive no escolar?

É certo que não se fala aqui de um conjunto de aspectos inatos que caracterizam a espécie, mas sim de um conjunto de atitudes que podem ser aprendidas quando se convive no espaço coletivo. Alguns aprendizados são importantes ao professor que se humaniza e que também incentiva seus alunos a fazerem o mesmo. Cortella (2014), a partir do pensamento de Freire, nos recomenda paciência histórica, paciência pedagógica e paciência afetiva. O aprendizado da paciência evidencia os componentes da Bioecologia do Desenvolvimento Humano de Bronfenbrenner: o processo, o contexto, a pessoa e o tempo. Tudo tem seu momento, seu contexto, o outro e o tempo de transformação, não necessariamente o tempo cronológico. Mas um novo tempo, um tempo de fazer diferente, sem a preocupação de repetir os erros do passado. Um tempo de amorosidade, de fazer da escola o espaço de transformação e de humanização. Um tempo de esperança e não de espera.

Uma das características que torna o ser humano diferente das outras espécies é a posse e utilização da linguagem. Por meio dela, as ideias são compartilhadas, planos são capazes de ganhar contornos de concretude sem nem mesmo terem sido executados. A linguagem propicia ao ser humano projetar o seu

futuro e, da mesma forma, lembrar o passado, evitando cometer os mesmos equívocos ou ainda ajudando outros a não fazê-lo. Enfim, por meio da linguagem se estrutura toda uma construção cultural. Saber falar, porém não é sinônimo de humanizar-se. Para se afirmar isso, precisa-se muito mais do que fazer projeções e articular belas palavras, mas:

é preciso, porém que quem tem o que dizer saiba, sem sombra de dúvida, não ser o único ou a única a ter o que dizer. Mais ainda, que o que tem a dizer não é necessariamente, por mais importante que seja, a verdade alvissareira por todos esperada. É preciso que quem tem o que dizer saiba, sem dúvida nenhuma, que, sem escutar o que quem escuta tem igualmente a dizer, termina por esgotar a sua capacidade de dizer por muito ter dito sem nada ou quase nada ter escutado.(FREIRE,1996,p. 116,117)

O domínio da linguagem e seu uso é característica humana. Humanizar-se, porém, vai além do uso do aparelho biológico da fala. Passa pela disposição de escutar o que o outro tem a dizer e, como bem o diz Freire, saber que a palavra humanizada é construída junto, com uma parcela de cada indivíduo contribuindo para uma fala coletiva que irá desencadear nas mudanças pensadas e percebidas por todos, capaz de mudar a realidade. Pode-se notar Freire endossando a utilização da linguagem como instrumento de humanização quando ressalta a importância de perceber que, inconcluso como é o ser humano, sempre terá algo a aprender do diálogo, pois, ao ouvir o outro e também falar, descobre-se que não se sabe tudo e que há ainda há muito a aprender. (FREIRE, 2011)

A capacidade de humanizar-se passa também pelo desenvolvimento da compreensão, pois “a compreensão mútua entre seres humanos, tanto próximos como distantes, é vital para que as relações humanas saiam de seu estado bárbaro” (MORIN, 2015,p. 75), essa barbárie que desencadeia tanto as guerras e conflitos onde milhares de vidas são ceifadas apenas para satisfazer o desejo de “ter mais” de alguns, como se isso fosse mesmo uma fatalidade determinada, quanto as pequenas batalhas no dia a dia onde alguém sai ferido por não se fazer ouvir.

A compreensão é um fator humanizador indispensável a ser exercitado no ambiente escolar, uma vez que ali se dá o encontro dos mais diversos pensamentos, atitudes e modos de ser. Não se deve entender, porém, a compreensão como algo irresponsável ou de aceitação do que é prejudicial, mas a compreensão que, antes de julgar e condenar uma atitude, possa se colocar no lugar do outro para desvendar a motivação de suas ações e, ao mesmo tempo, ter a convicção de que os valores humanos dos quais o ser individualmente se constitui não serão alterados ou permissivos a ponto de aceitar e absorver o comportamento destrutivo do outro.

Um fator indispensável para se chegar a um bom nível de compreensão é o olhar para si mesmo, e:

a prática mental do autoexame permanente é necessária, já que a compreensão de nossas fraquezas ou faltas é via para a compreensão das do outro. Se descobrirmos que somos todos seres falíveis, frágeis, insuficientes, carentes, então podemos descobrir que todos necessitamos de mútua compreensão (MORIN, 2011 p. 87)

Quando os atores presentes no ambiente escolar se percebem como iguais no que se refere às capacidades e debilidades, encontra-se um lugar onde haverá o desenvolvimento humano em sua mais ampla definição e pode-se ter a esperança de que o mundo possa ser melhor. Desenvolvimento humano é processo e, portanto, múltiplos e multidimensionais. O que caracteriza o ser humano, docente e discente, em sua incompletude e a escola como dinâmica é essa noção de processo.

Considerações finais

Muitos espaços podem ser considerados educativos. A própria Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional leva a esse entendimento:

Art. 1o A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. (BRASIL, 1996)

Essa ampliação do olhar sobre os espaços educativos além da escola concretiza os temas abordados nesse texto: o de que o ser humano se constrói nas mais diversas relações, bem como o conhecimento que vai adquirindo e que interações entre as pessoas acontecem nos espaços de convivência promovendo a sua humanização. A ideia de espaço educativo fomenta o papel da escola no processo do desenvolvimento humano que leva em conta a construção dos saberes nas diferentes dimensões do humano. A família, primeiro e importante microssistema do desenvolvimento humano, faz-se presente na vida do estudante em diferentes modalidades (família biológica e sua diversidade, família extensa, família substituta, família por adoção, casas-lares, instituições de acolhimento, tendo em vista o marco legal do Brasil). A escola, segundo microssistema do desenvolvimento humano, obrigatória para todas as pessoas entre 4 e 17 anos e dever do Estado, independente do sistema que a rege, segue a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional, em se falando de Brasil. Neste sentido, tendo em vista a diversidade humana e sociocultural, a escola, enquanto espaço educativo, proporciona diferentes estilos de convivência, dependendo de seu mode-

lo de gestão, do tipo de docentes e sua formação, da concepção de mundo e de pessoa que deseja formar.

Tem-se na escola o lugar por excelência onde a construção de saberes ganha uma proporção inigualável por não ter equivalente em encontros de tantas culturas, modos de vida, saberes, pensamentos e comportamentos tão diversos! Além disso, a escola oportuniza que diferentes estilos de aprendizagem aconteçam numa tessitura de saberes individuais e coletivos, de silêncios e de diálogos, de conflitos e de superações. Para isso, docentes e discentes, gestores e pessoal de apoio devem constituir uma unidade educadora, respeitando toda e qualquer diversidade existente.

A escola precisa acontecer como espaço privilegiado da vida, do dinamismo, das conquistas, da construção de saberes para a vida, da vivência de interações, do lugar onde os educadores dialogam, desenvolvem e exercitam a humanização uns com os outros, numa relação de afetividade, criticidade, respeito e acolhimento e, de igual modo, proporcionem esses mesmos momentos aos educandos e que sejam incentivados a replicarem essas ações. Dessa forma, é enganadora qualquer dicotomia entre professor e educando, concordando com Freire (1996, p. 26), [...] “Ensinar inexiste sem aprender e vice-versa [...]”.

A função da escola move-se de simples transmissora de conhecimento e de saberes fragmentados para espaço e lugar de direitos humanos, engajada com luta, resistência e humanização em papel social e de transformação de vidas e de realidades. Nela, os saberes se constroem, ressignificam-se, dialogam, convergem, divergem, dão sentido à vida, potencializam habilidades, descobrem valores, aproximam ideias, geram projetos e também conflitos, dão dinamicidade ao cotidiano, enaltecem a educação como direito humano fundamental.

Referências

- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional. Brasília, 1996.
- BRONFENBRENNER, Urie. **Bioecologia do desenvolvimento humano**: tornando os seres humanos mais humanos. Porto Alegre: PENSO, 2011.
- CORTELLA, Mario Sérgio. **Educação, escola e docência**: novos tempos, novas atitudes. São Paulo: Cortez, 2014.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
- GIOLO, Jaime. Bernard Charlot: a educação mobilizadora. In: REGO, Teresa Cristina (Org.). **Educação, escola e desigualdade**. Petrópolis: Vozes, 2011.
- JARES, Xésua R. **Pedagogia da convivência**. Tradução Elisabete de Moraes Santana. São Paulo: Palas Athena, 2008.

LAWN, Martin. Os professores e a fabricação de identidades. In: NÓVOA, António; SCHRIEWER, Jürgen (Eds). **A difusão mundial da escola**. Lisboa: Educa, 2000.

MARCELO, Carlos (2009). Desenvolvimento profissional docente passado e futuro. *Sísifo*. **Revista de Ciências da Educação**, 08,p. 7-22.

MINDAL, Clara B.; GUÉRIOS, Ettiène C. Formação de professores em instituições públicas de Ensino Superior no Brasil: diversidade de problemas, impasses, dilemas e pontos de tensão. **Educar em Revista**. Curitiba,n. 50, p. 21-33, out/dez 2013. Editora UFPR.

MORIN, Edgar. **Os setes saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. Silva e Jeanne Sawaya. São Paulo: Cortez, 2000.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. 5 ed.Rio de Janeiro: Bertrand Brasil,2001.

MORIN, Edgar. **Ensinar a viver**: manifesto para mudar a educação. Tradução de Edgard de Assis Carvalho e Mariza Perassi Bosco. Porto Alegre.Sulina,2015.

NÓVOA, António. **Formação dos professores e o trabalho pedagógico**. Lisboa, Portugal: Educa, 2002.

ROBINSON, Ken; ARONICA, Lou. **Escolas criativas**: a revolução que está transformando a educação. Porto Alegre: Penso, 2019.

ROCHA, Júlia Siqueira da. **Violências na escola**: da banalidade do mal à banalização da pedagogia. Florianópolis: Insular, 2010.

VASCONCELLOS, C. S. **Para onde vai o professor?** Resgate do professor como sujeito e transformação. São Paulo: Libertad, 2003.

VITORINO, Fabrício. **Brasil cai para último lugar no ranking de status do professor**. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2018/11/08/brasil-cai-para-ultimo-lugar-no-ranking-de-status-do-professor.ghtml>. Acesso em 20/03/2020.

METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO DE CONTEÚDOS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL PARA AUTISTAS

Andréia de Lourdes Ribeiro Pinheiro
Gabriella da Costa Pinheiro
Luciana de Jesus Botelho Sodré dos Santos
 ris Maria Ribeiro Porto

Introdu o

Este artigo   fruto de uma atividade da disciplina Metodologia de Ensino e Interdisciplinaridade do Mestrado Profissional em Educa o do Programa de Pós-Gradua o da Universidade Estadual do Maranhão (PPGE/UEMA). Foi constituído a partir de estudos, pesquisas e experiência docente com a Educa o Especial das autoras, no desenvolvimento de uma interven o em uma escola da rede pública municipal de São Luís, Maranhão.

A proposta do tema Educa o Ambiental para autistas foi planejado por ser atual e pelos objetivos da disciplina do Mestrado, que tem a interdisciplinaridade como proposta educacional. Assim, a ideia da Educa o Ambiental e Especial foi de encontro para o contexto do qual o respectivo Mestrado se incube em formar profissionais para a Educa o Básica.

Para as discussões sobre a Educa o Ambiental se tornarem democráticas de fato, existe a necessidade de incluir todos os públicos, especificamente o público alvo da Educa o Especial, que compreendem alunos com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) e altas habilidades/superdota o (BRASIL, 2008). Acreditamos que a inclusão escolar emerge num contexto de vivências, aprendizagens e constru es.

A preserva o do meio ambiente depende muito da forma de atua o das gera es presentes e futuras, e o que estão dispostas a fazer para diminuir o impacto ambiental das suas a es. Nem todas as metodologias utilizadas na sala de aula favorecem o ensino e aprendizagem de autistas. Além dos fatores próprios de cada deficiência ou condi o, a maneira como os conteúdos que abordam temas reais não são plenamente atendidos.

Ao trazemos uma discussão sobre metodologias de ensino ativas para autistas pensamos que a Educa o Ambiental   uma área que demanda discussões e políticas públicas a fim de tratar do tema abertamente. Esses motivos nos despertaram a aten o para propor uma interven o utilizando a perspectiva das metodologias ativas de ensino para autistas, um público significativo na UEB

M.M.A.²⁰, escola da rede pública municipal de São Luís. O sucesso do ensino e aprendizagem se dará mediante a contínua observação e experimentação cuidadosa, levando em conta suas particularidades.

Portanto, essas metodologias “[...] devem atender à natureza única de cada pessoa com autismo e criar condições que permitam a expressão máxima das capacidades individuais” (COELHO; SANTOS; 2006, p. 7). Assim, a experiência foi desenvolvida em outubro de 2019 considerando 3 fases: 1. Levantamento bibliográfico, estudos e reflexões sobre o autismo e a Educação Ambiental; 2. Elaboração da proposta de intervenção para os alunos autistas; 3. Execução da proposta interventiva.

Educação ambiental em discussão: a questão dos Resíduos sólidos e da Coleta Seletiva

A situação ambiental atual, de modo geral, é preocupante. Coexistimos com queimadas, desmatamentos, perdas de espécies da fauna e da flora, proliferação de doenças em decorrência da deposição incorreta de lixo etc. Esses impactos são decorrentes diretamente da ação humana, sendo necessária então uma atenção especial e mudança de atitude para a preservação e conservação do ambiente.

Com o crescimento populacional ao longo dos anos e o desenvolvimento e os avanços tecnológicos dos meios de produção, nossa sociedade tornou-se cada vez mais consumista, possibilitando de forma rápida a alta produção de utensílios dos mais diferentes materiais. Essa produção em larga escala trouxe um agravante: a produção de resíduos sólidos.

O Brasil é um grande gerador desses resíduos, pois em média produz cerca de 90 milhões de toneladas por ano, com uma produção por brasileiro variando entre 500 gramas a 1 kg diariamente. O Ministério do Meio Ambiente, de acordo com Fadini et al. (2001) destaca que dentre essa produção, 76% é direcionada aos chamados lixões e apenas 13% são destinados aos aterros controlados. Em um estudo recente do Fundo Mundial para a Natureza (WWF) foi destacado que o Brasil é o 4º país no mundo que mais produz lixo, sendo 11.355.220 toneladas (AGÊNCIA BRASIL, 2019).

Carvalho e Oliveira (2007) explicam que a maioria do que comumente é chamado de lixo se constitui de material reaproveitável. Entre 35% e 45% do que se descarta são materiais recicláveis (papéis, plásticos, vidros) e mais de 50%

²⁰ O nome da escola, assim como os participantes (imagens e nome), foram preservados neste estudo atendendo aos critérios das Resolução n. 466/2012 e Resolução n. 510/2016 que tratam da preservação da identificação de sujeitos e instituições no desenvolvimento de pesquisas, tanto na área da saúde como social e humana.

se constitui de matéria orgânica (restos de comida) que também pode ser reaproveitada. Esses materiais, caso sejam depositados corretamente podem ser reinsertos no ciclo, assim evitando a retirada de nova matéria prima.

No Brasil pode-se destacar que a preocupação ambiental vem sendo colocada em voga desde a Constituição Federal de 1988, onde se institui que todos têm direito a um ambiente ecologicamente equilibrado, socialmente justo e economicamente viável, sendo que é dever de todos zelar pelo ambiente objetivando preservá-lo para as atuais e futuras gerações (BRASIL, 1988).

Em 2010, foi regulamentado um importante dispositivo na legislação ambiental, a Lei n. 12.305, que institui a Política Nacional de Resíduos Sólidos (PNRS), que define em seu Art. 3º o conceito de Resíduos Sólidos:

[...] material, substância, objeto ou bem descartado resultante de atividades humanas em sociedade, a cuja destinação final se procede, se propõe proceder ou se está obrigado a proceder, nos estados sólido ou semissólido, bem como gases contidos em recipientes e líquidos cujas particularidades tornem inviável o seu lançamento na rede pública de esgotos ou em corpos d'água, ou exijam para isso soluções técnica ou economicamente inviáveis em face da melhor tecnologia disponível (BRASIL, 2010).

Dentre as alternativas possíveis para o tratamento e/ou a redução da geração dos chamados resíduos sólidos, pode-se destacar três tipos: coleta de lixo urbano, chamada de coleta convencional; a coleta seletiva e a coleta informal, sendo que através da coleta seletiva, tem-se uma importante alternativa para a redução da geração desses resíduos - a reciclagem (LEITE et al., 2005). Leite (2003) destaca que a coleta seletiva mostra-se como uma solução altamente viável para a redução de resíduos, tendo em vista que possibilita a economia de recursos na captação e triagem dos resíduos, além de melhorar a qualidade destes que serão destinados à reciclagem.

Desse modo, historicamente é importante destacar que após a Conferência Mundial de Meio Ambiente e Desenvolvimento ocorrida no Rio de Janeiro em 1992, a ECO-92, o debate acerca da sustentabilidade urbana assumiu relevância (RODRIGUES; SANTANA, 2012). Tem-se buscado por meio do desenvolvimento de uma consciência da população a execução de ações que possibilitem a mitigação dos impactos ambientais gerados, uma importância estratégica para a inserção dessa consciência ambiental é a Educação Ambiental que possui uma importância fundamental, permitindo a solução de vários problemas em nossa vida em coletividade e individual.

Educação Ambiental: uma revisão conceitual

A Educação Ambiental traz uma nova concepção para as relações humanas, o que leva as pessoas a considerarem as várias formas de aprendizagem e o próprio conhecimento para que se possa alcançar uma nova consciência local e planetária (JACOBI, 2003). Concordamos com Souza (2018) quando afirma que a Educação Ambiental deve ser trabalhada de forma interdisciplinar, alcançando as várias esferas do conhecimento, relacionando o meio natural e social de forma sustentável. Nesse processo, a educação inclusiva se insere, pois permite que cada indivíduo possa se desenvolver e atuar em seu meio.

A Educação Ambiental com relação aos resíduos sólidos pode ser trabalhada tendo como foco também a Política dos 5 RS (Reduzir, Reutilizar ou Reaproveitar, Reciclar, Repensar e Recusar), além da Política dos 3RS essa política tem se constituído como um instrumento eficaz para a solução dos problemas relacionados à produção de resíduos e inculir na população brasileira a ideia de sustentabilidade. Acreditamos que esta pode ser uma importante ferramenta para que a inclusão de fato se torne uma realidade, como evidencia Souza (2018):

A educação ambiental nos oferece meios para que a inclusão de fato se torne uma realidade e, aos poucos, o aluno com autismo se interesse por seu meio, por sua turma e pelo ambiente de forma natural, até que isso vi- re rotina em seu desenvolvimento.

Na Lei n. 9.795 de 1999, que dispõe sobre a Política Nacional de Educação Ambiental no Brasil (PNEA), fica determinado que a EA deve atingir os diversos níveis e modalidades da educação brasileira (BRASIL, 1999), a partir dessa ideia, pode-se afirmar que a Educação Especial deve estar inserida nesse processo. No contexto escolar, a E. A. está articulada com as disciplinas obrigatórias do currículo de forma transversal, onde o meio ambiente está intimamente relacionado com o conceito de educação ambiental.

Destacam-se temas como o consumo, recursos naturais, crise ambiental, efeito estufa, tipos de lixo, coleta seletiva, reciclagem, dentre outros. Essas temáticas devem ser trabalhadas com os alunos para que eles se familiarizem com as práticas sustentáveis e possam vislumbrar os problemas relacionados com a degradação do meio ambiente e suas implicações futuras. Deste modo, conforme a Política Nacional de Educação Ambiental expressa pela lei n. 9.795, de 27 de abril de 1999, no seu artigo 10 “[...] A educação ambiental será desenvolvida como uma prática educativa integrada, contínua e permanente em todos os níveis e modalidades do ensino formal”

Diante disso, na Educação Especial enquanto modalidade de ensino da Educação Básica, a Educação Ambiental deve ser desenvolvida com os alunos público da respectiva modalidade. Nesse contexto, ao se direcionar metodologias de ensino ativo para alunos autistas compartilha-se dos propósitos da política acima descrita. Visto que, o referido texto legal no artigo 4º, inciso III atenta para “[...] o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, na perspectiva da inter, multi e transdisciplinaridade” (BRASIL, 1999)

Na Educação Infantil e no início do Ensino Fundamental 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. Nos anos finais do Ensino Fundamental convém desenvolver o raciocínio crítico, prospectivo e interpretativo das questões socioambientais bem como a cidadania ambiental.

[...] propõe-se que as questões ambientais não sejam tratadas como uma disciplina específica, mas sim que permeie os conteúdos, objetivos e orientações didáticas em todas as disciplinas. A educação ambiental é um dos temas transversais dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ministério da Educação e Cultura (MARCATTO, 2002, p. 19).

No Ensino Médio e na Educação de Jovens e Adultos (EJA), o pensamento crítico, contextualizado e político, e a cidadania ambiental devem ser ainda mais aprofundados, podendo ser incentivada a atuação de grupos não apenas para a melhoria da qualidade de vida, mas especialmente para a busca de justiça socioambiental, frente às desigualdades sociais que expõem grupos sociais economicamente vulneráveis em condições de risco ambiental.

Nesse contexto, a Educação Ambiental tem como propósito a compreensão dos conceitos relacionados com o meio ambiente, sustentabilidade, preservação e conservação. Advém no sentido de proporcionar uma consciência ecológica em cada ser humano de forma a influenciar na proteção da natureza. Associado a isso, trabalha com a inter-relação entre o ser humano e o meio ambiente. Diante disso, se faz basilar a Educação Ambiental.

Para Munhoz (2004), uma das maneiras de aproximar a Educação Ambiental para a comunidade é pela ação direta do professor na sala de aula e em atividades extracurriculares. É uma forma inclusiva de levar conhecimento a todos, principalmente para os alunos Autistas.

Atividades como leitura, oficinas e jogos propiciarão a esse público o entendimento dos problemas que afetam a comunidade onde vivem. A ação docente como mediador desse processo é a peça fundamental no processo de conscientização da sociedade dos problemas ambientais. Portanto, a sistematização de metodologias que culminem num ensino ativo é substancial para pos-

sibilitar que conteúdos que fazem parte do dia a dia desse aluno autista se torne significativo para o mesmo.

Metodologias ativas para uma Educação Ambiental inclusiva

Apesar de o termo Metodologia Ativa tratar de um amplo leque de diversas abordagens, seu aspecto principal é centrada no aluno. É o oposto do aprendizado passivo, onde a relação entre aluno e instrutor de alguma forma se assemelha ao de um aprendiz e mestre (MORAN, 2014). O principal objetivo deste modelo de ensino é estimular os alunos para que aprendam de forma autônoma e participativa, a partir de problemas e situações reais, participando ativamente e sendo responsável pela construção de conhecimento (MORAN, 2015). As metodologias ativas podem ser esse caminho de dinamicidade e flexibilidade que a educação exige, a fim de superar a estagnação da aprendizagem.

Em se tratando de inclusão de alunos com deficiência o foco não poderia ser diferente, onde todos os alunos aprendem juntos, independente da dificuldade ou deficiência, norteando, assim, o verdadeiro princípio da inclusão. No entanto, a resistência pode ser maior, pelos professores não saberem lidar com metodologias ativas e também com os alunos com algum tipo de deficiência.

Assim, mostrar caminhos que favoreçam a ação docente no uso dessas metodologias, em específico, ao aluno autista é fundamental. No dia a dia, é possível perceber a insegurança de professores e de outros profissionais ao se depararem com a “educação inclusiva”. Isso fica bem visível quando a família de uma criança ou adolescente com deficiência busca uma escola para matricular seu filho (SANTOS, 2013).

As metodologias ativas no processo de inclusão precisam fazer sentido para o aluno autista. Levá-lo a compreender o que é resíduo sólido e como fazer o uso correto de descarte não fará sentido apenas em uma verbalização ou exposição de imagens. É necessário que o autista faça uma associação entre a realidade que o cerca e o objetivo traçado pelo professor (SURIAN, 2010).

Conforme Moran (2018), um bom exemplo disso é o movimento maker, “faça você mesmo” trazendo o conceito de “aprendendo a fazer”. E o autista antes de aluno, possui sua identidade familiar. Traz de casa e da vida sua história retratada de alguma forma, faz parte de uma comunidade, com seus fatores sócio-econômicos-culturais fortemente arraigados. Portanto, compreendemos a necessidade de permitir e confiar a esse aluno uma contribuição de maneira autônoma e participe em relação ao descarte de resíduos sólidos. Uma problemática de ordem e preocupação mundial, pois

[...] Com programas divertidos, as crianças autistas podem aprender habilidades para brincadeiras com objetos, jogos imaginativos e jogos sociais. Sob uma perspectiva básica do processo, elas podem assimilar respostas de atenção, imitação, planejamento motor e linguagem. Além disso, as brincadeiras podem ser empregadas para ajudá-las a tolerar e processar os estímulos sensoriais, bem como para regular as emoções. Elas também são usadas como um veículo para a generalização das habilidades ensinadas em situações mais estruturadas (WHITMAN, 2015, p. 192).

Desse modo a aprendizagem deixa de ser apenas conteudista e passa a ser significativa. Analisamos o eixo da Educação Ambiental. A estratégia que melhor conduz ao aprendizado significativo do autista é o uso de metodologias ativas, pois o aluno não fica passivo ouvindo. É preciso que seja muito interessante para mantê-lo atento, assim sugere Moran (2018).

Nesse contexto o protagonista é o aluno, pois ensina os caminhos da aprendizagem. Cabe ao professor em seu fazer pedagógico, ter a percepção de aplicabilidade do conteúdo. Então é primordial o planejamento para sistematizar os caminhos a serem percorridos, os objetivos e os procedimentos, visto que devem ser significativos.

Quanto mais significativo para o autista forem os professores, maiores serão as chances dele promover novas aprendizagens, ou seja, independentemente da programação estabelecida, ela só ganhará dimensão educativa quando ocorrer uma interação entre o aluno autista e o professor (BOSA, 2006, p. 49).

Um planejamento participativo auxilia o gerenciamento de um currículo que atenda às necessidades do autista, que dialogue com a realidade, com a rotina, pois em grande maioria, o autista apresenta um comportamento repetitivo e focalizado. Mas além de dominar as metodologias ativas e compreender o mundo autístico²¹, pois cada indivíduo possui uma gravidade em relação ao transtorno, o professor precisa conquistar o aluno, transmitir confiança e afetividade.

Em suma, Cunha (2014) diz que a afetividade é o primeiro passo para a aprendizagem porque propicia condições para o aluno desenvolver o seu potencial. Para Batista (2013) “[...] Todo trabalho é pautado na necessidade e particularidade do aluno, tornando-se necessariamente subjetivo e, por isso mesmo, é caracterizado como um “atendimento”, mas isso não impede uma ação eminentemente pedagógica”.

²¹ Trata-se do mundo peculiar que o autista possui, onde Cunha (2014) compreende um conjunto de comportamentos agrupados em uma tríade principal: comprometimentos na comunicação, dificuldades na interação social e atividades restrito-repetitivas.

Um olhar sobre o Autismo

A terminologia “autismo” é oriunda da palavra grega “autos” que significa “próprio” ou “de si mesmo”. Antes mesmo da publicação dos trabalhos desenvolvidos por Leo Kanner em 1943 (*Autistic Disturbances of Affective Contact*), muitas definições do conceito de autismo já haviam sido anteriormente aceitas como alusão “[...] a crianças invulgares, tais como Vítor, o selvagem de Aveyron, estudado por Itard” em 1801 (BAPTISTA; BOSA, 2002).

O autismo é como um livro de suspense, no qual não está claro, exatamente o que aconteceu com um dos protagonistas, por que aconteceu, ou quem ou que é responsável. Ele tem sido comparado com um quebra-cabeça complexo, com muitas partes que não parecem se encaixar. Às vezes, aparenta que as partes podem ser montadas de várias maneiras para criarem-se imagens diferentes do autismo (WHITMAN, 2015, p. 20).

Segundo o DSM-V (2014), o Transtorno do Espectro Autista (TEA) é classificado como um transtorno do neurodesenvolvimento, pois se manifesta precocemente no desenvolvimento, em geral antes da criança ingressar na escola, sendo caracterizado por déficits no desenvolvimento que ocasionam prejuízos no funcionamento pessoal, social, acadêmico ou profissional.

Ainda conforme expressa o DSM - V (2014) o TEA apresenta três níveis de gravidade, sendo assim descritos: Nível 1 "Exigindo apoio"; Nível 2 "Exigindo apoio substancial" e Nível 3 "Exigindo apoio muito substancial". Em cada nível o apoio se faz intensificado, fato que vai exigir demandas não só pedagógicas, mas médicas, assistenciais, psicológicas e entre outros profissionais. “[...] Ele é uma condição que emerge gradualmente, com sua trajetória de desenvolvimento variando consideravelmente de um indivíduo pra o outro” (WHITMAN, 2015, p. 20).

Historicamente, os estudos e pesquisas formalizados sobre o autismo partem do ano de 1943, nos Estados Unidos, pelo médico austríaco Leo Kanner. Em 1944, Hans Asperger, também médico e austríaco, descreveu na Áustria os sintomas de autismo de maneira muito semelhante à de Kanner (MELLO, 2013).

Embora o autismo não fosse mencionado formalmente como um transtorno antes da publicação, em 1943, de Kanner, sua existência anterior a isso é quase certa. Antes de Kanner, os indivíduos autistas tendiam a ser incluídos como particularidade de outros transtornos, como psicose infantil ou retardo mental, ou eram simplesmente vistos como pessoas estranhas e peculiares (WHITMAN, 2015, p. 23).

Em relação às possíveis causas do TEA, Braga (2018, p. 42) afirma que, atualmente, as pesquisas mais recentes têm associado o autismo a causas genéticas e que, “[...] até o momento, alterações em mais de 200 genes, distribuídos por quase todos os cromossomos humanos, já foram associados ao autismo”.

[...] o TEA configura-se como um transtorno de início precoce, com características marcantes no processo de desenvolvimento global da criança, comprometendo principalmente o desenvolvimento funcional da linguagem - fala e comunicação, que por sua vez prejudicam a capacidade de interação social (fala + comunicação + interação social = comunicação social). Além dessa particularidade, deve ser perceptível a presença marcante de prejuízos nos comportamentos com atividades e interesses restritos, repetitivo e estereotipados [...] (BRAGA, 2018, p. 19-20).

No cenário das políticas públicas brasileiras, a aprovação da Lei n. 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtornos do Espectro do Autismo se constitui um instrumento necessário e fundamental, ao frisar no Artigo 3º diversos direitos entre eles o da educação. Representa fruto de anos de lutas no sentido de ajudar a construir equidade e integralidade nos cuidados das Pessoas com TEA. E, mesmo com uma tríade de comprometimentos (interação, comunicação e fala) do aluno com autismo, sua escolarização é possível, quando lhe são propiciadas oportunidades para que esse processo aconteça.

Isso se dá com professores especializados em serviços de apoio da Educação Especial, como o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e modelos de intervenção como o TEACCH (Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children), criado por Eric Schopler e Gari Mesibov para atender crianças autistas e com deficiências comunicativas na Carolina do Norte, Estados Unidos (WHITMAN, 2015). (BRASIL, 2008; BAPTISTA, BOSCA, 2002). As contribuições desse programa de intervenção se sobressaem no tratamento de autistas e tem norteado o serviço do AEE.

Relato de experiência: caminhos, contexto e aplicabilidade

Trabalhar com autistas requer um base de conhecimentos sobre esse perfil de aluno, engajamento e confiança de que este aluno é capaz e também que apresenta limitações de aprendizagem como os outros alunos sem deficiência. Pensar em como desenvolver metodologias para conteúdo do currículo na perspectiva inclusiva na Educação Básica não é uma tarefa fácil conforme delibera a vigente Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (2008) assim como a Lei n 12.764/2012, já referenciada.

Nesse contexto, o desenvolvimento de metodologias para um ensino ativo sobre Educação Ambiental foi escolhido por se tratar de um conteúdo que prima por ações concretas e reflexões sobre contextos reais que fazem parte da contemporaneidade, no cotidiano. Ao se propor ações pedagógicas sobre Resíduos sólidos e Coleta Seletiva a ideia foi direcionar passos que culminem em atitudes posteriores para os alunos autistas.

A intervenção pedagógica para alunos autistas foi realizada na UEB M.M.A. localizada na Rua Correia de Araújo, número 400, bairro Liberdade. Essa escola oferta Ensino Fundamental completo, Educação Especial e EJA. Possui 18 salas de aula, 1 Sala de Professores, 1 Sala de Recursos Multifuncionais, Sala da Coordenação Pedagógica, Secretaria Escolar, Cantina, Banheiros e Pátio.

A opção pelo referido *lócus* e rede de ensino para a aplicação da proposta foi oriunda pelas seguintes razões: a escola tem alunos autista matriculados na sala comum de ensino e recebem atendimento especializado na Sala de Recursos no contraturno; a rede apresenta projetos e ações e é muito receptiva para intervenções dessa natureza; as autoras já desenvolverem um trabalho com a inclusão desses alunos.

Somou-se a isso, o alinhamento da disciplina do Mestrado ao tratar de metodologias e interdisciplinaridade subsidiando a construção do objeto e, por conseguinte a proposta interventiva. A ação foi amadurecida no decorrer da disciplina, a qual foi necessária partir para a exteriorização dos conteúdos estudados e levantamentos feitos para a prática cotidiana.

Resultados e análises da intervenção para uma Educação Ambiental e Especial

Ressaltamos que a identidade dos alunos participantes da intervenção foram mantidas em sigilo em observância ao que dispõe a Resolução n. 466/2012. A intervenção foi desenvolvida conforme quadro abaixo:

OUTUBRO	Data	Ação
	22.10	Entrega de carta de apresentação com descrição da atividade na UEB M. M. A.
	23 e 24.10	Observação dos alunos autistas na escola durante atividades na sala regular e sala de recursos para obtenção de informações sobre dos mesmos. Após observação, organização e preparação de recursos e atividades para a intervenção.
	29.10	Intervenção
	31.10	Intervenção

Quadro 01: Cronograma da Intervenção. **Fonte:** produção das autoras.

Para nossa intervenção, elaboramos uma Sequência Didática com o tema “Educação Ambiental e Especial: uma participação para além da diferença!”. Cada objetivo foi delineado, no sentido de proporcionar os conteúdos sobre Educação Ambiental, de forma que o aluno autista compreendesse a sua aplicabilidade para o dia a dia. Os autistas, geralmente se aproximam e despertam interesse por temas que os mesmos se identificam. De acordo com Whitman (2015, p. 72-73):

[...] Indivíduos com autismo, muitas vezes, saem-se tão bem quanto pessoas as pessoas sem o transtorno, quando o material a ser recordado é de natureza visual, porém têm mais problemas para recordar materiais quando estes são apresentados em forma auditiva, particularmente se são de natureza verbal. Além disso, eles parecem ter mais dificuldade em recordar informações complexas e com relevância. [...] Pessoas com autismo tendem a entender o mundo em termos mais concretos. Elas tem dificuldade para compreender ideias abstratas [...] O estilo autista de pensamento pode ser uma função de modo como a linguagem é aprendida, e da tendência para ligar palavras a imagens visuais específicas.

Outro ponto que destacamos é que nos dias de aplicação da intervenção, sempre deixávamos a mesa da sala com os recursos a serem utilizados de forma estruturada, isto é, procuramos proporcionar o ambiente previsível e acessível, no intuito de minimizar as reações a grandes mudanças no ambiente físico e comportamentais organizada com base na perspectiva de Eric Shoppler (BRAGA, 2018) (FOTO 1).



Foto 1: Alguns materiais da intervenção dispostos sobre a mesa da sala.

Fonte: registrado pelas autoras.

Desta maneira, cinco alunos autistas que estudam no 1º, 4º, 7º e dois do 9º ano do Ensino Fundamental da escola participaram das atividades por serem matriculados regularmente na instituição de ensino em referência. Todos estudam no turno vespertino e fazem o Atendimento Educacional Especializado - AEE no contraturno.

Nesse contexto reunimos todos eles na Sala de Recursos Multifuncionais, já que cada um praticamente está em um turno e sala comum diferente, pois encontram-se em anos diversos. Para tanto, contamos com o apoio da Professora da Sala na intervenção e no auxílio de informações para a preparação das atividades.

Escolhemos como metodologia de ensino para a compreensão do tema e conteúdos, a contação de histórias com temáticas direcionadas sobre: Resíduos Sólidos, Lixo, Política Nacional de Resíduos Sólidos: 3RS e Coleta Seletiva. Entendemos que ao se trabalhar com um ensino ativo, nos propomos em remodelar o tradicional em sala de aula comum, propondo de maneira mais atrativa a fim de que o aluno autista perceba como um reforçador, ou seja, um verdadeiro estímulo para sua aprendizagem.

A cada história contada, traçamos uma rotina para esse perfil de alunos da seguinte maneira: Contação de história mais Exposição do conteúdo aludido

na história mais Atividade sobre a história relacionada com o conteúdo. Por meio dessa rotina, respeitamos a limitação do aluno autista e possibilitamos a sua devida compreensão do proposto na intervenção, pois “Dependendo do nível de comprometimento, muitas pessoas com TEA podem apresentar dificuldades distintas [...]” (BRAGA, 2018, p. 20).

Diante disso trabalhamos com a sequência desta rotina, a começar com a contação das histórias “Um mundo melhor” do autor Patrício Dugnani e “Donana e Titonho” de autoria de Ninfa Pereira. As linguagens dos livros são muito acessíveis, concretas e reflexivas. Exploramos cada página, de forma simples, onde à medida que folheávamos os livros, explicávamos as ilustrações, fazíamos indagações aos alunos no sentido de não os deixar perder o foco da atenção. Começamos com a contação da história do livro “Um mundo melhor” (FIGURA 1).

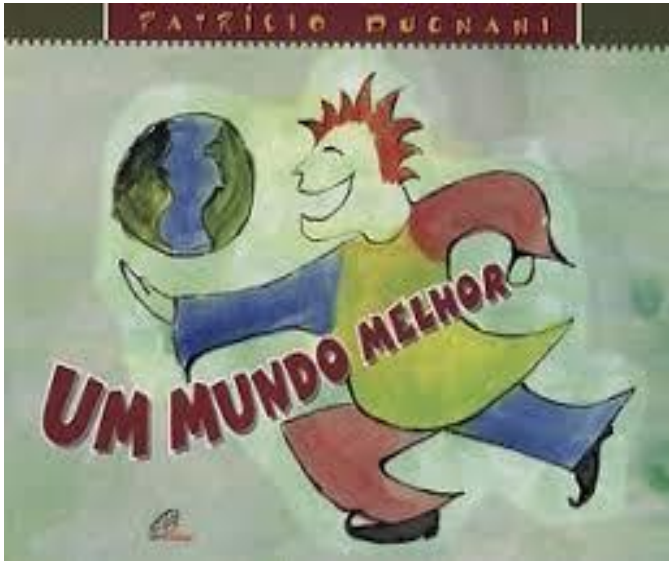


Figura 1: Livro Um mundo melhor. **Fonte:** Registro das autoras.

Em seguida, abordamos e correlacionamos o conteúdo do livro com a questões da preservação do meio ambiente, do planeta Terra e de algumas datas em prol dessa questão. Propomos as seguintes atividades aos alunos: Caça palavras da história e um Jogo da Trilha (FOTO 2). Atividades essas que os mesmos realizaram de forma simples, divertida e com muito interesse (FOTO 3).



Foto 2: Jogo da Trilha. Fonte: Registro das autoras.



Foto 3: Alunos realizando o Jogo da Trilha. Fonte: Registro das autoras.

Na contação da história do livro “Donana e Tinoco” (FIGURA 2) trabalhamos com os conteúdos sobre a Política Nacional de Resíduos sólidos: 3RS (Reduzir, Reutilizar e Reciclar). Expressa pela Lei n.12.305, de 2 de agosto de 2010. Discutimos a importância dos 3RS e explicamos aos alunos a importância da Reciclagem para a preservação do meio ambiente.

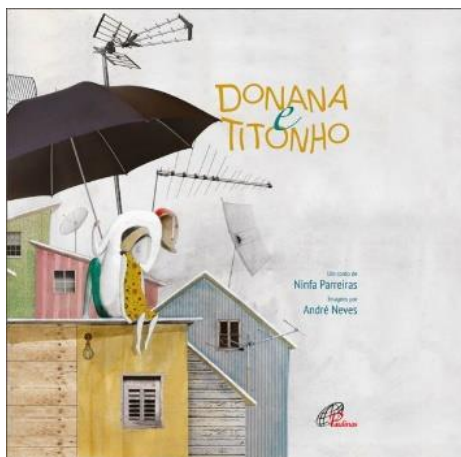


Figura 2: Capa do Livro Donana e Tinoco. **Fonte:** Parreiras (2019).

Em seguida, como atividades geradoras pós contação da história e exposição do conteúdo vinculado a mesma, solicitamos aos alunos a produção de um Livro em Rolo (FOTO 4). Cada aluno recebeu uma folha de papel A4 e, a partir do que eles consideraram importante, pedimos que escrevessem uma frase e fizessem o desenho relacionado à frase. Com tudo pronto juntamos todas as partes e colocamos em um rolo para ser lido pelos alunos. Essa atividade além da compreensão do conteúdo, visava a interação entre os alunos, um aspecto bem complexo para cada autista. Mas cada um, ao seu modo, contribuiu na produção das tarefas solicitadas.



Foto 4: Aluno produzindo do Livro de Rolo. **Fonte:** registro das autoras.

Nesse contexto, foi realizada a contação da história “A Turma do Utilixo” (FIGURA 3) de autoria de Nely Nucci. Um livro muito simples e com uma mensagem bem criativa e animada para tratar da Coleta Seletiva. Abaixo segue a capa do livro:

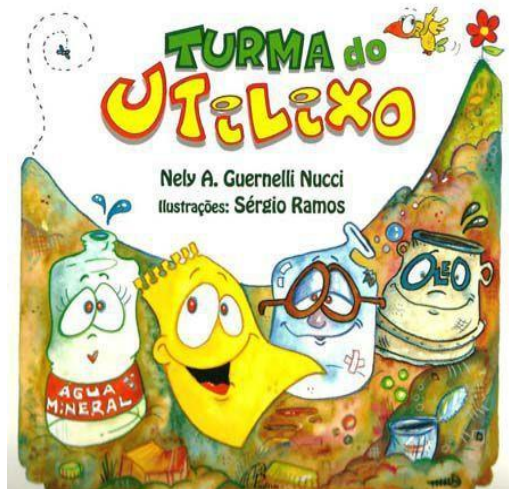


Figura 3: Capa do livro “A turma do Utilixo”. **Fonte:** Nucci (2010).

Logo após, propusemos as seguintes atividades: Jogo da Memória “Reciclagem”. Recurso que produzimos com material reciclado (FOTO 5); Pintura de desenhos e atividades de compreensão sobre os coletores da Coleta Seletiva, onde os alunos pintaram cada coletor com a cor específica do material que será descartado. Abaixo segue foto do recurso desenvolvido:



Figura 5: Jogo da memória “Reciclagem”. **Fonte:** produção das autoras.

Conforme os alunos foram pintando, fomos mediando as informações de que tipo de material é descartado no coletor da cor especificada. Exemplificamos com materiais e pedimos aos alunos que também falassem mais exemplos. Ao final, quando todos os coletores estavam pintados, foi reforçado em voz alta, juntamente com os alunos, a cor do coletor e o tipo de material a ser descartado nela. Abaixo imagens das atividades para colorir produzida pelos alunos:

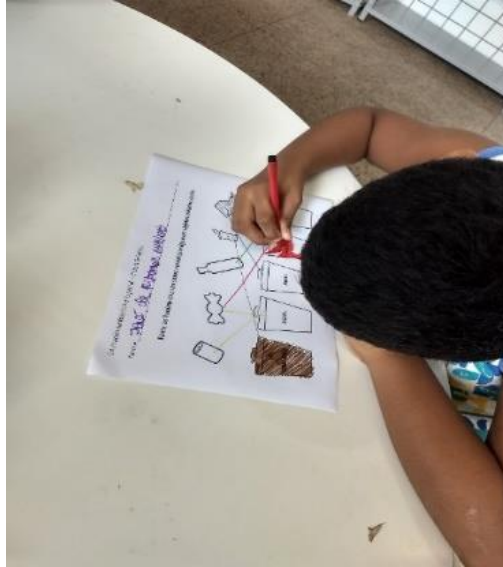


Foto 6: Aluno criando coletores da coleta seletiva. **Fonte:** registro das autoras.



Foto 7: Atividade produzida. **Fonte:** registro das autoras.

Os alunos conseguiram associar rapidamente a cor do coletor, aos resíduos, bem como os tipos de lixo a serem descartados em cada uma conforme ilustra a foto acima. Dessa forma, realizamos o Jogo da Coleta Seletiva, onde realizamos junto aos alunos uma triagem dos Resíduos Sólidos na sala de aula

para destinação na coleta seletiva. Esta atividade foi realizada com coletores nas cores padrão e com uma caixa gigante onde foram colocados os tipos de materiais para reciclagem.

Pedimos aos alunos que colocassem a mão na caixa e tirassem um tipo de resíduo para descartar no coletor. Foi uma das atividades que eles sentiram bastante animação e, permitiu a apropriação pela cor de qual o coletor correto para descarte. Trabalhamos também a associação da cor com o tipo de lixo.



Foto 8: Aluna realizando a atividade da coleta seletiva: **Fonte:** registro das autoras.

Realizamos uma oficina de reciclagem para a elaboração do brinquedo “Bilboquê” (FOTOS 9 e 10), confeccionado com garrafa PET, barbante e bolinha de isopor. Foi mostrado como se faz o brinquedo. Para alguns alunos entregamos a garrafa PET já cortada, pois não sabiam manusear tesoura. Já os demais preferiram cortar e fazer sozinhos. Ficamos na mediação e apoio durante a realização da oficina. Tudo ocorreu tranquilo e com bastante empolgação. Depois eles fizeram uso do recurso produzido, que foi um brinde para os mesmos.



Foto 9: Aluna produzindo bilboquê. **Fonte:** registro das autoras.



Figura 10: Bilboquê produzido. **Fonte:** registro das autoras.

Percebemos o interesse dos alunos, principalmente nas cores dos coletores seletivos e na produção do brinquedo reciclado. Para Mello (2013) o autismo

e a educação carecem ser mais explorados e visto com olhos atentos por toda a sociedade, pois as expectativas de aprendizagem são ampliadas.

Considerações finais

Foi possível perceber que dentre algumas vantagens do ensino ativo obtivemos a melhoria da percepção e atitudes dos alunos em relação a captação de informações, visto que o tempo de atenção que possui é pouco e a dispersão bastante acentuada. Os alunos demonstraram um interesse maior, uma preocupação e foi construída uma consciência de proteção ambiental.

A intervenção aplicada em colaboração foi indispensável, pois entendemos que o uso e a certificação do quanto o planejamento é necessário na condução do ensino ativo, principalmente para o aluno autista, que demanda uma estruturação na condução de sua aprendizagem. Nesse limiar, a disciplina Metodologia de Ensino e interdisciplinaridade do PPGE/UEMA nos revelou que trabalhar de maneira interdisciplinar, Educação Ambiental e Educação Especial, não só é possível como fornecem novas possibilidades de ensino que somam em prol da aprendizagem significativa ao aluno autista.

Dessa maneira compreendemos que pensar nas possibilidades e não nas dificuldades do autista é concentrar atenção no modo como a aprendizagem será efetivada. Um transtorno ainda com muitas perguntas sem respostas, onde as interações sociais são as mais acometidas, demanda um tempo de ensino bem maior e o uso das metodologias ativas podem aperfeiçoar esse tempo, nas quais todas as necessidades, de todas as faixas etárias são inerentes, igualmente a qualquer outro indivíduo, contribuindo, então, na construção da autonomia e identidade.

Por conseguinte, o incentivo à reciclagem e a reutilização de materiais recicláveis se mostraram como práticas aliadas no processo de sensibilização dos alunos, fazendo com que o objetivo da intervenção fosse atingido. Com a aplicação da intervenção seguindo a Sequência Didática, observamos que as ações desenvolvidas estimularam bastante o foco de atenção dos alunos autistas. Ficou evidenciado que o desenvolvimento de atividades alternativas que explorem os diferentes aspectos sensoriais possibilita formas variadas de aprendizagem.

As crianças/adolescentes participaram ativamente das dinâmicas propostas apresentando ótimos resultados, como evidenciamos aqui. Concluímos que a integração da teoria e a prática por meio do uso de metodologias ativas possibilita a consolidação do conhecimento por meio do agir e do pensar, tornando as crianças/adolescentes agentes ativos da própria aprendizagem.

Referências

- AGÊNCIA BRASIL, 2019. Brasil é o 4º país que mais produz lixo no mundo, diz WWF. 2019. Disponível em: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/internacional/noticia/2019-03/brasil-e-o-4o-pais-que-mais-produz-lixo-no-mundo-diz-wwf>. Acesso em: 10 nov. 2019.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais (DSM - V)**. Porto Alegre: Artmed, 2014.
- BACICH, L.; MORAN, J. (Org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.
- BAPTISTA, C. R.; BOSA, C. **Autismo e educação: reflexões e propostas de intervenção**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- BATISTA, C. A. M. Atendimento educacional especializado para pessoas com deficiência mental. *In*: MANTOAN, M. T. E. (Org.). **O desafio das diferenças nas escolas**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 121-130, 2013.
- BOSA, C. A. Autismo: intervenções psicoeducacionais. **Revista Brasileira de Psiquiatria**. 2006, v. 28, p. 47-53.
- BRAGA, W. C. **Autismo: azul de todas as cores: guia básico para pais e profissionais**. São Paulo: Paulinas, 2018.
- BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. Resolução 466, de 12 de dezembro de 2012. Trata de pesquisas em seres humanos e atualiza a resolução 196. Brasília, DF, **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. 12 dez. 2012.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.
- BRASIL. Lei n 9.795, de 27 de abril de 1999. Estabelece a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA). **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 28 de abril de 1999.
- BRASIL. Lei n. 12.305, de 2 de agosto de 2010. Institui a Política Nacional de Resíduos Sólidos; altera a Lei no 9.605, de 12 de fevereiro de 1998; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 3 de agosto de 2010.
- BRASIL. Lei n. 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 28 de dezembro de 2012.
- BRASIL. Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva. Brasília, DF, 2008.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Resolução n. 510, de 7 de abril de 2016. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 24 maio 2016. Seção 1. p. 44-46.

- CARVALHO, A. R. de; OLIVEIRA, M.V. C. de. **Princípios Básicos do Saneamento do Meio**. 9. ed. São Paulo, SP: Senac, 2007.
- CUNHA, A. E. **Práticas pedagógicas para a inclusão e diversidade**. 4. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora. 2014.
- JACOBI, P. Educação Ambiental, cidadania e sustentabilidade. **Cadernos de Pesquisa**, n. 118, p. 189-205, mar., 2003.
- LEITE, P. R. **Logística reversa: meio ambiente e competitividade**. São Paulo: Prentice Hall, 2003.
- MARCATTO, C. **Educação ambiental: conceitos e princípios** Belo Horizonte: FEAM, 2002.
- MELLO, A. M. S. R. de et al. **Retratos do Autismo no Brasil**. São Paulo: AMA - Associação de Amigos do Autista, 2013.
- MORAN, J. M. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. 5. ed. Campinas: Papyrus, 2014.
- MORAN, J. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. *In*: BACICH, L.; MORAN, J. (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.
- RODRIGUES, W.; SANTANA, W. C. Análise econômica de sistemas de gestão de resíduos sólidos urbanos: o caso da coleta de lixo seletiva em Palmas, TO. **Revista Brasileira de Gestão Urbana**, v. 4, n. 2, p. 299-312, jul./dez., 2012.
- SANTOS, T. R. dos. **Catequese inclusiva: da acolhida na comunidade à vivência da fé**. São Paulo: Paulinas, 2013.
- SOUZA, A. P. G. de. **Educação Ambiental e inclusão escolar de alunos com autismo: uma relação possível e necessária**. 2018. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, 2018.
- WHITMAN, T. L. **O desenvolvimento do Autismo: social, cognitivo, linguístico, sensorio-motor e perspectivas biológicas**. Tradução Dayse Batista. São Paulo: M. Books do Brasil Ltda., 2015.

CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA: MOTIVOS DA ESCOLHA E EXPECTATIVAS DOS ALUNOS

Alzira Alzeni Borges de Andrade Costa

Lorena Cristina de Oliveira Fernandes

Valkiria Farias Rosário Cavalcante

Annecy Tojeiro Giordani

Lúcia Aparecida Ancelmo

Introdução

A agropecuária no contexto mundial, após longos períodos de atividades baseadas em características artesanais, feudais e rústicas, a área agrícola, com o advento do desenvolvimento industrial no século XVIII, passou pela também chamada Revolução Agrícola que foi marcada pela criação de maquinários e técnicas mais avançadas e o subsequente aumento da produtividade (SOBRAL, 2009).

Diante da necessidade de acompanhar a demanda demográfica do mundo, estas transformações não sofreram mais interrupções e a tecnologia foi incorporada de vez a área agrícola. Novas técnicas aplicadas à biologia pela manipulação genética de grupos vegetais, animais e de outros microrganismos que são usados contra pragas e melhoria do plantio, estão em constante desenvolvimento (BRASIL, 2002).

Esta revolução biotecnológica evidencia-se desde as décadas de 1970 e 1980 por todo o mundo e persiste como o maior investimento na área agropecuária atual. Isso ocorre não só pelo fato de envolver uma multiplicidade de recursos da sua própria área, mas principalmente, por se correlacionar com um grande número de outras ciências; contribuindo para a absorção de conhecimento e de profissionais de áreas específicas, dentre outros, biólogos e químicos (MATTEI, 2015).

Contudo, este desenvolvimento se deu de forma correspondente ao aparecimento e ampliação de setores e instituições governamentais ou não, correlacionados a área agrícola, com intuito de prover sua legislação, regulamentação, capacitação, pesquisa e ensino em todo mundo (MATTEI, 2015).

No Brasil, o primeiro marco institucional de pesquisa agrônômica ocorreu no ano de 1808, com a criação do Jardim Botânico do Rio de Janeiro. Mais de cinquenta anos depois, surgiram os primeiros institutos de ensino e pesquisa agrícola, merecendo destaque o Imperial Instituto Bahiano de Agricultura (IIBA), na cidade de Cruz das Almas em 1859. Posteriormente, outros

foram criados, como os imperiais institutos das províncias do Rio de Janeiro, Pernambuco, Sergipe e Rio Grande do Sul, no ano de 1860. No mesmo período foi instituído o Ministério da Agricultura, inicialmente denominado Secretaria de Estado dos Negócios da Agricultura, Comércio e Obras Públicas (RODRIGUES, 1987).

É importante ressaltar que, da segunda metade da década de 1950 em diante, o país viveu um movimento desenvolvimentista, com foco na industrialização, proporcionando assim, inúmeras transformações no campo, tanto pela introdução de instrumentos e técnicas quanto por novas formas de produção agrícola (RODRIGUES, 1987; BRASIL, 2002).

Portanto, foram criadas nessa época várias instituições com o objetivo de aprofundar os estudos técnicos agrônômicos e, em consequência, estimular a produtividade das terras e do trabalho rural. Como exemplo, no ano de 1973 foi criada a Empresa Brasileira de Pesquisa e Agropecuária - EMBRAPA, uma das mais importantes instituições na área agropecuária nacional (SANTOS *et al.*, 2017).

Nesse sentido, a Educação Profissional e Tecnológica no Brasil pode ser compreendida como um caminho para o desenvolvimento socioeconômicos, uma vez que, por meio da sua oferta é possível oportunizar aos alunos e à sociedade a profissionalização por meio da formação profissional, atendendo às demandas econômicas do Brasil (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005).

Vale resgatar que, de acordo com Brasil (1996) a Educação Profissional Tecnológica se destaca pela possibilidade de atuar além da formação do indivíduo, sendo que, sua atuação possui relação direta com uma escolarização inovadora, possibilitando aos alunos um caminho para o desenvolvimento social e educacional por meio da profissionalização e pelo desenvolvimento de competências.

No histórico da Educação Profissional e Tecnológica, a criação dos Colégios Agrícolas ocorreu com base em Decretos-Lei, dos quais destacam-se o Decreto Lei nº 5.247/27 que definiu o ensino profissional como obrigatório nas escolas primárias subvencionadas ou mantidas pela União e o Decreto Lei nº 9.613/46, conhecido como Lei Orgânica do Ensino Agrícola (BRASIL, 2002).

Neste último Decreto, o ensino era destinado a jovens e adultos sem formação anterior ou ao aperfeiçoamento de trabalhadores agrícolas já diplomados, incluindo a formação de professores para esse tipo de ensino (art. 3º e 4º). Destaca-se também que, os estabelecimentos de ensino agrícola eram qualificados de acordo com o nível de ensino, em escolas de iniciação agrícola (somente cursos de iniciação), escolas agrícolas (curso de iniciação e de mestría) e escolas agrotécnicas (qualquer dos níveis, incluindo os pedagógicos) (BRASIL, 2002).

Mas, o Ensino Agrícola veio a obter melhorias expressivas a partir do surgimento das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), promulgada em 20 de dezembro de 1961 (Lei nº 4.024/61) que permitia aos concluintes dos Cursos Profissionalizantes darem continuidade aos seus estudos no Ensino Superior (BRASIL, 1961).

A alteração mais importante foi a retirada da responsabilidade do Ministério da Agricultura por esse ensino, já que o Ministério da Educação e Cultura passou a ser o único órgão encarregado de administrar o ensino no país, em todos os níveis (arts. 6º e 7º) (PEREIRA, 2003; MONTALVÃO, 2010).

Com a segunda LDBEN, promulgada em 20 de dezembro de 1996, um novo capítulo abre-se para a educação profissional técnica de nível médio, a qual sofreu posteriores alterações em 2008 (Lei nº 11.741.2008), com o capítulo III da LDBEN sendo chamado como “da Educação Profissional e Tecnológica”, dedicado especialmente a essa modalidade de ensino. As modificações realizadas pela Lei nº 13.415/2007 à LDBEN (Lei nº 9394/1996) definiu critérios a serem adotados pelos sistemas de ensino técnico e profissional para a inclusão de ensino e práticas em setor de produção ou ambiente similar com intuito de prover uma melhor aprendizagem (BRASIL, 2002).

Contudo, foi o Decreto nº 90.922 de 6 de fevereiro de 1985, que regulamentou a Lei nº 5.524, de 5 de novembro de 1968, a qual dispõe sobre o exercício da profissão de Técnico Industrial e Técnico Agrícola de nível médio ou de 2º grau. Outro Decreto regulamentador foi o nº 4.560/2002. Ambos tratam das atribuições da categoria, garantindo direitos e responsabilidade a estes profissionais. Atualmente, os cursos técnicos na área da Agropecuária ofertados nas redes Estadual e Federal de ensino, possuem diversas modalidades profissionais, dentre elas o Técnico Agrícola em Agricultura, Pecuária, Agropecuária, em Floresta, Pesca, Enologia e Agroecologia. Essa diversidade de ofertas deve-se às necessidades socioeconômicas de cada região (BRASIL, 2002).

As escolas agrotécnicas que ministravam os cursos técnicos, passaram então, a denominar-se colégios, equiparados ao nível colegial, atualmente denominado Ensino Médio, concedendo assim, o certificado neste nível de ensino. Os demais cursos foram extintos ou incorporados aos níveis previstos na LDBEN.

Nesse sentido, entende-se que a oferta dos Cursos Técnicos em Agropecuária possibilita a formação e profissionalização dos alunos ao mesmo tempo em que contribui com o desenvolvimento socioeconômico, sendo importante a oferta dessa modalidade, bem como o desenvolvimento de pesquisas que investiguem novos encaminhamentos teórico-metodológicos voltados às necessidades de Ensino e de Aprendizagem desse segmento.

Atualmente no Brasil, o setor agrícola gera cerca de 22% de empregos no país e representa uma movimentação de 12% do Produto Interno Bruto (PIB), segundo dados de 2019 do Ministério da Agricultura, sendo, portanto, um setor da sociedade de fundamental importância na economia brasileira (BRASIL, 2019).

Esses percentuais de desenvolvimento no setor também podem ser observados no estado do Paraná onde são empregados aproximadamente 840 mil trabalhadores por ano, sendo responsável por 70% das exportações do Estado, uma demanda ditada pelo agronegócio, uma nova dinâmica das relações econômicas e sociais no meio rural (PORTAL PARANÁ, 2019).

Neste contexto, observa-se que os componentes da área técnica estão na intersecção de dois eixos importantes do setor agropecuário, ou seja, daqueles que realizam o trabalho direto no campo e dos que pesquisam e ajudam este trabalho a ser modernizado (MATTEI, 2015). Assim, a formação técnica e profissional, por meio da Educação Profissional Tecnológica pode apresentar-se como um caminho favorável ao desenvolvimento deste setor e a necessidade de formação nesta área (BRASIL, 1996).

Assim, a necessidade cada vez maior de profissionais especializados e capacitados tem influenciado desde as últimas décadas do século XX, a implementação de Colégios Técnicos Agrícolas em paralelo ao desenvolvimento socioeconômico do setor, sendo que esta modalidade de ensino voltada para o campo da agropecuária, a partir de então tem se expandido com oferta de cursos em todas as regiões do Brasil (SOBRAL, 2009).

Reconhecendo a importância do técnico agrícola no contexto atual e, portanto, sua relevância ao setor agrícola nacional, os autores deste estudo se interessaram em compreender o processo decisório de ingresso de indivíduos em um Curso Técnico em Agropecuária do Estado do Paraná, localizado em uma região com significativa produtividade agrícola, relevante à economia do país. Buscou-se também, conhecer as perspectivas dos participantes desta pesquisa, como futuros profissionais da agricultura e da pecuária. Além, a escolha se deu pelo fato de os autores residirem no Estado do Paraná.

Trata-se de um estudo desenvolvido na disciplina Análise Qualitativa de Dados, de um Programa de Pós-graduação em Ensino, modalidade Profissional e com participação de membros do Grupo de Pesquisa Multidisciplinar em Ensino (GPEMEN) liderado pela professora da referida disciplina, tendo como direcionamento investigativo a seguinte questão norteadora: “O que motivou os indivíduos a cursarem o Técnico em Agropecuária e quais suas perspectivas futuras com a conclusão do curso?”

Para tanto, foi realizada uma pesquisa qualitativa com o objetivo de identificar quais são os motivos que levaram os alunos participantes a optarem

pelo Curso Técnico em Agropecuária, assim como, conhecer suas expectativas pós conclusão do curso. Para tanto, utilizou-se da pesquisa bibliográfica e da aplicação de um questionário *on-line* para catorze alunos da 3ª e última série deste curso, ofertado por uma instituição de ensino Estadual com oferta de Educação Profissional Tecnológica. Os dados obtidos na pesquisa foram analisados por meio da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011) cujos resultados e discussões são apresentados após os encaminhamentos metodológicos.

Encaminhamentos metodológicos

A pesquisa foi realizada com catorze alunos da última série (3ª) de um Curso Técnico em Agropecuária de um Colégio Agrícola Estadual localizado na mesorregião norte do Estado do Paraná durante o mês de setembro de 2019. Esta teve como base uma revisão prévia da literatura sobre a área e a formação Técnica Agrícola realizada em livros, artigos, documentos oficiais, revistas *on-line* e sites especializados.

A turma de 3ª série foi escolhida por estar na segunda metade do curso, tendo passado por diversas situações que poderiam contribuir para o enriquecimento dos dados obtidos, embora a participação dos alunos fosse voluntária. Sendo assim, apresentada a pesquisa com seus objetivos, dos vinte e dois alunos da 3ª série, catorze aceitaram participar tendo assinado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (maiores de 18 anos) - TCLE e seus responsáveis, assinado o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (menores de 18 anos) – TALE. A seguir, um questionário semiestruturado foi disponibilizado na plataforma *Google forms*, contendo nove questões objetivas e uma questão subjetiva.

A princípio a pesquisa seria realizada somente com alunos cuja idade fosse igual ou superior a 18 anos. Entretanto, dado o número significativo de alunos menores de 18 anos, foi preciso diminuir a faixa etária dos participantes e, também, realizar algumas adaptações no questionário devido a problemas com a *Internet* local no dia da aplicação.

Trata-se de um estudo de caráter qualitativo, considerando os pressupostos de Bogdan e Biklen (2009), utilizando-se da pesquisa bibliográfica e da aplicação de questionário com o intuito de corresponder aos objetivos propostos, com investigação do problema expresso na questão norteadora “O que motivou os indivíduos a cursarem o Técnico em Agropecuária e quais suas perspectivas futuras com a conclusão do curso?”.

O encaminhamento da pesquisa bibliográfica contribuiu para o levantamento teórico sobre Educação Profissional Tecnológica e o aporte legal desta modalidade de ensino. Nesse sentido, foram realizadas buscas em periódicos da

área de cursos técnicos em Agropecuária e publicações de órgãos responsáveis pela legislação que aborda a temática.

A coleta de dados constitui-se na aplicação de um questionário em formatos digital e impresso, sendo que este último, foi providenciado para assegurar a impossibilidade de os alunos responderem-no *on-line*, devido a possíveis falhas no sinal da Internet do Colégio Agrícola. Antes, porém, todas as informações sobre os questionários foram passadas aos alunos participantes, assim como, algumas dúvidas foram-lhes esclarecidas por uma das pesquisadoras.

Assim, o questionário foi aplicado na sala de informática do Colégio, mas devido a problemas técnicos apenas sete questionários foram respondidos pela plataforma digital e os demais (7) no formato impresso. O questionário impresso que foi disponibilizado aos alunos, teve as respostas posteriormente repassadas na íntegra ao *Google Forms* para que as respostas dos catorze alunos ficassem registradas neste formulário *on-line*.

A análise das respostas se deu pela metodologia de Análise de Conteúdo (AC) de Bardin (2011), a qual tem por finalidade investigar fenômenos ou mensagens, implícitas ou explícitas aos dados literários levantados e ao conteúdo das entrevistas realizadas. A AC possibilita a sistematização da análise de fenômenos que necessitam de uma interpretação descritiva. A organização dos dados e mensagens obtidos nas coletas, viabilizam então, a construção de inferências e proposições a respeito da problemática pesquisada (BARDIN, 2011). Com base nos encaminhamentos dados por Bardin (2011), este estudo utilizou-se de uma adaptação da AC, contemplando as seguintes fases: 1. Pré-análise (leitura flutuante, seleção dos documentos que a pesquisa irá contemplar e formulação de hipóteses emergentes); 2. Exploração do material (técnicas de codificação em unidades de análise que serão categorizadas; e 3. Tratamento dos resultados por meio da formulação de inferências com o intuito de buscar o real significado das mensagens e dados (BARDIN, 2011).

Para a organização da análise dos dados coletados, realizou-se a codificação dos alunos participantes da pesquisa, sendo então codificados aleatoriamente com a letra A (aluno) e um número correspondente ao total de participantes a ser: 1 a 14 (A1 a A14). A seguir, são apresentados os resultados obtidos no estudo bem como as inferências formuladas por meio da discussão apoiada no aporte teórico.

Resultados e discussão

A instituição pesquisada oferta o Curso Técnico em Agropecuária nas modalidades “Integrado ao Ensino Médio” e “Subsequente ao Ensino Médio”. Na modalidade Integrado, os alunos cursam as disciplinas específicas do curso

profissional e também, as disciplinas da matriz curricular do Ensino Médio, nessa modalidade, ao final do curso, além da formação técnica os alunos também recebem a certificação do Ensino Médio, sendo que as disciplinas desta modalidade são organizadas nos turnos manhã, tarde e noite.

Na modalidade Subsequente, os alunos matriculados possuem Ensino Médio, sendo este um dos requisitos para a matrícula na modalidade. Deste modo, são ofertadas nesse formato apenas as disciplinas específicas do Curso Técnico. Em ambas modalidades os alunos são oriundos dos mais variados municípios do Estado do Paraná, assim como de outros Estados da Federação. Na ocasião da pesquisa, o Colégio possuía 254 alunos matriculados, dos quais 89 internos, com moradia em alojamento da própria instituição de ensino.

Este alojamento atende alunos que estão matriculados na modalidade Integrado, que cursam disciplinas nos turnos manhã, tarde e noite e residem em outros municípios. Mas, acomoda apenas alunos do sexo masculino e, de acordo com a diretoria do Colégio Agrícola, existem previsões futuras para acomodação de alunos do sexo feminino com a construção de um novo prédio.

Foi possível obter o perfil dos alunos, a partir de quatro questões que integraram o questionário, sendo identificadas como: Q1, Q2, Q3 e Q7. Neste sentido, 57,1% (=8) têm 17 anos, 28,6% (=4) têm 18 anos e 14,3% (=2) têm 19 anos, sendo todos (=14) do sexo masculino; 64,3% (=9) residentes em área urbana e 35,7% (=5) em área rural. Quanto a renda familiar, considerando o salário mínimo do Estado do Paraná em 2019 (R\$ 1.323,15), 64,3% (=9) responderam que a família recebe de 1 a 3 salários mínimos, 28,6% (=4) indicaram até 1 salário mínimo e 7,1% (=1) acima de 3 salários mínimos.

A inexistência de estudantes do sexo feminino neste grupo que aceitou participar da pesquisa, pode estar relacionada à falta de alojamento feminino no Colégio, o que dificulta a permanência de alunas na modalidade de ensino Integrado.

Quanto à localização da residência dos alunos, observou-se que apesar de o curso voltar-se a atividades agrícolas que ocorrer no contexto rural, a maioria reside em zona urbana. Baseando-se nos pressupostos de Ribeiro (2009), esse fator pode ser compreendido devido às mudanças no campo ocorridas com a industrialização entre as décadas de 1960 e 1990, fator precipitante para o êxodo rural.

Considerando-se o percentual da renda dos alunos, é possível identificar uma renda familiar que não é alta, uma vez que, mais da metade tem renda familiar menor que 3 salários mínimos. Considerando os conceitos de Frigotto; Ciavatta; Ramos (2005), pode-se depreender que a procura por Cursos Profissionalizantes ainda pode estar relacionada com a formação para o trabalho, no

sentido de buscar o desenvolvimento socioeconômico dos alunos por meio da Educação Tecnológica Profissional.

As questões Q5 (Qual o motivo da escolha do curso?) e Q6 (Pretende continuar estudando e fazer uma graduação?) tiveram como objetivo identificar quais as motivações dos alunos com relação à escolha do curso. Desse modo, foi identificado que metade dos alunos (=7) optaram pelo curso por motivos pessoais e a outra metade (=7) fez a escolha por motivos profissionais. Com relação à continuidade dos estudos em um curso de graduação, 85,7% (=12) responderam ter esse objetivo, enquanto que 14,3% (02 alunos) não pretendem dar continuidade aos estudos. Os dados obtidos nas Q5 e Q6 permitem inferir que os alunos pesquisados buscam na formação técnica em Agropecuária uma possibilidade de profissionalização, o que os possibilitará conseguir um emprego e assim, melhorar sua condição socioeconômica, sendo que metade dos alunos ainda pretende realizar um curso superior e a outra metade não.

Possivelmente, a metade (=7) dos alunos que indicou motivos profissionais para a escolha do curso, busque atuar no mercado de trabalho logo após a conclusão do Curso Técnico em Agropecuária, e talvez, por esse motivo, responderam que não pretendem ingressar no Ensino Superior, posteriormente.

O fato da metade (=7) dos alunos ter indicado motivos pessoais na escolha do curso e outra metade (=7) pretender dar continuidade aos seus estudos ingressando em uma graduação, sugere que o curso estimula o aluno a buscar novos conhecimentos e maior capacitação profissional no Ensino Superior.

Com base nas ideias de Frigotto, Ciavatta; Ramos (2005), pode-se inferir que os alunos buscam o curso motivados a se desenvolverem educacionalmente com a continuidade nos estudos, profissionalmente, por meio da formação técnica e economicamente com o ingresso no mercado de trabalho.

Com o intuito de investigar as perspectivas futuras dos alunos foram analisadas as respostas dos alunos as questões Q4 (Você pretende mudar sua residência para outro local?), Q8 (Você já recebeu alguma proposta de trabalho nos últimos 6 meses?) e Q9 (Quais as suas perspectivas para o futuro?).

Sobre a Q8, 85,7% (=12) não receberam proposta de trabalho nos últimos 6 meses, enquanto 14,3% (=2) receberam. Ao se questionar sobre as suas perspectivas para o futuro (Q9), permitiu-se ao aluno a possibilidade de responder mais de uma assertiva, sendo que, 78,6 % (=11) querem prosseguir os estudos, 64,3% (=9) desejam entrar no mercado de trabalho e 42,9% (=6) gostariam de ajudar nas demandas familiares. Na Q9 questionados

A respeito dessas três questões, observa-se que, mesmo com o desejo de se inserir no mercado de trabalho, os alunos pretendem prosseguir em seus estudos como forma de se aperfeiçoarem melhor, mas pelo fato de o curso superior

em Agronomia ser ofertado em turno integral, alguns alunos não têm condições de assumir as propostas de trabalho até a sua finalização.

Confrontando esse percentual com o obtido na Q9, pode-se considerar que, o fato de a maior parte dos alunos não pretender mudar de localidade, possivelmente tenha relação com os 42,9% (=6) que pretendem ajudar nas demandas familiares. Nesse sentido, entende-se que pretendem atuar profissionalmente na região em que moram, no intuito de ajudar suas famílias, uma vez que sua renda familiar pode ser acrescida de um aumento após a conclusão do curso, com o ingresso no mercado de trabalho.

Na Q8, a maioria dos alunos relatou não ter recebido proposta de trabalho nos últimos 6 meses, no entanto, as respostas a Q9 indicaram que 78,6 % (=11) dos alunos desejam prosseguir seus estudos. Ao fazer a relação entre estes dois dados, é possível que os alunos percebam a educação como um meio para o seu desenvolvimento profissional, e consequente melhor empregabilidade, o que os faz pretenderem dar continuidade aos estudos.

Com base nos pressupostos de Brasil (1996), pode-se depreender das respostas as questões Q4, Q8 e Q9 que, a Educação Profissional Tecnológica no contexto desta pesquisa pode apresentar-se como um caminho para o desenvolvimento dos alunos por meio da formação profissional em Agropecuária. Entende-se que os alunos se sentiram motivados em cursar a formação técnica por acreditarem que, de alguma maneira, este curso lhes possibilitaria melhorias em sua vida, seja no âmbito profissional, financeiro, acadêmico ou pessoal.

A Q10 é uma questão subjetiva (Fale sobre o curso) a qual, possibilitou aos alunos expressarem suas impressões a respeito da formação profissional que estão recebendo, embora o A12 não a tenha respondido. Os dados desta questão foram organizados em três categorias definidas *a posteriori*, conforme apresentadas no Quadro 1.

Categoria	Unidade
Aprendizagem	Aperfeiçoamento
	Satisfação
Dificuldades	Problemas pessoais de adaptação ao curso
	Mercado de trabalho
Qualidade do curso	Impressões pessoais
	Qualidade do ensino

Quadro 1: Categorias a posteriori. **Fonte:** as autoras (2020).

O Quadro 2 apresenta os excertos das categorias *Aprendizagem* e *Dificuldades*, com as impressões dos alunos sobre as contribuições do curso com relação ao seu aprendizado e as suas dificuldades pessoais e com a área de atuação.

Da categoria *Aprendizagem* emergiram duas unidades: Aperfeiçoamento e Satisfação, que podem ser correlacionados ao contexto do Curso Técnico em Agropecuária e ao ambiente de ensino do aluno. Também, da categoria *Dificuldades* emergiram duas unidades: Problemas pessoais de adaptação ao curso e Mercado de trabalho.

Categoria	Unidade	Excertos
Aprendizagem	Aperfeiçoamento	<p>“[...] entrando aqui nesse curso pude obter grandes conhecimentos sobre a parte técnica [...]” (A4)</p> <p>“[...] o curso é muito bom, nos 3 anos que eu estou aqui aprendi muita coisa [...]” (A5)</p> <p>“[...] O curso amplia meus conhecimentos e faz com que eu possa aprender mais sobre agricultura e pecuária [...]” (A13)</p> <p>“[...] É um ótimo curso, pois é uma base de como será o estudo num curso superior (faculdade) [...]” (A14)</p>
	Satisfação	<p>“[...] Para quem gosta não tem escola melhor”. (A1)</p>
Dificuldades	Problemas pessoais de adaptação ao curso	<p>“[...] mas também por eu ser interno também foi meio difícil, tanto pela alimentação quanto por dormir aqui [...]” (A4)</p>
	Mercado de trabalho	<p>“[...] aqui é só a primeira etapa, para se ter a noção de como a agricultura tem seu lado bom e ruim [...]” (A2)</p>

Quadro 2: Categorias Aprendizagem e Dificuldades. **Fonte:** as autoras (2020).

Na unidade Aperfeiçoamento, da categoria *Aprendizagem*, foi possível identificar nos excertos que os alunos reconhecem a aprendizagem dos conteúdos do curso como uma forma de aperfeiçoamento profissional. O A4 e o A13 ressaltaram os conhecimentos técnicos que estão obtendo, o A5 menciona que aprendeu muito e o A14 indica que é um ótimo curso, e que os conteúdos que aprendeu subsidiarão o curso superior.

Com base nos pressupostos de Brasil (2002) pode-se inferir que os alunos identificam o curso pesquisado como uma modalidade preparatória para a atuação profissional por meio dos conteúdos específicos que são ensinados, atendendo às mais diversas demandas do setor.

A unidade Satisfação, da categoria *Aprendizagem*, o excerto do participante A1 indica que o mesmo considera satisfatória a aprendizagem dos conteúdos do Curso, sugerindo que, para os alunos que têm identificação com esta área de formação, o estabelecimento o que é ensinado corresponde às necessidades de aprendizagem para atuação futura na área.

Considerando os pressupostos da Educação Tecnológica Profissional de Brasil (1996), a respeito da formação profissional, Brasil (2002), Frigotto, Ciavatta; Ramos (2005), pode-se inferir que o estabelecimento de ensino da pesquisa oferta uma formação que contribui com as perspectivas de aprendizagem e de formação, tanto dos alunos como da sociedade.

A unidade Problemas pessoais de adaptação ao curso, da categoria *Dificuldades* apresenta no excerto do A4, aluno interno, ou seja, que reside no Colégio, suas dificuldades com relação à alimentação e ao alojamento. Nessa perspectiva e com base nos princípios de Brasil (1996), infere-se a necessidade de desenvolvimento de políticas educacionais que minimizem os impactos na vida cotidiana de alunos alojados em instituições de ensino, com mecanismos que atendam suas necessidades de alimentação e acomodação nas escolas técnicas, para que sua aprendizagem não seja prejudicada devido à falta de infraestrutura adequada aos internos.

A unidade Mercado de trabalho, da categoria *Dificuldades* apresenta, por meio do excerto do A2, incerteza do que pode acontecer após finalização do curso. Esse dado pode ser relacionado às respostas da Q8, na qual 85,7% (=12) dos alunos não haviam recebido proposta de trabalho nos últimos seis meses.

No entanto, considerando as ideias de Frigotto; Ciavatta; Ramos (2005), infere-se que esta dificuldade pode ser minimizada por meio da formação profissional e da continuidade nos estudos, sendo que a profissionalização se apresenta como um importante caminho ao desenvolvimento social.

A seguir, o Quadro 3 apresenta os excertos da categoria *curso Técnico em Agropecuária*, na qual emergiram duas unidades: Impressões pessoais sobre o Curso e Qualidade do ensino, sendo apresentadas recomendações a futuros alunos pelos participantes desta pesquisa, baseadas em suas vivências no Colégio, apresentando, portanto, suas impressões pessoais sobre o Curso que estão terminando e a qualidade do ensino.

Categoria	Unidade	Excertos
Curso Técnico em Agropecuária	Impressões pessoais sobre o Curso	<p>“[...] melhor coisa para quem pretende ser um agricultor [...]” (A3)</p> <p>“[...] oportunidade de já sairmos empregados por uma empresa ou fazenda por indicação dos próprios professores”. (A7)</p> <p>“[...] dele tive melhor conhecimento na área de agricultura e pecuária e recomendo para quem tiver interesse fazer, [...]” (A10)</p> <p>“É bom também para decidir se é o que realmente queremos para levar para frente [...]” (A14)</p>
	Qualidade do ensino	<p>“[...] o curso é muito bom, aqui temos a oportunidade de entender um pouco de como se encontra a situação do mercado, sendo que ele nos oferece também além do conhecimento teórico e prático [...]” (A7)</p> <p>“Em relação ao curso pode-se afirmar que é de alta aprendizagem e excelentes profissionais que nos passam o conhecimento, tanto na teoria, quanto na prática, facilitando assim a aprendizagem”. (A11)</p>

Quadro 3: Categoria Curso Técnico em Agropecuária. **Fonte:** as autoras.

A unidade Impressões pessoais sobre o Curso, da categoria *Curso Técnico em Agropecuária*, é formada pelos excertos dos alunos A3 e A10, os quais afirmam que o curso oferta conhecimentos específicos que atendem às necessidades dos alunos para a atuação profissional no mercado de trabalho atual. O A7 e o A14 ressaltam a importância do Curso para uma possível indicação de emprego. Considerando os princípios a respeito da formação do profissional da área de Agropecuária, sobre as demandas de profissionalização, apresentados por Brasil (2002), infere-se que a instituição de ensino tem exercido o papel de formadora, sobretudo correspondendo às necessidades profissionais da área em que atua.

Com relação à unidade Qualidade do ensino, desta mesma categoria, tanto o A7 quanto o A11 escrevem que os conteúdos ministrados no curso são muito bons e que relacionam a teoria com a prática, facilitando a aprendizagem. Nesse sentido, entende-se que a instituição de ensino por meio do curso pesquisado exerce o papel de formadora com relação à profissionalização dos alunos ofertando uma formação que contempla a ação prática, na formação dos cidadãos baseada no conhecimento teórico, com vistas ao desenvolvimento social e educacional dos alunos.

Nesse sentido, à questão norteadora que direcionou esta investigação: “O que motivou os indivíduos a cursarem o Técnico em Agropecuária e quais suas perspectivas futuras com a conclusão do curso?”, leva-nos a inferir que, os motivos estão relacionados a melhorias na vida dos alunos, seja profissional ou

financeiramente e suas perspectivas futuras relacionam-se principalmente à continuidade de seus estudos e o ingresso imediato no mercado de trabalho.

Cabe ressaltar que muitos alunos mencionaram almejar um emprego assim que terminarem o Curso Técnico em Agronegócio, pois pretendem ajudar no provimento de suas famílias, e melhorar sua própria condição financeira. No entanto, a questão financeira não é o único objetivo dos alunos, uma vez que metade dos participantes, tem a intenção em dar continuidade aos seus estudos. Por fim, foi destacada a importância do Curso para a formação e desenvolvimento dos alunos e da sociedade.

Considerações finais

Este capítulo consistiu em um estudo que foi elaborado, considerando-se o interesse no crescimento do Ensino Técnico e do setor agrícola no Brasil, assim como, no entendimento da importância do Curso Técnico em Agropecuária nos diversos planos da economia e da sociedade brasileira. A região de ambientação do Curso pesquisado e a facilidade em efetivar uma pesquisa de campo, também foram fatores contribuintes para esta escolha.

Durante a revisão da literatura, percebeu-se que o Curso Técnico em Agropecuária teve uma trajetória crescente ao longo da sua implantação no Brasil, com Colégios formando profissionais qualificados que atuam nos mais diversos segmentos do setor agropecuário. A partir de tais informações, surgiu o interesse em avaliar os alunos de uma 3ª série componente do Curso Técnico em Agropecuária de um Colégio Agrícola Estadual situado na mesorregião norte do Paraná.

A pesquisa se propôs a conhecer o entendimento do aluno em sua fase final do Curso, tanto sobre a sua escolha pelo Curso quanto sobre suas perspectivas futuras após a conclusão, em especial, em relação ao mercado de trabalho e, ainda, com vistas a analisar os dados tendo-se em conta o que consta na literatura analisada.

A pesquisa se propôs a conhecer o entendimento do aluno em sua fase final do Curso, tanto sobre a sua escolha pelo Curso quanto sobre suas perspectivas futuras após a conclusão, em especial, em relação ao mercado de trabalho e, ainda, com vistas a analisar os dados tendo-se em conta a literatura analisada.

Formulada a pergunta norteadora, os objetivos foram traçados e um questionário digital foi elaborado para levantamento do perfil do aluno e conhecimento do que o levou a escolher este Curso, assim como, suas perspectivas futuras após a finalização, o que incluiu uma pergunta sobre a visão do Curso. Alguns resultados foram corroborados por uma revisão da literatura, o que apontou, por exemplo, para a questão da mudança no perfil dos alunos no que

se refere à moradia, o que guarda relação com o êxodo rural brasileiro a partir da década de 1970 enquanto um divisor de águas.

O fato de os participantes serem rapazes, sugere tratar-se de um Curso eminentemente masculino, também pelo fato de o curso ser integrado e alguns alunos não terem como retornar para suas casas após as aulas, sendo oferecido pelo Colégio somente alojamento para alunos e não alunas. Questionada sobre esta situação, diretoria, informou existir um projeto para construção de um alojamento feminino, ainda não iniciado pois os recursos ainda serão enviados pelo Estado.

A faixa etária dos participantes desta pesquisa, indicou estar em consonância com a idade de alunos de outros cursos profissionalizantes ou do Ensino Médio normal, o que nos permite pressupor que terão oportunidades igualitárias tanto no seguimento dos seus estudos quanto no mercado de trabalho como técnicos agropecuários.

Os dados motivacionais gerados mostraram que a influência familiar e a visão do mercado de trabalho continuam a serem importantes na escolha deste Curso, pois os alunos (em sua maioria) são procedentes da mesma região na qual o Colégio se localiza, reconhecida no Brasil como área de importância agrícola, inclusive para o mercado internacional. Logo, estes alunos têm conhecimento e direcionamento para a escolha do Curso.

Na avaliação das perspectivas futuras, observou-se o interesse elevado em manter a capacitação, com sua maioria demonstrando desejo de cursar uma universidade, sem deixar de contribuir para as demandas familiares. Os excertos encontrados serviram para confirmar sua visão quanto a motivação para escolha do Curso, sua qualidade e o que esperam para seu futuro.

As dificuldades apresentadas foram pontuais, como a mencionada por um aluno sobre a sua adaptação para viver no Colégio. Entende-se que o Curso por ser integral obriga uma parcela dos alunos a manter-se longe de seu ambiente familiar e isto requer adequações, não apenas às questões acadêmicas, mas também às questões individuais.

Ainda, foi possível depreender que o Curso pesquisado tem se moldado as necessidades impostas, pelas mudanças sociais e econômicas emergentes em cada década no país, formando profissionais técnicos bem habilitados para serem inseridos neste mercado de trabalho e com capacidade para prosseguirem em seus estudos.

Entretanto, um dos pontos que suscita maior investigação e aprofundamento do tema, é a questão da prevalência no número de alunos do sexo masculino em relação aos do sexo feminino, a fim de que sejam verificadas outras possíveis variáveis além das encontradas neste estudo. Para tanto, seria interessante que esta pesquisa se repetisse em outros Cursos Técnicos em Agro-

pecuária, ofertados por outros Colégios Estaduais do Estado do Paraná. Entretanto, um dos pontos que suscita maior investigação e aprofundamento do tema, é a questão da prevalência no número de alunos do sexo masculino em relação aos do sexo feminino, a fim de que sejam verificadas outras possíveis variáveis além das encontradas neste estudo. Para tanto, seria interessante que esta pesquisa se repetisse em outros Cursos Técnicos em Agropecuária, ofertados por outros Colégios Estaduais do Estado do Paraná,

Desse modo, considerando a questão norteadora da pesquisa, compreende-se que os motivos que levam indivíduos a optarem por cursar a formação Técnico em Agropecuária relacionam-se a melhorias nas áreas profissional e financeira. Com relação às perspectivas futuras, a maioria dos alunos manifestou interesse em dar continuidade aos seus estudos ingressando em um curso superior ou atuando no mercado de trabalho após a conclusão do Curso Técnico.

Frente a estas perspectivas e levando-se em conta o contexto pesquisado, a instituição de ensino e o curso Técnico em Agropecuária oferecido, possibilitam que os alunos possam ter uma boa formação profissional, ou seja, por meio da Educação Profissional Tecnológica, consigam se desenvolver educacional, social e profissionalmente.

Referências

- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BOGDAN, R.C; BIKLEN, S.K. **Investigação qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994.
- BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de Dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília – DF: Casa Civil, 1961.
- BRASIL. **Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília – DF: Casa Civil, 1996.
- BRASIL. **Decreto Nº 4.560, de 30 de Dezembro de 2002**. Altera o Decreto nº 90.922, de 6 de fevereiro de 1985, que regulamenta a Lei nº 5.524, de 5 de novembro de 1968, que dispõe sobre o exercício da profissão de Técnico Industrial e Técnico Agrícola de nível médio ou de 2º grau. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2002/D4560.htm. Acesso em 25 mai. 2020.
- BRASIL, Ministério da Agricultura. **Agropecuária Brasileira em Números**. 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/agricultura/pt-br/assuntos/politica-agricola/todas-publicacoes-de-politica-agricola/agropecuaria-brasileira-em-numeros/agropecuaria-brasileira-em-numeros-outubro-de-2019/view>. Acesso em: 10 mai. 2020.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A política de educação profissional no governo Lula: um percurso histórico controverso. **Educação & Sociedade**, v. 26, n. 92, p. 1087-1113, 2005.

MATTEI, L. Emprego agrícola: cenários e tendências. **Estudos avançados**, v. 29, n. 85, p. 35-52, 2015.

MONTALVÃO, S. A LDB de 1961: apontamentos para uma história política da educação. **Mosaico - FGV**. a. 2, n. 3, jun. 2010. Disponível em: <https://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/9008/CPDOC2011SergioMontalvao.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 30 mai. 2020.

PEREIRA, L. A. C. **A rede federal de educação tecnológica e o desenvolvimento local**. 2003. Dissertação (Mestrado em Planejamento Regional e Gestão de Cidades) – Universidade Cândido Mendes. Campos dos Goytacazes, RJ, 2003.

PORTAL PARANÁ. **Agronegócio representa 33% do PIB do Paraná e emprega 840 mil pessoas**. Redação: 12 de março de 2019, 15:55. Disponível em: <https://paranaportal.uol.com.br/agronegocio/601369-agronegocio-parana-pib-agricultura-governo-agricultores-safra-recorde-exportacao/>. Acesso em: 16 mai. 2020.

RIBEIRO, A. **Efeitos do Êxodo Rural nos países subdesenvolvidos**. Brasil Escola. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/geografia/efeitos-exodo-rural.htm>. Acesso em: 20 mai. 2019.

RODRIGUES, C. M. Gênese e evolução da pesquisa agropecuária no Brasil: da instalação da Corte Portuguesa ao início da República. **Cadernos de Ciência & Tecnologia**, v. 4, n. 1, p. 21-38, 1987.

SANTOS, P. S. *et al.* Modelos Tecnológicos Aplicados na Agropecuária Brasileira e suas Dimensões Sociotécnicas e Ambientais. **Desafio Online**, v. 5, n. 2, p. 221-241, 2017.

SOBRAL, F. J. M. Retrospectiva histórica do ensino agrícola no Brasil. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 2, n. 2, p. 78-95, 2009.

DISCUSSÕES SOBRE O PSICÓLOGO NA ESCOLA: UMA ANÁLISE DA SÉRIE “OS TREZE PORQUÊS”

Wesley Kozlik Silva
Bruna Ferreira dos Santos
Natacha Contini

Introdução

O presente artigo realiza uma pesquisa bibliográfica para mostrar a necessidade do psicólogo escolar no ensino médio, em primeiro momento mostra uma contextualização da profissão do psicólogo no ambiente escolar e quão significativa, após essa exploração utiliza-se uma análise a uma série televisiva, “Os treze porquês” mostrando as possíveis formas de auxílio que o psicólogo escolar poderia ter dado à questão do suicídio exposta na série.

A profissão de psicólogo no Brasil passa por um processo de institucionalização culminando em 27 de agosto de 1962 com a regulamentação da profissão. Houve nas décadas de sessenta e setenta do século XX a chamada Psicologia Escolar, ou seja, aquela que estava mais voltada para questões de características escolares. Nessa época a atenção era dos pioneiros da Psicologia Educacional e Escolar principalmente para aqueles que não aprendiam que não conseguiam se alfabetizar e que não conseguiam aceitar as regras escolares (Tarouco, Mahl, Correia, & Oliveira, 2014).

A partir dos anos de 1980, houve a separação desse modelo de compreensão das dificuldades escolares, com a importante contribuição dos estudos e pesquisas de Patto (1984). Essa autora trouxe um olhar mais abrangente a respeito das chamadas crianças problemas, considerando o fenômeno do mau rendimento escolar originário de questões macroestruturais do sistema capitalista que se articulam nas políticas educacionais e no cotidiano escolar, considera que o fracasso escolar é produto da escola, e por isso não pode ser tratado como um fenômeno individual e descontextualizado das relações institucionais, pedagógicas sociais e culturais (Tarouco, Mahl, Correia, & Oliveira, 2014).

Através dessas críticas com relação à forma de enxergar as dificuldades de aprendizagem escolar como consequência também aos modos de atuação de psicólogos no campo da educação, que foram se constituindo perspectivas críticas em Psicologia Escolar, a problemática da questão da Psicologia enquanto ciência, que atende uma ideologia dominante, é que ela não procura conhecer suficientemente a complexidade do processo de escolarização e as questões postas no âmbito das políticas públicas educacionais, buscando romper com os

modelos tradicionais de investigação e aproximando-se cada vez mais do dia a dia escolar (Tarouco, Mahl, Correia, & Oliveira, 2014).

Andrada (2005), Santos e Gonçalves (2016) ressaltam que a Psicologia Escolar é um campo profissional do psicólogo extremamente necessário, que busca aperfeiçoar o processo educativo, levando em consideração a cultura e a subjetividade do aluno, a partir dos conhecimentos sobre seu desenvolvimento emocional, cognitivo e social, assim direcionando a equipe pedagógica como melhor intervir com os adolescentes. Desta forma, facilitando a interação com o aluno, mediando o conhecimento de estabelecer vínculos e atividades para trabalhar a autoestima do adolescente e o potencial afetivo/cognitivo.

Ainda a atuação do psicólogo escolar na maioria das vezes é vista com receio, pois traz à tona problemas que a escola não consegue perceber em seu âmbito. Sendo necessário muita observação e conhecimento sobre os antecedentes e comportamentos do aluno para chegar a problemática, nos desperta que a necessidade de ajuda para com os adolescentes seja um pouco mais ampla, estes que estão na fase escolar do ensino médio, apresentam dificuldades para prosseguir, pois se trata de um período de mudanças, escolhas e inclusão social. Segundo Andrada (2005) a escola ainda está pautada em um padrão de comportamento e atitudes normais que conduzem um sucesso escolar, ou seja, a visão que a escola possui sobre o aluno é que ele precisa estudar, passar de ano e não causar problemas, deixando de analisar todo o contexto que esse aluno possa estar vivenciando como já foi citado anteriormente.

Outra consequência que é eventual e confirma com o fato anterior, segundo Andaló (1984) a escola entregando o aluno problema para cuidados do psicólogo tira a obrigação de responsabilidade para com esse aluno, passando a considerar-se como um problema que não é seu e que deveria ser solucionado dentro do ambiente da sala de aula, mas na verdade, ainda segundo a autora, o adolescente quanto aluno continua sendo problema do professor devendo ser visto por parte do mesmo e da sua turma como toda atenção possível, para que comportamentos de alerta sejam observados.

Mas então como o psicólogo escolar irá observar os problemas enfrentados pelos adolescentes e abordá-los de forma acolhedora e preventiva?

Considerando todas essas questões busca-se aprofundar um pouco mais sobre esse assunto enfatizando nesse artigo a necessidade de se ter um profissional de psicologia no ambiente escolar. No caso da série analisada “Os Treze Porquês”, uma produção baseada no livro da escritora Jay Asher, se passa no ambiente escolar entre adolescentes, onde ocorrem vários fatores que acarretam na decisão da vítima em optar pelo suicídio, mas antes dessa decisão, sua última tentativa é a compreensão e ajuda do conselheiro escolar a qual não foi concedida, trazendo a problemática voltada a capacitação do psicólogo.

Assim, o objetivo é realização da análise a série “Os Treze Porquês” discorrendo o comportamento do conselheiro, Sr. Porter, perante o caso da adolescente Hannah, e quais atitudes necessárias que ele poderia ter realizado para evitar seu suicídio, em meio a isso demonstrar a necessidade do psicólogo dentro do ambiente escolar.

Método

Para atingir os objetivos da pesquisa, o método utilizado para o artigo proposto foi a pesquisa bibliográfica, pelo fato de a série e o livro observados serem de uma história criada, mas que trazem elementos da realidade, incluindo os artigos pesquisados que reforçam sobre o papel do Psicólogo Escolar no ensino médio.

Trabalhar com a pesquisa bibliográfica significa realizar um movimento incansável de apreensão dos objetivos, de observância das etapas, de leitura, de questionamentos e de interlocução crítica com o material bibliográfico, buscando um procedimento metodológico que tem o objetivo de soluções para o tema escolhido, não podendo ser aleatório. Ressaltando que ela é realizada para fundamentar teoricamente o tema estudado e auxilia na análise dos dados coletados (Lima & Miotto, 2007).

Com base nessa observação serão analisadas as cenas de mais impactos, suas origens e características em que Hanna Baker, interpretada pela atriz Katherine Langford, sofre no decorrer e a levam ao suicídio. Situações como sofrimento de bullying por parte dos seus colegas de escola, agressões sexuais, conflitos nas amizades e amorosos, e o mais frustrante, a não atenção da escola para esses fenômenos que ocorriam dentro do ambiente escolar.

Para realização deste, leituras e seleções de artigos com os temas sobre a necessidade do psicólogo dentro do ambiente escolar, bullying, o papel do conselheiro e suicídio foram realizadas. Em seguida organizado as discussões por cada fita, porém, quando ocorreu repetição de temas foram discutidos por categoria.

Resultados

A série americana “Os Treze Porquês”, baseada no romance escrito por Jay Asher em 2007 e adaptada por Brian Yorkey para a Netflix, foi lançada em 2017. O nome dos episódios é a numeração da fita descrita e relatada para a pessoa que está ouvindo o que a protagonista viveu em cada decepção.

A protagonista Hannah Baker, é uma adolescente que entrou em depressão após vivenciar alguns conflitos no ensino médio e cometeu suicídio.

Mas antes do suicídio, gravou treze fitas-cassete explicando os porquês de cometer tal fatalidade, deixando essas fitas para serem ouvidas por pessoas que tiveram uma parcela de culpa em sua tomada de decisão. Ao todo são sete fitas, juntamente com um mapa em que a adolescente indica os lugares onde passou e um rascunho, no qual há vários nomes e setas de ligação para explicar melhor a descrição. Na fita inicial, Hannah solicita a cada pessoa que ouve sua história, que repasse para a próxima pessoa indicada na sequência das fitas, ela faz parecer que está tendo uma conversa com o ouvinte, se tornando algo mais próximo da realidade e trazendo a atenção ao que está descrevendo. A série conta os fatos trazendo o antes e depois do suicídio, o que Hannah vivenciou e o que o Sr. Porter, conselheiro da escola, está fazendo para entender sobre o que houve com a estudante.

Destacando que a maioria dos fatos da série ocorrem na escola, é preciso ressaltar a importância de um ambiente saudável para a vida dos adolescentes. A escola é o local ideal para a promoção e proteção da saúde dos alunos, pois é o ambiente que são produzidos os padrões de comportamentos e relacionamentos que podem colocar em risco a saúde dos adolescentes. Levando em consideração essa questão, pode-se dizer que a escola é o lugar para a identificação precoce de situações problemáticas, já que aspectos familiares, amizades, relacionamentos amorosos e escolares são de grande importância na qualidade de vida dos adolescentes (Aerts, Baggio, & Palazzo, 2009).

A adolescência, por sua vez, é um período muito importante na determinação de um futuro bem-sucedido ou de vários obstáculos. Nessa fase da vida há duas dependências que tem um significado específico: as experiências com pessoas significativas e as variações sociais relacionadas ao contexto sócio histórico. O que pode afetar o curso do desenvolvimento do adolescente é a perspectiva da cultura na qual está inserido, incluindo as contingências sociais, políticas e econômicas. Neste contexto que exerce influência no desenvolvimento, os recursos materiais e o afeto são de ampla importância, a falta desses recursos, tanto juntos como separados, tornam a fase da adolescência estressante (Günther, 1993).

Também necessário analisar quais os aspectos que suavizam ou possibilitam as dificuldades de adaptação desta fase. São associadas a sintomas de depressão as dificuldades apresentadas pelo adolescente na relação com a família, amigos e na escola. Por outro lado, a atenção parece não estar tão voltada para o fato de que relacionamentos saudáveis e positivos com colegas é indispensável para o desenvolvimento social. Segundo a autora, são ressaltados os estudos sobre as influências negativas de grupos, principalmente comportamentos violentos e uso de substâncias químicas (Günther, 1993).

Antes de dar início a descrição dos episódios da série, é preciso ressaltar a forma de atuação preventiva da Psicologia Escolar, principalmente em temáticas que envolvem fatores de risco, a qual deve buscar incentivar a construção de estratégias para melhor enfrentar as situações, reflexão de consequências, conscientização e responsabilidades, fazendo com que os adolescentes possam ser motivados a superar, junto com a equipe escolar, os obstáculos para melhor obtenção de conhecimento (Freitas & Souza, 2017).

Iniciando-se a descrição dos episódios, na fita um, lado A, Hannah descreve que é nova na cidade, tem poucos amigos e resolve dar uma festa em sua casa para reunir seus colegas da Escola Liberty High, foi então que conheceu Justin Foley. No dia seguinte, havendo uma aproximação significativa entre eles, Hannah e Justin marcam um encontro à noite no parque onde brincam no escorregador. Na descida do brinquedo, Justin tira uma foto de Hannah, a qual está de saia e acidentalmente acaba aparecendo demais no registro, os dois se beijam. Após isso, Justin faz a história repercutir de forma exagerada e obscena, seus amigos repassam a foto registrada no encontro, fazendo com que a adolescente seja alvo de críticas na escola (Gomez, Gorman, Sugar, Golin, Teefey, Laiblin, & McCarthy, 2017).

Ainda na fita um, lado B, Hannah descreve que conheceu Jessica pela coincidência de serem novatas na escola e se tornam grandes amigas. Duas semanas depois conheceram o Alex, o qual começa a ser próximo delas, formando um trio de amigos. Com o tempo eles acabam se afastando e Hannah percebe que Alex e Jessica agora estavam sendo mais do que amigos, namorados, fazendo com que ela se sentisse excluída. Depois de um tempo, Alex termina o namoro com a Jessica e faz uma brincadeira de quem era a mais desejada da escola nomeando a Hannah, fazendo com que Jessica a culpasse pelo término de seu relacionamento. No presente, o Sr. Porter tenta conversar com os alunos que eram próximos a Hannah para entender o caso (Gomez et al., 2017).

O Sr. Porter é o conselheiro escolar e para entender melhor seus comportamentos e as críticas realizadas adiante no texto, é preciso esclarecer suas funções. Segundo Brott e Mayers (1999), a profissão de conselheiro está ligada a palavra aconselhamento, em que o mesmo pode ser inserido em vários campos de atuação. Mas quando inserido no ambiente escolar, este deve ter o preparo necessário para atuar neste ambiente, tendo a função de servir aos alunos e a comunidade escolar como um todo. É responsável em tomadas de decisões importantes, tem a autonomia da resolução de conflitos, seja entre alunos ou até mesmo pelos responsáveis da escola. Sua função também é fazer observações e entrevistas para melhor entender as problemáticas, seja em grupo, como indivi-

dual com a consulta de pais e professores, os quais podem ser capacitados, por ele, para observação de comportamentos.

Em observação aos primeiros episódios da série, é possível afirmar que não houve formas de prevenção da parte do conselheiro, o qual só buscou informações e obter o conhecimento do que realmente estava acontecendo após a fatalidade, sem que houvesse investigação a partir de comportamentos expostos pelos adolescentes. Considerando que a função do conselheiro na série seria a observação mais detalhada com o levantamento de demandas e a busca por solução de conflitos.

Segundo os autores Guzzo, Moreira e Mezzalira (2013), e destacando a capacitação do psicólogo escolar, este pode elaborar intervenções com os alunos conforme a demanda observada, com temas diversos como violência, por exemplo, considerando que as relações próximas que esses alunos possuem com pais, familiares em geral, professores, amigos podem gerar um impacto em seu desenvolvimento, assim a escola tendo um papel importante na vida cotidiana desses alunos, cabe a ela e ao psicólogo escolar produzirem intervenções para melhor desenvolvimento das pessoas que a frequentam.

Na fita dois, lado A, Hannah começa a perceber que todos estão lhe observando nos corredores e cochichando sobre ela. Chegando na sala, um papel é entregue a ela, o qual descreve ser a mais desejada da escola, enquanto Jessica é descrita menos. Após os boatos, Hannah começou a ser ainda mais assediada e até sofrer com abusos e toques indesejados em seu corpo, a deixando abalada. No presente, é possível observar a falta de cooperação do diretor da escola para com o caso. Há várias escritas nos banheiros com sinais de bullying. O conselheiro da escola ressalta que está conversando com os alunos para entender o caso e saber quais são as pessoas que abalaram-se com o suicídio da Hannah, faz intervenções com cartazes e músicas pela escola, a fim de conscientização dos adolescentes sobre o que está acontecendo (Gomez et al., 2017).

Considerando a postura do conselheiro, o qual não deu atenção a várias evidências que indicam problemas na relação entre os adolescentes, é possível ressaltar a importância de alguns detalhes os quais poderiam ter salvado a vida da adolescente em questão.

Seria fundamental explorar as situações que Hannah estava vivenciando, tendo atitudes de investigação, como andar pelo colégio, observar os banheiros, explorando informações pertinentes ao caso, desta forma, levantando as demandas, podendo fazer intervenções frequentes, abordando vários assuntos observados que seriam necessários, nesse caso o bullying, e como ter um bom convívio escolar, assim ajudando os jovens a resolverem seus conflitos de maneira consciente perante a realidade (Freire & Aires, 2012).

Ainda, cabe ao psicólogo escolar, promover discussões sobre aspectos educativos, históricos, econômicos, políticos, culturais e sociais, conscientizando os professores e o corpo pedagógico como um todo, quais são seus verdadeiros papéis, sendo importante também participar da elaboração de projetos por meio de atividades e de forma coletiva, ouvindo suas angústias, dúvidas e experiências com o objetivo de contribuir para a sua formação como educadores. Assim como Guzzo, Moreira e Mezzalira (2013) enfatizam a necessidade do psicólogo atuar de forma crítica e comprometida com a mudança social, de uma forma de intervenção que promova conscientização nos indivíduos.

Continua na fita dois, mas no lado B, inicialmente, Hannah percebe que está sendo perseguida e Courtney tem a ideia de fazer uma armadilha para o perseguidor, indo então dormir na casa da Hannah. Elas ingerem bebida alcóolica e iniciam uma brincadeira de desafios, em que Courtney desafia a Hannah a beijá-la, foi quando Tyler registra a foto do beijo das duas e é pego. No dia seguinte, Tyler divulga as fotos, e então, Courtney culpa Hannah pelo acontecido. Após isso, Hannah continuava com sensações de estar sendo perseguida. No presente, o conselheiro faz palestras apontando para os pais as mudanças que podem ser observadas no comportamento dos adolescentes e orienta a busca de ajuda (Gomez et al., 2017).

Após a fatalidade já ocorrida, o Sr. Porter tenta fazer intervenções para tentar reparar o dano e prevenir que o fato não ocorra novamente. O conselheiro precisa estar em processo de evolução constante, as oportunidades precisam ser disponibilizadas para desafiar o conselheiro a identificar questões e planejar estratégias que atendam às condições que estão constantemente mudando e que afetam a mistura do processo de influências. As situações enfrentadas pelos alunos sempre mudam, e as estratégias dos conselheiros também continuam a mudar à medida que aprendem mais sobre como atender às necessidades dos alunos. Essas mudanças são fatores significativos, no caso do Sr. Porter, estando meado de estratégias de como mediar cada situação, possivelmente, teria evitado situações de bullying e outros fatores que ocorrem na série (Brott & Mayers, 1999).

Levando em conta a problemática, o psicólogo escolar é o profissional que está apto para realizar trabalhos de forma que possam prevenir e enfrentar a violência neste ambiente, ajudando a escola a construir um espaço mais saudável em que se construam também relações respeitadas. Mas, para que isso aconteça, é de real importância que o psicólogo escolar esteja incluído neste ambiente, participando do dia a dia para que sua atuação seja voltada as demandas da realidade dos adolescentes (Freire & Aires, 2012).

Fita três, lado A, Hannah vai ao baile, Courtney é assediada por um rapaz que fala sobre as fotos registradas com Hannah. Para se livrar da situação,

Courtney fala no ouvido dele que Hannah estava na foto com outra garota e que os boatos sobre ela eram verdades, fazendo com que Hannah fique furiosa. No presente, Tyler conversa com o conselheiro, afirmando que deveriam procurar os responsáveis por fazer da escola um lugar ruim, mas o conselheiro tenta saber quem são essas pessoas, sem êxito (Gomez et al., 2017).

Continuando na fita três, mas no lado B, em uma brincadeira do dia dos namorados, o “encontro de um dólar”, Hannah marcou encontro com Marcus Cole, mas pelo fato dos boatos de que ela é “fácil” ele acaba se excedendo, tentando toca-la, fazendo com que Hannah fique irritada com a situação e sentindo-se culpada (Gomez et al., 2017).

Na fita quatro, lado A, saquinhos são feitos para que os alunos mandem recados e elogios anonimamente na sala de aula, Hannah e Zach conversam sobre a dinâmica. Outro dia na escola, Hannah e Zach discutem pela experiência ruim que ela vivenciou no “encontro de um dólar”. Após a discussão, Zach começa a roubar os bilhetes do saquinho de Hannah. A professora faz leitura dos bilhetes anônimos de discussão de classe, e tem um bilhete de Hannah (mas não sabem que é dela), que diz: “e se o único jeito de parar de se sentir mal é parar de sentir qualquer coisa?” A professora apenas fala que o bilhete deve ser de alguém que está sofrendo muito e abre uma discussão na sala sobre sentimentos, alguns alunos criticam falando que é uma forma de chamar atenção, já outros falam que talvez essa pessoa precisasse de ajuda (Gomez et al., 2017).

Na maioria das vezes Hanna Baker parece ter pedido “socorro” por formas de bilhetes anônimos, cartas, poesia e até mesmo indo conversar com o conselheiro da escola, mas sem ter a atenção necessária, talvez por não ser um profissional adequado para essas situações, o qual a história conta. Não trazendo para a realidade que o psicólogo tem a solução para todos os problemas, mas que no contexto abordado a chance de ser solucionado alguns conflitos é grande.

Quando observada uma demanda coletiva ou individual entre alunos, o psicólogo precisa imediatamente fazer seu papel de escuta, possibilitando que os alunos falem sobre o que está acontecendo, deste modo o psicólogo e a escola estarão cientes sobre o problema e encontrarão soluções juntos (Freire & Aires, 2012).

Na fita quatro, lado B, Hannah vai ao grupo de poesia indicado pelo Ryan Shaver. O Sr. Porter conversa com Hannah sobre suas notas, que são notas baixas e se ela tem interesse em uma boa faculdade é melhor se esforçar até o término do ano. Ryan fala que Hannah precisa publicar seu poema, mas ela se recusa e ele o faz sem autorização. Meninos do colégio zombam do poema e ela discute com Ryan por ele ter publicado. Hannah chega furiosa em casa

por conta da publicação do poema querendo mudar de cidade (Gomez et al., 2017).

Um sinal relevante de que algo estivesse acontecendo na vida da adolescente é a queda de seu rendimento escolar, as notas podem ser deixadas de lado a partir de um problema maior. Se tornando um alerta para que uma conversa com a adolescente pudesse deixar claro os motivos de seu baixo rendimento e até mesmo uma busca de interpretação mais a fundo. Segundo Cruvinel e Boruchovitch (2004) a queda no rendimento escolar pode ser um sinal para os pais e professores de que algo não está bem com a criança ou adolescente e a mesma pode estar vivenciando problemas e até mesmo sintomas depressivos.

O trabalho de investigação dos fatos e posteriormente uma atuação comprometida com a realidade diagnosticada, é um trabalho que vai muito além de apenas aplicar medidas prontas e fora da realidade escolar. A realização do levantamento de demandas permite ao psicólogo escolar conhecer a realidade da instituição, suas características culturais, sociais e psicológicas, possibilitando o conhecimento geral das relações que acontecem na instituição, entre os membros da escola e também com as famílias e a comunidade (Freire & Aires, 2012).

Fita cinco, lado A, Hannah vai a festa na casa da Jessica, estava no quarto e acaba se escondendo quando percebe a movimentação, Justin e Jessica entraram no quarto, mas Jessica estava extremamente alcoolizada e desmaia. Justin então deixou Jessica deitada e saiu do quarto. Hannah vê Jessica desacobada, sendo abusada sexualmente por Bryce Walker. No presente, o pai da Hannah vai à escola tirar satisfação sobre o poema que a filha escreveu, foi publicado e a escola nem se quer foi atrás para saber quem havia escrito, pois, o poema apresentava sentimentos de solidão e pensamentos suicidas (Gomez et al., 2017).

Neste caso, seria de grande necessidade a escola, ao se deparar com o poema escrito e como o mesmo apresentava sofrimento e risco, buscar informações de quem seria o autor e de imediato acionar os pais buscando formas de ajuda, mas, não foi a forma que ocorreu na escola de Hannah. Por isso a necessidade de possuir um profissional qualificado para dar atenção a essas demandas. Deste modo, retoma-se a psicologia como algo essencial dentro do ambiente escolar, podendo incentivar na realização de trabalhos coletivos com os pais, com intuito de aproximá-los do cotidiano da escola e de seus filhos, esse trabalho pode ser desenvolvido pelas chamadas “rodas de conversas” que falem sobre assuntos sugeridos pelos pais e os que a escola observou a necessidade, promovendo a troca de experiência e reflexão conjunta (Guzzo, Moreira, & Mezzalira, 2013).

Fita cinco, lado B, Hannah estava muito tonta por causa da bebida e pela cena que presenciou, descrita na fita anterior, então Scheri lhe oferece uma carona para voltar para casa. Scheri bate o carro em uma placa de trânsito PARE e Hannah insiste para que ela informe a polícia, Scheri se recusa e vai embora deixando Hannah no local, a mesma sai procurando ajuda, porém, já havia acontecido um acidente no qual Jeff Atkins foi a vítima. Hannah tenta conversar com Scheri para contar a verdade sobre o acidente, mas ela se recusa e diz que precisam se afastar (Gomez et al., 2017).

Fita seis, lado A, ainda na festa, Hannah e Clay conversam, e ficam felizes por se encontrarem, vão para um lugar com menos barulhos e que possam ficar a sós. Hannah e Clay se beijam, mas ela se irrita quando lembra de coisas que aconteceram no passado sobre os meninos os quais fizeram ela sofrer, pede para Clay sair do quarto e ele sai, deixando-a sozinha (Gomez et al., 2017).

Fita seis, lado B, Hannah se oferece para fazer um depósito para sua mãe, mas esquece o dinheiro em cima do carro e acaba perdendo, ao contar para os seus pais eles ficam furiosos. Hannah fica triste e sai andar pelas ruas, chegando na casa de Bryce onde acontece uma festa. Hannah entra na piscina de hidromassagem junto com dois casais que logo saem. Quando Hannah fica sozinha, Bryce entra na piscina e abusa sexualmente dela. Hannah volta para a sua casa, escreve em uma folha de papel o nome de todas as pessoas que lhe fizeram mal (Gomez et al., 2017).

Fita sete, lado A, Hannah, já com ideias suicidas, grava as fitas contando toda a sua história, detalhando o motivo pelo qual iria tirar a sua vida. Mas em um momento decidiu se dar mais uma chance. Hannah vai conversar com o Sr. Porter, descreve estar se sentindo perdida e vazia, que se acha um problema para seus pais, que não tem amigos e afirma que deveria “parar com a vida”. No decorrer da conversa, Hannah descreve o estupro, não de forma direta, mas que algo sem seu consentimento havia acontecido, o conselheiro pediu para que ela fizesse a denúncia para a polícia, mas que se não quisesse prestar queixa, poderia “deixar pra lá” e seguir em frente. Hannah se indigna com a hipótese de deixar o estuprador sair impune, mas percebe que não conseguirá outra alternativa com o Sr. Porter e aceita o que ele diz sobre “deixar pra lá”. Hannah sai da sala e espera que o conselheiro vá atrás dela, mas ele não vai. Ela afirma, após a conversa, que alguns se importaram, mas ninguém se importou o suficiente, ela finaliza a décima-terceira gravação, espera no corredor para que alguém converse com ela e a impeça de ir embora, mas não aconteceu e ela vai para casa e comete o suicídio (Gomez et al., 2017).

Ressaltando sobre as situações relatadas na série, é preciso destacar que o conceito de abuso sexual em crianças e adolescentes é a prática que o submeta a uma atividade a qual não é consentida ou fora de total compreensão do mes-

mo, visto que para ser tratado como abuso sexual não é necessário o contato físico, mas a situação em que o adolescente não se sinta preparado biologicamente ou psicologicamente para tal. Mesmo que algumas formas de abusos sexuais sejam mais consideráveis que outras, todas são de grande potencial para trazer prejuízos de diferentes fatores na vida de crianças e adolescentes, dependendo das características de cada um (Pelisoli & Dell’Aglíoi, 2015).

No decorrer da série, Hannah vivencia diferentes situações de abusos, desde o início com a foto registrada e espalhada pela escola, os assédios e toques aos quais foi submetida, também os conflitos internos pelos quais passou, estes poderiam ter sido notados se o conselheiro estivesse mais atento as situações que ocorriam entre os alunos nos corredores, até mesmo com o auxílio de professores que percebessem alguns comportamentos relevantes em sala de aula. A fatalidade ocorreu pela sobrecarga de várias vivências negativas que aconteceram com a adolescente e a maioria delas no ambiente escolar, as quais estão sob responsabilidade das autoridades que ali estão situadas.

Antes de cometer o ato do suicídio, Hannah busca a ajuda do conselheiro, considerando como a última instância a qual poderia recorrer para continuar vivendo. Na conversa, a adolescente expõe de toda forma que não se importa com a vida e sofre ao relembrar do abuso do qual foi vítima, pois foi nessa situação em que ela descreve que teve sua “alma destruída”. No início o conselheiro, aparentemente, está interessado em saber o que a adolescente está passando, mas o telefone toca o tempo todo, fazendo com que ambos fiquem um pouco irritados. O conselheiro faz insinuações de que ela havia concedido a ação, mas que se arrependeu, afirma que se a adolescente não quiser denunciar o suposto abuso ela deve seguir em frente e deixar pra lá, que geralmente é a melhor escolha a fazer, essas afirmações do conselheiro fazem com que ela perceba a possibilidade de o mesmo não estar acreditando no que ela está dizendo, então ela desiste, pois não era exatamente o que ela esperava ouvir em sua última tentativa de conseguir melhorar sua vida.

Levando em conta a atuação do Psicólogo Escolar neste caso, a adolescente deveria ser ouvida com cautela, ter o acolhimento necessário e a adequação do *rapport*, criando uma ligação de empatia, estruturando as questões de forma manejável, pois, o vínculo influencia significativamente no processo de escuta para transmissão de confiança em detalhar o que estava ocorrendo (Moore, 1998). A partir do conhecimento dos fatos, o psicólogo iria auxiliar a adolescente na confecção de estratégias para que conseguisse enfrentar a situação, trataria o caso com sigilo como propõe o Código de Ética Profissional do Psicólogo, determinado em 2005, Art. 9º o qual destaca que é dever do psicólogo respeitar o sigilo profissional, para a proteção do paciente/cliente, grupos ou organizações, os quais tenha acesso em seu exercício da profissão, mas quando

se tratar de situações de risco, sendo observado pelo psicólogo, o mesmo tem autonomia em escolher fazer a quebra de sigilo e acionar outros órgãos como previsto no Art. 10 o qual é destacado que em situações em que se configure conflito entre as exigências decorrentes do disposto no Art. 9º e as afirmações dos princípios fundamentais deste Código, excetuando-se os casos previstos em lei, o psicólogo poderá fazer a quebra de sigilo, buscando sempre o menor prejuízo, mas passando apenas informações necessárias (Conselho Federal de Psicologia, 2005). Atitudes as quais, infelizmente, não foram tomadas pelo conselheiro.

Outra atitude a qual o psicólogo possui autonomia, é de estabelecer momentos de escuta aos alunos, obtendo as problemáticas e pensando junto a eles maneiras para lidar com as situações, visando a importância do papel da escuta, desta forma conseguindo ter informações de como os alunos pensam do seu ambiente escolar, da sua turma e até mesmo de sua vida pessoal. Com essa escuta o psicólogo pode se deparar com questões urgentes que precisam de um acompanhamento psicoterápico, realizando encaminhamento imediato para a rede de saúde mais próxima (Andrada, 2005), situação esta demonstrada na série, na qual a adolescente busca ajuda, porém, o conselheiro novamente falha com o papel de escuta e orientações.

Ainda, o profissional da psicologia incluso no ambiente escolar possui a possibilidade de ser um agente de mudanças, pois, pode promover reflexões de temas como a violência por exemplo, como seria necessário na escola de Hannah, desta forma conscientizando as pessoas que seriam praticantes deste comportamento e mostrando as consequências, garantindo a construção de relações mais saudáveis e diminuindo as questões de violência. Assim o psicólogo iria começar seu trabalho, mapeando a instituição, conhecendo todas as relações, observando os conflitos que os alunos vivenciam e os próprios problemas da instituição que podem permitir a problemática (Freire & Aires, 2012).

Nas escolas brasileiras já foi observado a precisão de psicólogos, dando início à elaboração de um Projeto de Lei 3.688/2000 no ano de 2015 na Comissão de Constituição, Justiça e Cidadania (CCJC) da Câmara dos Deputados, que dispõe sobre a prestação de serviços de Psicologia e Serviço Social nas redes públicas de Educação Básica sendo aprovada, seguiu para o Senado Federal, no qual o projeto passou por modificações e retornou a câmara, sem conclusão até o momento (Abrapee, 2015).

Considerações finais

Tendo, este trabalho, por objetivo abordar a necessidade de psicólogos nas escolas, utilizando como base a série, na qual a personagem principal viven-

cia inúmeros conflitos dentro do ambiente escolar, solicitando ajuda por bilhetes e até mesmo conversando com o conselheiro, mas o conselheiro e a equipe pedagógica não percebem o ocorrido, sendo um dos fatores os quais levaram Hannah ao suicídio.

Considerando estas situações, trazendo para a discussão a necessidade de psicólogos nas escolas, como estes podem contribuir para o desenvolvimento e educação dos jovens, tanto de forma individual quanto coletiva, seja fazendo a parte da escuta, levantamento de demandas, encaminhamentos, formas de intervenções, trabalhos com a equipe pedagógica e com os pais. O psicólogo pode ser um instrutor de prevenção e mudança dentro das escolas por possuir qualificação e por estar preparado para as demandas atuais.

Mas enquanto o governo não apresenta respostas, assim como esta discussão, outros estudiosos também têm defendido e mostrado o quanto é importante o psicólogo na instituição escolar. Segundo Valle (2003), dois dos grandes desafios que o psicólogo escolar enfrenta é a aceitação no ambiente escolar e ser apoiado nas organizações de atividades preventivas que afetam o curso de desenvolvimento do adolescente. Mesmo com esses dois grandes desafios o psicólogo vem lutando para sua inclusão na escola, para que seu trabalho não termine distorcido ou limitado no campo competitivo que envolve a afirmação de papéis de poder. Sua participação, com o corpo docente, em programas de intervenção pode permitir que, juntos, promovam o desenvolvimento do adolescente, de forma que Psicologia e Pedagogia se complementem, alcançando os objetivos idealizados. Sua atuação preventiva e mais ampla precisa ser valorizada e compreendida conforme a necessidade de sua participação, não apenas remediativa ou voltada para a clínica, portanto, delimitando uma área especial da Psicologia que diferencie seu papel.

Referências

- Abrapee. (2015). PL 3688/2000 que dispõe sobre serviços de psicologia e serviço social na educação básica é aprovado na CCJC. Recuperado de <https://abrapee.wordpress.com/2015/07/08/pl36882000-que-dispoe-sobre-servicos-de-psicologiae-servico-social-na-educacao-basica-e-aprovado-na-ccjc/>
- Aerts, D. R. G. de C., Baggio, L., & Palazzo, L. S. (2009). Planejamento suicida entre adolescentes escolares: prevalência e fatores associados. *Cadernos de Saúde Pública*, 25(1), 142-150. doi: 10.1590/S0102-311X2009000100015
- Andaló, C. S. de A. (1984). O papel do psicólogo escolar. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 4(1), 43-46. doi: 10.1590/S1414-98931984000100009

- Andrada, E. G. C. de. (2005). Focos de intervenção em psicologia escolar. *Psicologia Escolar e Educacional*, 9(1), 163-165. doi: 10.1590/S1413-85572005000100019
- Brott, P. E., & Myers, J. E. (1999). Development of professional school counselor identity. *Professional School Counseling*, 2(5), 339-348.
- Conselho Federal de Psicologia. (2005). Código de Ética Profissional do Psicólogo. **Recuperado de** <https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2012/07/codigo-de-etica-psicologia.pdf>
- Cruvinel, M. & Boruchovitch, E. (2004). Sintomas depressivos, estratégias de aprendizagem e rendimento escolar de alunos do ensino fundamental. *Psicologia em Estudo*, 9(3), 369-378. doi: 10.1590/S1413-73722004000300005
- Freire, A. N., & Aires, J. S. (2012). A contribuição da psicologia escolar na prevenção e no enfrentamento do Bullying. *Psicologia Escolar e Educacional*, 16(1), 55-60. doi: 10.1590/S1413-85572012000100006
- Freitas, E. Q. das M.; & Souza, R. (2017). Automutilação na adolescência: Prevenção e intervenção em psicologia escolar. *Revista Ciência (in) Cena*, 1(5), 158-174.
- Gomez, S., Gorman, J., Sugar, M., Golin, S., Teefey, M., Laiblin, K. (Produtores), & McCarthy, T. (Diretor). (2017). *Os treze porquês* [Série]. Estados Unidos: Netflix. Disponível em: <https://www.netflix.com/>.
- Günther, I. de A. (1993). As necessidades emocionais do adolescente e a escola. *Temas em Psicologia*, 1(1), 45-57.
- Guzzo, R. S. L., Moreira, A. P. G., & Mezzalira, A. S. C. (2013). Intervenção psicossocial: teoria e prática na inserção do psicólogo em instituições públicas de ensino. In M. H. Bernardo, R. S. L. Guzzo, V. L. T. de Souza (Ed.), *Psicologia Social: perspectivas críticas de atuação e pesquisa* (pp. 69-89). Campinas, SP: Alínea.
- Lima, T. C. S., & Miotto, R. C. T. (2007). Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. *Revista Katálisis*, 10(spe), 37-45. doi: 10.1590/S1414-49802007000300004
- Moore, C. W. (1998). O processo de mediação: estratégias práticas para resolução dos conflitos. (2ª Ed.) Porto Alegre: Artmed.
- Pelisoli, C. da L., & Dell'Aglio, D. D. (2015). Práticas de profissionais de Psicologia em situações de abuso sexual. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 67(1), 51-67.
- Santos, J. V., & Gonçalves, C. M. (2016). Psicologia Educacional: Importância do Psicólogo na Escola. *Portal dos Psicólogos*, 1-22.
- Tarouco, S. J. V. B., Mahl, Á. C., Correa, J., & Oliveira, L. A. (2014). A Importância do Psicólogo dentro da Instituição Escolar. *Unesc & Ciência – ACBS*, 5(1), 7-14.

Valle, L. E. L. R. do. (2003). Psicologia escolar: um duplo desafio. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 23(1), 22-29. doi: 10.1590/S1414-98932003000100004

ORIGENS DA FORMAÇÃO DO TRABALHADOR DA EDUCAÇÃO NO DESENVOLVIMENTO DO CAPITALISMO

Clarice Schneider Linhares

Introdução

O estudo da formação do trabalhador da área educacional tem sido foco de inúmeros debates na relação entre trabalho e educação a partir do novo modo de produção industrial, sob a égide do capitalismo contemporâneo. O mundo do trabalho já esteve, no início do século XX, sob a influência do modelo taylorista/fordista. Esta formação, diretamente relacionada à divisão técnica do trabalho, colocava em posições antagônicas os que elaboram o planejamento da produção e os trabalhadores encarregados na execução do que havia sido planejado.

A evolução tecnológica baseada na microeletrônica provocou novas formas de gestão do trabalho, de gerência flexível (toyotismo), cuja base leva a um processo de flexibilização dos processos e na própria formação do trabalhador. Isto atende às demandas de um mercado de trabalho pressionado pelo processo de globalização, o que motiva a competitividade e o desemprego estrutural.

A escola, tomando de empréstimo o modelo fabril, passou a elaborar procedimentos similares aos adotados pela fábrica por meio da divisão do trabalho e das ações que passaram a ser cada vez mais pormenorizadas e parceladas. O surgimento da escola, tal como é conhecida na atualidade, teve como objetivo a formação do trabalhador e se deu no mesmo momento em que a Revolução Industrial mudou a forma de produção.

Para a preparação de nova mão-de-obra e para atender a demanda de um mercado de trabalho emergente, surgiu um novo profissional, que passou a ser responsável por essa formação. Este profissional, tornado professor, ocupou-se de uma parte mínima do processo de ensino. Surgiu, então, o conhecimento transformado em disciplinas, com a responsabilidade no aprofundamento de determinado conteúdo, embora desconheça a área do entorno a ser ensinado.

Alguns autores, dentre os quais se destacam Marx (2012), Braverman (1974), Kuenzer (1998), Frigotto (1984) e Alves (2006), analisam as situações concretas vividas nas relações de trabalho em diversos setores da produção e que podem contribuir, mais precisamente, na relação entre profissionais da educação e a nova organização do trabalho.

Como ponto de partida e no retorno das ideias centrais de Braverman, o qual analisa o processo de degradação do trabalhador no século XX, são investigadas também as consequências de determinadas transformações tecnológicas, que exerceram influência sobre a natureza e sobre a diversificação da classe trabalhadora (BRAVERMAN, p. 09). Entretanto, mais do que questioná-las, o autor busca aplicar a teoria de Marx aos novos métodos e ocupações inventados pelo capital em sua incansável expansão.

Braverman (1974), a partir das categorias marxistas sobre o trabalho como: “mais-valia”, “trabalho produtivo” e “trabalho improdutivo”, “divisão do trabalho”, a “relação homem-máquina”, analisa o trabalho em pleno século XX. A partir de experiências próprias exercidas como operário e militante socialista nas fábricas dos Estados Unidos, nos heroicos anos de 1940, sentia-se oprimido e perplexo pela falta de resistência e da imobilidade dos trabalhadores. Ele foi instigado a identificar na relação entre trabalho e capital a tendência de monopolização do mercado emergente.

Braverman (1974, p. 15-16) diz que “[...] dá-se ênfase a que o trabalho moderno, como consequência da revolução científico-tecnológica” e da automação”, o qual exige níveis cada vez mais elevados de instrução, adestramento, emprego maior da inteligência e do esforço mental em geral.

[...] mas ao mesmo tempo o exercício de tarefas exercidas de forma alienada pelo excesso de protocolos com características burocratizantes para setores mais amplos da população trabalhadora [...] (BRAVERMAN, 1974, pp. 15-16).

Para tanto, a categoria ‘trabalho’, como elemento central para o que se pretende investigar, parte das seguintes questões: O que é atividade trabalho? O que motivou a degradação dos trabalhadores no século XX? Por que houve pouca resistência à adoção de métodos para controle da classe trabalhadora em seu ambiente de trabalho? O que significa trabalho flexibilizado, heterogêneo, enxuto em que as táticas de gestão são complexas, sutis e ativas? Por que as condições de trabalho se tornaram desqualificadas e precarizadas? O que é gênese científica?

Para isto, é necessário estabelecer a distinção entre o trabalho humano e dos animais. No primeiro exemplo, o trabalho final já figurava na sua mente, mesmo antes de transformá-lo em realidade. No fim do processo do trabalho aparece um resultado que já existia antes, idealmente, na imaginação do trabalhador, consciente e proposital. Ao passo que o trabalho dos outros animais é instintivo. O trabalho como atividade proposital, orientado pela inteligência, é produto especial da espécie humana.

Braverman (1974) comenta o que Marx aponta sobre a ação do homem sobre a natureza, transformando-a e modificando-a. A concepção pode continuar a governar a execução, mas a ideia concebida por uma pessoa também pode ser executada por outra. A força diretora do trabalho continua sendo a consciência humana, mas a unidade entre as duas pode ser rompida no indivíduo e restaurada no grupo, na oficina, na comunidade ou na sociedade como um todo.

Além disso, a produção capitalista exige intercâmbio de relações, mercadorias e dinheiro, mas sua diferença específica é a compra e venda da força de trabalho. Para esse fim, três condições básicas tornam-se generalizadas através de toda a sociedade: em primeiro lugar, os trabalhadores são separados dos meios com os quais a produção é realizada e só podem ter acesso a eles vendendo sua força de trabalho a outros. Em segundo, os trabalhadores estão livres de restrições legais, tais como servidão ou escravidão, que os impeçam de dispor de sua força de trabalho. Em terceiro, o propósito do emprego do trabalhador torna-se a expansão de uma unidade de capital pertencente ao empregador, que está assim atuando como um capitalista.

Deste modo, na troca, o trabalhador não entrega ao capitalista a sua capacidade para o trabalho. O trabalhador a retém e o capitalista só pode obter vantagem na barganha se fixar o trabalhador no trabalho. Compreende-se claramente que os efeitos valiosos ou produtos do trabalho pertencem ao capitalista. O que o trabalhador vende e o que a capitalista compra não é uma quantidade contratada de trabalho, mas a força para trabalhar por um período contratado de tempo.

A moeda do trabalho tem o seu anverso: ao comprar a força de trabalho, ele está ao mesmo tempo comprando uma qualidade e quantidade indeterminada. O que ele compra é infinito em potencial, mas limitado em sua concretização, tanto pelo seu estado subjetivo como por sua história passada e pelas condições da empresa e técnicas do seu trabalho.

O trabalho realmente executado será afetado por esses e outros fatores, inclusive a organização do processo e as formas de supervisão, caso existam. Isso é tanto mais certo, tendo em vista que os aspectos técnicos dos processos de trabalho são agora dominados pelos aspectos sociais que o capitalista introduziu: isto é, pelas novas relações de produção.

Finalmente, a capacidade humana de executar trabalho, que Marx chamava "força de trabalho", não deve ser confundida com o poder de qualquer agente não-humano, seja ele natural ou feito pelo homem. O trabalho humano, seja diretamente exercido ou armazenado em produtos como ferramentas, maquinaria ou animais domesticados, representa o recurso exclusivo da humanidade para enfrentar a natureza. Assim, para os humanos em sociedade, a força

de trabalho é uma categoria especial, distinta e não intercambiável como qualquer outra, simplesmente porque é humana e do ponto de vista da espécie como um todo. Torna-se, portanto fundamental para o capitalista que o controle sobre o processo de trabalho passe das mãos do trabalhador para as suas próprias. Esta transição se apresenta na história como a alienação progressiva dos processos de produção do trabalhador; para o capitalista, apresenta-se como o problema de gerência.

A degradação dos trabalhadores no século XX

O que os teóricos postulam a respeito da pouca resistência à adoção de métodos para controle da classe trabalhadora em seu ambiente de trabalho? A noção de degradação do trabalho merece nova análise, quando se pensa nos dias atuais. Esse apontamento não invalida os argumentos que defendem um futuro sombrio para a sociedade.

Braverman (1974) aponta que já nos anos de 1970 houve o aumento acelerado do exército de reserva que estava estagnado e excluído do processo de trabalho, vivendo em condições marginais e subumanas. Nesse contexto, a miséria da população consolidada é inversamente proporcional ao seu suplício pelo trabalho, constituindo-se como os “lázaros” da classe trabalhadora. Como lei geral, observa-se que, quanto maior o exército de reserva, maior o acúmulo de capital, diante de um fluxo em que homens passam de massa flutuante para estagnada, dando lugar para mulheres e crianças.

Dentro das oficinas, a gerência primitiva assumiu formas rígidas e despóticas, visto que a criação de uma força de trabalho livre exigia métodos coercitivos para habituar os empregados às suas tarefas e mantê-los trabalhando durante dias e anos. O sistema de coerção é levado a concluir que o moderno proletariado industrial foi encaminhado ao seu papel não tanto pelo atrativo ou recompensa monetária, mas também pela compulsão, força e medo. O capitalismo cria uma sociedade na qual ninguém, por hipótese alguma, consulta qualquer coisa senão o interesse próprio.

A gerência torna-se um instrumento mais perfeito e sutil. Tradição, sentimento e orgulho no trabalho desempenham papel cada vez menor e mais esporádico e são considerados, por ambas as partes, como manifestações de sua natureza. E o controle é, de fato, o conceito fundamental de todos os sistemas gerenciais como foi reconhecido, implícita ou explicitamente, por todos os teóricos da gerência.

As novas relações sociais que agora estruturam o processo produtivo são o antagonismo entre aqueles que executam o processo e os que se beneficiam dele, os que administram e os que executam, os que trazem à fábrica a sua

força de trabalho e os que extraem dessa força a vantagem máxima para o capital.

Por que a divisão do trabalho?

O mais antigo princípio inovador do modo capitalista de produção foi a divisão manufatureira do trabalho e, de uma forma ou de outra, a sua divisão permaneceu na organização industrial.

Essa forma de divisão do trabalho característica de todas as sociedades é, se acompanhamos a terminologia de Marx, a divisão social do trabalho: deriva-se do caráter específico do trabalho humano em que um animal faz coisas de acordo com o padrão e necessidade da espécie a que pertence, enquanto o homem sabe como produzir de acordo com o padrão de cada espécie. A aranha tece, o urso pesca, o castor constrói diques e casas, mas o homem é simultaneamente tecelão, pescador, construtor e mil outras coisas combinadas, devido às suas necessidades.

A divisão do trabalho na sociedade é característica de todas as sociedades conhecidas: a divisão do trabalho na oficina é produto peculiar da sociedade capitalista. A divisão social do trabalho divide a sociedade entre ocupações, cada qual apropriada a certo ramo de produção e a divisão pormenorizada do trabalho destrói ocupações consideradas neste sentido, o que torna o trabalhador inapto para acompanhar qualquer processo completo de produção.

No capitalismo, a divisão social do trabalho é caótica, anárquica e imposta pelo mercado, enquanto a divisão do trabalho na oficina é imposta pelo planejamento e controle. Ainda no capitalismo, os produtos da divisão social do trabalho são trocados como mercadorias, enquanto os resultados da operação do trabalhador parcelado não são trocados dentro da fábrica como no mercado, mas são todos possuídos pelo mesmo capital. Enquanto a divisão social do trabalho subdivide a sociedade, a divisão parcelada do trabalho subdivide o homem e a espécie.

A força de trabalho converteu-se numa mercadoria. Suas utilidades não são mais organizadas de acordo com as necessidades e desejos dos que a vendem, mas antes de acordo com as necessidades de seus compradores que são, em primeiro lugar, empregadores à procura de ampliar o valor de seu capital.

Esta afirmação poderia até ser chamada de lei geral da divisão do trabalho capitalista. Não é a única força atuando sobre a organização do trabalho, mas é certamente a mais poderosa e geral. Seus resultados, mais ou menos adiados em cada indústria e ocupação, dão irrecusáveis testemunhos de sua validade. Ela modela não apenas o trabalho, mas também as populações, por-

que em longo prazo cria aquela massa de trabalho simples que é o aspecto principal das populações em países capitalistas desenvolvidos.

O que é gerência científica?

A gerência científica, como é chamada, significa um empenho no sentido de aplicar os métodos da ciência aos problemas complexos e crescentes do controle do trabalho nas empresas capitalistas. Falta-lhe as características de uma verdadeira ciência porque suas pressuposições refletem nada mais que a perspectiva do capitalismo com respeito às condições da produção. Ela parte não do ponto de vista humano, mas do ponto de vista do capital; não do ponto de vista da gerência, mas de uma força de trabalho refratária no quadro de relações sociais antagônicas. Não procura descobrir e confrontar a causa dessa condição, mas a aceita como um dado inexorável, uma condição natural. Investiga não o trabalho em geral, mas a adaptação do trabalhador às necessidades do capital.

É impossível superestimar a importância do movimento da gerência científica no modelamento da empresa moderna e, de fato, de todas as instituições da sociedade capitalista, as quais executam processos de trabalho.

A gerência científica focaliza o trabalho, desde o seu núcleo, a partir de sua organização, da análise dos elementos mais simples e na melhoria sistemática do desempenho de cada trabalhador. Apresenta conceitos básicos e, ao mesmo tempo, incorpora instrumentos e técnicas facilmente aplicáveis. Não é difícil demonstrar a contribuição que ela faz: seus resultados, sob forma de produção superior, são visíveis e prontamente mensuráveis.

O problema é saber de onde partiu a gerência científica e o eixo sobre o qual gira toda a gerência moderna: o controle do trabalho através do controle das decisões que são tomadas no transcorrer de seu curso.

Historicamente, cada trabalhador dominava determinado conhecimento acumulado de materiais e de práticas pela qual a produção era realizada no seu ofício. Assim, o oleiro, o curtidor, o ferreiro, o tecelão, o carpinteiro, o pedreiro, o moleiro, o vidreiro, o sapateiro e outros, cada qual representava um ramo da divisão social do trabalho. Era um repositório da técnica humana para os processos de trabalho daquele ramo.

Em vista do conhecimento a ser assimilado, as habilidades a serem conseguidas e do fato de que se exigia do artesão, como de qualquer profissional, que ele não só dominasse uma especialidade, mas se tornasse, em tese, capaz de executar todas as técnicas de trabalho. Para isso, eram necessários anos de aprendizado empregados num processo de experiência que se estendia por dé-

cadras, sob as vistas do mestre-artesão. De todos esses ofícios, o de mecânico era um dos mais recentes e o mais importante para a indústria moderna.

Taylor (1974), contemporâneo de Ford (2013), viu-se diante desta questão: por que deve o trabalho ser estudado pela gerência e não pelo próprio trabalhador? Por que não trabalho científico, mas gerência científica? Para esses problemas, ele empregou todo o seu talento para achar as respostas, embora nem sempre com a franqueza costumeira. Esse autor, em “Princípios da Gerência Científica” (1974), observava que o antigo sistema de gerência fazia com que cada trabalhador assumisse quase a inteira responsabilidade pelo plano geral, assim como de cada pormenor de seu trabalho e, em muitos casos, também de seus implementos. Além disto, devia executar todo o trabalho físico concreto aplicando normas, leis e fórmulas que substituíssem o julgamento do trabalhador individual e que só pudessem ser utilizadas eficazmente após terem sido sistematicamente registradas, selecionadas.

Em conclusão, tanto a fim de assegurar o controle pela gerência como para baratear o trabalho do operário, concepção e execução, devem tornar-se esferas separadas do trabalho. O estudo dos processos do trabalho deve reservar-se à gerência e obstar aos trabalhadores, a quem seus resultados são comunicados apenas sob a forma de funções simplificadas, orientadas por instruções sobre o que é seu dever: seguir sem pensar e sem compreender os raciocínios técnicos ou dados subjacentes.

A gerência moderna passou a existir com base nesses princípios. Ergueu-se como um construto teórico e como prática sistemática; a transformação dos processos de trabalho estava baseada na ciência, atingindo seu ritmo mais rápido. Seu papel era tornar consciente e sistemática a tendência que antigamente era inconsciente, ante a produção capitalista. Era para garantir que, à medida que os ofícios declinassem, o trabalhador mergulhasse ao nível da força de trabalho geral e indiferenciada, adaptável a uma vasta gama de tarefas elementares e, à medida que a ciência progredisse, estivesse concentrada nas mãos da gerência.

Os principais efeitos da gerência científica

A generalizada aplicação da gerência científica, como foi observada, coincide com a revolução técnico-científica. Coincide também com certa quantidade de transformações fundamentais na estrutura e no funcionamento do capitalismo e na composição da classe trabalhadora.

Nesta questão, poder-se-ia observar alguns dos efeitos da gerência científica sobre a classe trabalhadora: a separação de trabalho mental do trabalho

manual reduz, a certa altura da produção, a necessidade de trabalhadores diretamente envolvidos nela, despojando-os de suas funções mentais.

Caso a produtividade aumentasse, haveria a necessidade de trabalhadores manuais para determinado tipo de produção. A consequência inexorável da separação de concepção e execução é que o processo de trabalho agora é dividido entre lugares distintos e por distintos trabalhadores. Num local, são executados os processos físicos da produção; num outro, estão concentrados o projeto, planejamento, cálculo e arquivo.

A concepção prévia do projeto, antes de ser posto em movimento, permite visualizar e definir cada função, o modo como será executada e o tempo que consumirá. E, ainda, como seria controlado uma vez começado e os resultados obtidos após conclusão de cada fase do processo. Todos esses aspectos da produção foram retirados do interior da oficina e transferidos para o escritório gerencial.

Os processos físicos são agora executados mais ou menos cegamente, não apenas pelos trabalhadores que o executam, mas, com frequência, também por categorias mais baixas de empregados supervisores. As unidades de produção operam como uma mão: vigiada, corrigida e controlada por um cérebro distante.

O conceito de controle adotado pela gerência moderna exige que cada atividade na produção tenha suas diversas atividades paralelas no centro gerencial: cada uma delas deve ser prevista, pré-calculada, experimentada, comunicada, atribuída, ordenada, conferida, inspecionada, registrada através de toda a sua duração e após sua conclusão. O resultado é que o processo de produção é reproduzido em papel antes e depois de adquirir forma concreta.

Assim, ao estabelecer relações sociais antagônicas, de trabalho alienado, mão e cérebro tornam-se não apenas separados, mas divididos e hostis. A unidade humana de mão e cérebro, converteu-se em seu oposto, algo menos que humano.

A folha de especificações de serviço, réplica da produção e mera sombra que pretende corresponder ao trabalho real, obriga a certa variedade de novas ocupações, cujo contraste é que são encontradas não no fluxo das coisas, mas no fluxo de papel. Com isto, percebe-se que a rigidez do controle executado pela gerência científica passou a ser modelo ideal para o controle do trabalho do professor.

E a escola?

O estudo da formação do trabalhador na área educacional tornou-se foco de debates na relação entre trabalho e educação principalmente a partir do

novo modo de produção industrial, quando surge o capitalismo contemporâneo. A escola, ao se adequar ao modelo fabril, adotou procedimentos similares aos praticados pela fábrica, em que a divisão técnica do trabalho é pormenorizada e parcelada. A escola atual, com foco na preparação para o mundo do trabalho, surgiu no mesmo momento em que a Revolução Industrial mudou o modo de produção²².

O surgimento da escola moderna e a nova caracterização da profissão docente, assim como a de outros trabalhadores, tornou o trabalho do professor também parcelar e fragmentado. Foi necessário habituar-se a essa divisão, enfrentando as pressões e o controle feito por uma coordenação/supervisão na escola e que na fábrica pode ser representada pela figura da gerência.

É preciso, entretanto, analisar-se o contexto em que essa mudança ocorreu e como foi influenciada pelo processo de degradação que sofreu a classe trabalhadora no século XX. Dá-se ênfase aos conceitos de flexibilização, heterogeneidade, desvalorização da força trabalhista, aumento de ritmos e precarização das condições de trabalho, além da imposição de uma gerência, de uma diversificação e mudança nos postos de trabalho.

A escola, no momento atual, tornou-se o centro de todo processo educativo. O trabalho do professor, em seu exercício em sala de aula, mesmo embasado no projeto pedagógico da escola, é avaliado de acordo com parâmetros oficiais. Entre eles, aqueles que são emanados pelo Ministério da Educação, os quais apresentam apenas dados quantitativos e não qualitativos. Este serve apenas para se estabelecer uma medida de avaliação sobre o rendimento escolar brasileiro.

A escola pode fazer a diferença pelos resultados obtidos no desempenho da equipe e pelo papel que os profissionais da educação desenvolvem na instituição, levando-se em conta a busca contínua de estratégias voltadas para que exerçam o seu trabalho com maior qualidade, seja fazendo a “[...] gestão do ensino, a gestão de classe, a gestão do processo de aquisição do conhecimento, e enfim da gestão de formação para a cidadania” (FERREIRA, 2006 b).

Para a preparação de mão de obra com a finalidade de atender a demanda de um mercado de trabalho emergente, um novo profissional passou a ser responsável por essa formação. Esse trabalhador, tornado professor, ocupou-se de uma parte mínima do processo. Surgiu, então, o conhecimento transformado em disciplinas, com a responsabilidade do aprofundamento de determinado conteúdo

O ponto central da administração da escola passou a ser, segundo a concepção tecnicista/funcionalista, tornar o trabalho do professor cada vez mais

²² Gilberto Luiz Alves, no livro: *A produção da escola pública contemporânea*, faz relação entre a mudança do modo de produção e o surgimento da escola pública contemporânea.

alienado, uma vez que todo trabalho cerebral fora banido da sala de aula, separando-se concepção/execução. O trabalho mental, separado do manual, é subdividido rigorosamente. O propósito era torná-los em esferas separadas: planejamento e ação, simplificando-os; passando a ser sistematicamente controlado pela coordenação pedagógica. E, na outra ponta, a execução feita pelo professor, do que havia sido planejado, é exercido sem o uso do pensamento e nem da compreensão sobre os raciocínios técnicos ou dados subjacentes do processo.

A coordenação pedagógica baseou-se nesses princípios, partindo de um campo teórico cuja prática passou a ser sistemática. Seu papel foi tornar consciente essa tendência e garantir que, à medida que a profissão docente declina, ela mergulha em um nível da força de trabalho geral e indiferenciado, adaptável a uma vasta gama de tarefas elementares. Assim, enquanto a ciência progride, concentra-se nas mãos somente da direção/coordenação na escola.

Algumas questões podem ser formuladas: por que deve o trabalho docente ser estudado somente pelo diretor/coordenador e não pelo próprio professor? Por que o trabalho científico não é estudado por todos na escola? Para achar as respostas a essas indagações é necessário rever os princípios da gerência científica da atualidade e observar que o antigo sistema de gerência fez com que cada trabalhador, daquele momento, assumisse quase a inteira responsabilidade pelo plano geral ou por cada pormenor do seu trabalho.

Segundo o modelo fabril, a concepção de projeto permite que se visualize as atividades desenvolvidas por cada trabalhador/professor: a definição de cada função, o modo de execução, o tempo consumido, o controle, a verificação do processo e os resultados obtidos. Esses aspectos foram retirados do interior da sala de aula e transferidos para a coordenação/direção. Observa-se que houve uma relação entre o trabalho executado no setor de planejamento da escola e o trabalho executado pelo professor. Cabe ao primeiro concentrar o projeto que requer uma atividade cerebral, especialmente adaptada à tarefa burocrática e controladora. Ao segundo, em sala de aula, cabe-lhe tão somente executar, de forma mecânica e alienada, o que foi planejado.

Essa divisão técnica do trabalho na escola se aproxima da divisão técnica do mundo fabril, ou seja, assim como o trabalhador perdeu o domínio do conteúdo do seu trabalho, o professor, como trabalhador parcelar, também perdeu o domínio do conteúdo a ser ensinado. O controle sobre o trabalho do professor também foi utilizado na escola por meio de procedimentos burocráticos, utilizando o preenchimento de fichas, boletins, entre outros.

O conhecimento, como parte da ciência, não é mais objeto do conteúdo a ser ensinado. Houve esvaziamento do conteúdo e enfraquecimento do desempenho dos alunos. O professor, exatamente por não dominar de forma integral o assunto a ser lecionado, aliena-se. Além disso, precariza-se. Entretanto, a escola

pode fazer a diferença pelos resultados obtidos no desempenho da equipe escolar e pelo papel que os profissionais da educação desenvolvem junto com a equipe gestora da escola, levando-se em conta a busca contínua de estratégias voltadas para que exerça o seu trabalho com maior qualidade.

Considerações finais

Considerando que o modo de produção foi orientado pelo capitalismo a esta condição dividida, separaram-se os dois aspectos do trabalho, mas ambos permanecem necessários à produção e nisto o processo de trabalho retém sua unidade.

A separação de mão e cérebro é a mais decisiva medida simples na divisão do trabalho assumida pelo modo capitalista de produção. É inerente a esse modo de produção desde seu início: desenvolveu-se sob a gerência capitalista e por toda a história do capitalismo. Mas só no século XX a escala de produção aumentou e seus recursos tornaram-se disponíveis à empresa moderna pela rápida acumulação de capital.

Desse modo, tendências em curto prazo simplesmente mascaram a tendência secular no sentido do rebaixamento de toda a classe trabalhadora a níveis inferiores de especialidade e funções. Com o avanço de alguns trabalhadores nas indústrias em rápida expansão, juntamente com exigências cada vez menores de capacitação dos candidatos, houve o aumento da grande massa de trabalhadores que foram admitidos ao trabalho pela primeira vez nos processos industriais, escritoriais e de mercado.

A questão é: por que houve a habituação do trabalhador ao modo capitalista de produção? E por que houve a transformação da humanidade trabalhadora em uma força de trabalho, em fator de produção, como instrumento do capital sendo um processo incessante e interminável?

A condição é repugnante para as vítimas, seja qual for o seu salário, porque viola as condições humanas do trabalho, bem como as destrói como seres humanos. Os problemas em foco são os da gerência: insatisfação expressa pelas elevadas taxas de abandono de emprego, absenteísmo, relutância ao ritmo de trabalho imposto, indiferença, negligência, restrições à produção e hostilidade ostensiva à administração.

Para a maioria dos sociólogos interessados no estudo do trabalho e dos trabalhadores, o problema não é a degradação de homens e mulheres, mas as dificuldades ocasionadas pelas reações, conscientes e inconscientes, àquela degradação. Não é, pois, de modo algum fortuito que a maior parte dos cientistas sociais ortodoxos aceitem firmemente a norma de que sua tarefa não é o estudo das condições objetivas do trabalho, mas apenas os fenômenos subjetivos que

elas ensejam: os graus de satisfação e insatisfação colocados em evidência pelos trabalhadores de forma geral.

A aclimatação aparente do trabalhador aos novos modos de produção surge da destruição de todos os estilos de vida, entre elas as barganhas salariais que permitem certa maleabilidade dos diversos níveis de subsistência da classe trabalhadora. Entretanto, por baixo dessa aparente habituação, continua a hostilidade dos trabalhadores às formas degeneradas de trabalho a que são obrigados quando as condições de emprego permitem, ou quando intensidade de trabalho aumenta ultrapassando os limites de sua capacidade física e mental.

A escola, tomando de empréstimo fabril, adotou os mesmos procedimentos de controle e vigilância dos princípios da gerência científica. Este controle passou a ser exaustivo sobre o trabalho do professor, não só sobre a organização dos procedimentos didáticos, mas também sobre os critérios de avaliação que ele deveria adotar ou que este processo avaliativo fosse realizado pela coordenação da escola.

O professor perdeu autonomia para planejar as suas atividades em sala de aula e o que ele executaria passou, previamente, a ser planejado pela coordenação pedagógica, com o intuito de que o planejamento deveria ser realizado em outro setor da escola ou em um órgão superior, como as secretarias de educação estaduais ou núcleos regionais do estado.

Conclui-se, com isto, que o professor perdeu a capacidade para entender todo o processo de ensino/aprendizagem, ficando apenas responsável por uma parte mínima do conhecimento, ou seja, um trabalhador parcelar, tal como o operário de uma fábrica.

Bibliografia

- ALVES, Gilberto Luis. **A produção da escola pública contemporânea**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.
- BRAVEMAN, Harry. **Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no século XX**. 3ª. ed. Rio de Janeiro, R.J. Editora Guanabara, 1974
- CURY, Carlos Roberto Jamil. **Federalismo político e educacional**. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto *et al.* Políticas públicas e gestão da educação: polêmicas, fundamentos e análises. Brasília: Líber Livro, 2006.
- DOURADO, Luiz Fernandes. **Plano Nacional de Educação: avaliações e retomada do protagonismo da sociedade civil organizada na luta pela educação**. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto *et al.* Políticas públicas e gestão da educação: polêmicas, fundamentos e análises. Brasília: Líber Livro, 2006.
- FERREIRA, Naura Syria Carapeto.(org) **Formação continuada e gestão da educação**. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. **Repensando e ressignificando a gestão democrática da educação na cultura globalizada. Educação e Sociedade.** Campinas, v. 25, n. 89, p. 1227-1249, Set./Dez. 2004. Disponível em: <https://www.google.com.br/search>. Acesso em: 07 fev. 2014.

_____. **Gestão democrática na formação do profissional da educação: a imprescindibilidade de uma concepção.** In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (org.). Políticas públicas e gestão da educação: polêmicas, fundamentos e análises. Brasília: Liber Livro, 2006b.

_____. **Gestão democrática da educação: ressignificando conceitos e possibilidades.** In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Márcia Ângela da S. (org.). Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009a.

_____. **A supervisão educacional no contexto da gestão da educação: por uma formação humana.** In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto. Supervisão educacional: uma reflexão crítica. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2009b

FREITAS, Helena. A reforma do Ensino Superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: as políticas educacionais e movimento dos educadores. *Educação e Sociedade*, n. 68, ano XX, dez/1999

FORD, Henry. **O que é fordismo.** Disponível em: <http://www.suapesquisa.com/economia/fordismo.htm>. Acesso em: 22 fev. 2013.

KÜENZER, Acácia Zeneida e RODRIGUES, Marli. **As diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia: uma expressão da epistemologia da prática**, XIII ENDIPE (Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino em Recife). Recife, 2006.

MARX, Karl. **O capital** - livro I. v. 1 e 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1985.

_____. Capítulo VI Inédito de O Capital: resultados do processo de produção imediata. São Paulo: Moraes, 1985.

MARX, K. e ENGELS, F. **A Ideologia alemã.** São Paulo: Boitempo, 2006.

_____. **Manuscritos econômicos e filosóficos.** 4. ed. São Paulo: Boitempo, 2010.

PINO, Ivany Rodrigues *et al.* Diretrizes curriculares do curso de pedagogia no Brasil: disputas de projetos no campo da formação do profissional da educação. **Educação e Sociedade**, Campinas: v. 27, n. 96 - Especial p. 819-842, out. 2006. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 11 abr. 2012

SAVIANI, Dermeval. **A supervisão educacional em perspectiva histórica: da função à profissão pela mediação da ideia.** In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto. Supervisão educacional para uma escola de qualidade: da formação à ação. São Paulo: Cortez, 1999.

SILVA, Carmen Silvia Bissoli. **Curso de pedagogia no Brasil: história e identidade**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

TAYLOR, Frederick Winslow. **Princípios da administração científica**. São Paulo: Atlas, 1974

A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA E AS ESCOLAS FAMILIAS AGRÍCOLAS (EFAS) NA BAHÍA, NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

Márcio Ronaldo Rodrigues Viera

Relato da caminhada histórica da EFA na Bahia

A Primeira experiência aconteceu no Município de Brotas de Macaúbas,- Bahia, incentivado por um grupo de missionários franceses, depois com a vinda do Padre Aldo Lucchetta, veio da Diocese de São Mateus-ES, para a Diocese de Caetité-BA, italiano começou uma experiência de base com a criação da Associação Beneficente dos Produtores Agrícolas de Riacho de Santana, contou com o apoio dos Sindicatos dos Trabalhadores Rurais (ABEPARS), contou com apoio de Comunidades Eclesiais de Bases (CEBs) Sindicato dos trabalhadores Rurais (STR), Comissão Pastoral da Terra (CPT) e movimentos sócias que foram agregando ao Projeto que dura mais de 37 anos.

A maior parte da juventude rural daquela época migrava para grandes centros urbanos ou para as lavouras de cana-de-açúcar em São Paulo. A maioria desses jovens saíam sem escolarização e nenhuma qualificação profissional, se tornando vítimas do subemprego e submetidos a diversas situações de risco, ao perceber essa exploração e negação de direitos começou uma ampla mobilização em torno do homem, da mulher e da juventude do campo, criando a Escola Família Agrícola na Bahia, sendo esta uma obra social, uma escola do campo, com metodologia específica para atender o público camponês, incentivando as organizações do povo na luta pelos seus direitos buscando melhores condições de vida, contribuindo para a permanência do jovem na roça, com qualidade de vida e sustentabilidade no campo.

Essa experiência começou na França, em Lot-et-Garone, pequena comunidade rural localizada no sudoeste da França, em 1935, em que três agricultores e 04 jovens, juntamente com o Padre Abbé Granereau, ao discutirem sobre a problemática da formação escolar desses jovens agricultores, compreenderam que suas necessidades constavam em encontrar o modelo educacional que formasse profissionalmente o pequeno agricultor francês, sem sair de sua realidade (NOSELLA, 1977). Logo foi criado um curso em que estes jovens permaneciam um mês no internato e outro período similar com seus familiares, desenvolvendo atividades práticas relacionadas ao que haviam estes jovens passaram a ter serões (aulas noturnas) na casa do Padre, viviam um período de estudos na casa, e praticavam o que aprendiam nas suas comunidades rurais.

Dai a criação da *Maison Familiare Rurale* (Casa Familiar Rural), cuja metodologia consistia na pedagogia da alternância

A Caminhada da EFA de Riacho de Santana, BA, corroborou para o surgimento de 32 Escolas Famílias Agrícolas pelo Estado criando a Associação das Escolas Famílias e Comunidades da Bahia- AECOFABA, com sede em Riacho de Santana construindo uma grande estrutura com Salas, Bibliotecas, refeitórios, auditórios, uma rádio AM e FM, maquinário, formação de ensino Médio e foi construído uma experiência com a Universidade do Estado da Bahia UNEB, com formação de 350 Monitores em graduação superior em Pedagogia, História, Geografia, Matemática e Biologia, com aulas presenciais, trabalho de campo, pesquisa, ensino e extensão no valor aproximado de Um milhão de Euros doados pelo Governo da Bélgica e Governo da Bahia.²³

No Brasil foi criado o Movimento Educacional Promocional do Espírito Santo (MEPES) pelo Padre Humberto Pietrogrande, da Congregação dos Jesuítas fundando diversas escolas no interior do Estado, Anchieta ES, Rio Novo do Sul ES, Castelo ES entre outras depois ele migrou para o Piauí onde veio a falecer.

O movimento tomou todo País, sempre auto gestor, as paróquias e Dioceses recebiam verbas da Igreja europeia para financiar a obra, mas tinha uma grande contribuição dos trabalhadores e trabalhadoras rurais inclusive na construção com mão de obra em forma de mutirão, roça comunitária, doação de animais, leilões, rifas e quermesses. As escolas eram construídas nos braços do povo e com a participação dos seus futuros alunos.

A construção de um movimento nacional favoreceu a expansão da obra e aproximação e simpatia do poder público: Segundo (Cruz e Torres 2012):

Da Itália a experiência chega ao Brasil, ao final da década de 1960 e, o local privilegiado foi o município de Anchieta, estado do Espírito Santo, por meio da atuação do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES), sob a égide do Padre Jesuíta Humberto Pietrogrande. Dai se expandiu para outros estados da federação. Atualmente, segundo a União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil, tem aproxima-

²³ A Universidade do Estado da Bahia (UNEB) confirmando seu compromisso social e regimental desponta com esta nova missão, ao completarmos o novo milênio foi formulado no interior desta Universidade a discussão de se fazer uma atualização da sua missão, de levar a todo estado o conhecimento e sua formação superior, com este desejo a Associação das Escolas e Comunidades da Família Agrícola da Bahia, (AECOFABA) e a Rede das Escolas Famílias Agrícolas do Semiárido (REFAISA) dois grandes movimentos sociais organizados e mais de três décadas pioneiros na educação de famílias de pequenos agricultores no interior da Bahia juntos procuraram a Reitoria da UNEB solicitando a implantação de um Projeto de Formação Superior para os seus Monitores e Monitoras destas escolas, o projeto teve como sede a cidade de Riacho de Santana, Ba, por ser o maior número de jovens daquela cidade e devido à estrutura física das instalações do projeto. Foram realizados cinco cursos de graduação: Pedagogia, Letras, Biologia, Matemática, História mudando a vida destes jovens e a face da região.

damente 258 Centros Educativos de Familiares de Formação em Alternância (CEFFA), sendo aqui incluída outras experiências em alternância além das EFAs, tais como Escolas Comunitárias Rurais Municipais de Jaguaré – ES, Escolas Populares de Assentamento” (EPAs) e “Escolas Famílias Agrícolas autônomas” (EFAs). Ressalta-se que hoje existe fundada a Associação Internacional dos CEFFAs, cujas funções, entre outras, são de promover intercâmbios, manter e conservar os princípios e objetivos da Pedagogia da Alternância. No Brasil, o movimento da Alternância está sendo coordenado pela UNEFAB, cuja estrutura está organizada pelos regionais, a secretaria executiva e a equipe pedagógica nacional (EPN), tendo que enfrentar uma das principais dificuldades, qual seja, o repasse dos recursos para a manutenção dos CEFFAs, que até o momento funciona com a artificialidade de convênios, que, de sobremaneira, são repassados ao bem prazer dos poderes, independentemente dos níveis a que são solicitados.

No Brasil temos diversos ramos das experiências de Escolas Famílias Agrícolas, Na Bahia aparece um ramo inicial criado na região da Chapada Diamantina na Bahia em Brotas de Macaúbas-BA, depois em Ibotirama-BA, coordenada por um grupo de Educadores Franceses com apoio da Fundação do São Francisco- FUNDIFRAN, depois surge a AECOFABA com sede em Riacho de Santana-BA, a Rede de Escolas Famílias Agrícolas no Semi Árido - REFAISA com sede em Monte Santo-BA, uma Escola em Ilhéus-BA de forma isolada mas que passa a se integrar a AECOFABA, as Casas Familiares Rurais no Baixo Sul da Bahia com casas em Igrapiúna- BA, Tancredo Neves-BA, Ituberá-BA com a coordenação da Fundação Odebrecht.

Segundo (Cruz e Torres 2012) O projeto que ganhou o mundo trazido para o Brasil pela Igreja Católica foi fundamental para apoiar os filhos de trabalhadores rurais e conter o êxodo rural dos jovens e o abandono da sala de aula, além de aprender técnicas e formação intelectual que fixa o jovem no campo com sua família produzindo emprego e renda. Como manter o jovem no campo sem que ele abone a roça e seus pais em busca da sobrevivência na cidade, e deixe de estudar e produzir alimentos?

Este é um problema que o artigo aborda, a metodologia é através de estudos bibliográficos, método qualitativo. Uma relação com as comunidades, sindicatos, universidades, governos e territórios têm transformados este projeto em uma ação muito bem avaliada por todos. Este projeto tem formado milhares de jovens no Ensino médio e superior

A Experiência da caneta e da enxada na Pedagogia da Alternância

Uma Expressão muito utilizada pelo Padre Aldo Lucchetta²⁴ para explicar ao povo em seus sermões o significado da pedagogia da alternância, o jovem da zona rural (no início eram maiores de idade entre 18 a 27 anos, hoje tem a partir de 14 anos) quando entrava na Escola Família Agrícola já tinha concluído a 4ª Série primária, fazia da 5ª á 8ª série em regime de alternância com doze sessões anuais de 15 dias na escola e 15 dias no campo na casa dos pais aplicando na prática o que conheceram na teoria, estudavam um currículo amplo.

Os componentes curriculares Português, matemática, ciências, geografia, história, ciências, biologia, física, química, além de componentes de agricultura, agroecologia, zootecnia, agronomia, entre estudos da religião, e ainda tinha uma programação anual noturna de serão com poesia, música, literatura, política, medicina, saúde básica, temas diversos da teologia e filosofia, com convidados. A presença da religião católica é forte, mas respeitava os de culto evangélicos, ou africanos, nas EFAs não tem discriminação de cor, raça, gênero, sexo, cultura ou etnia. Os regimes internos eram cumpridos à risca, os alunos acordam cedo, participam de oração café, tarefas básicas e depois aulas, manhãs e parte da tarde, manhã são teóricas atarde no campo de forma prática, a noite serões ou estudos em grupo e reforço escolar. Segundo (Cerqueira e Santos,2010)

A EFA apresenta uma proposta educativa que visa a promoção e desenvolvimento rural em bases sustentáveis e está estruturada em quatro princípios, definidos como pilares: 1) pedagogia apropriada denominada Pedagogia da Alternância; 2) a responsabilidade e condução da EFA pelas famílias via associação; 3) formação integral do educando e 4) o desenvolvimento do meio (ROCHA, 2003; MATTOS, 2011). Cada um dos pilares tem sua importância e complementam-se entre si.

A construção de pilares e princípios definidos desde a fundação do projeto é gerido por uma associação de produtores rurais pais de alunos com a participação de professores e funcionários da escola e membros da comunidade laica e religiosa. O padre é diretor espiritual da escola e da associação respeitan-

²⁴ Padre Aldo Lucchetta (1941-1998), o surgimento da vontade de se tornar sacerdote, o contexto político-social em que seus sonhos foram plantados e regados a custos de grandes lutas por onde passou – um período onde a Ditadura Militar reinava, onde os índices de analfabetismo e êxodo rural eram alarmantes. Procuramos expor a sua entrega na questão social para fazer-se a voz dos oprimidos na luta pela evolução e igualdade dos mais carentes, em especial dos pequenos agricultores/ o homem do campo. Ao desenrolar, traremos ainda, informações a respeito de suas obras e projetos, suas inúmeras contribuições a sociedade – Escolas agrícolas, associações, rádio, faculdade e instituições que objetivavam circunstâncias satisfatórias de vida mais dignas e justa, especialmente ao homem do campo. Considerando os incontáveis desafios, humilhações perseguições e lutas enfrentadas pelo nosso “gigante do sertão” como era e é carinhosamente apelidado pelo povo do Nordeste em prol do seu querido povo brasileiro, em particular os baianos riachenses. (Blog do Latinha 2020.1)

do as devidas proporções. As Escolas foram feitas nos braços e com o trabalho das comunidades, por esse motivo o lema Família, Escola e Comunidade é presente. A família é a importância da convivência do aluno na família e na escola como extensão da sua família, a escola é uma família de afetos, fraternidade, solidariedade e convivência coletiva. Escola é lugar do aprender, conhecer, socializar, vivenciar o saber na teoria e na prática, mas na EFAs é a morada do aluno por um bom tempo de sua vida, ele faz desta escola sua casa. A comunidade é o lugar da sua identidade, seu povo, seu projeto de realização do estágio a práxis pedagógica, seu futuro.

O Projeto cumpre etapas antes primeiro e segundo grau, hoje fundamental e médio, prosperando o ensino Técnico. Os conteúdos são repassados por professores que tem formação em graduação e pós-graduação e passaram por uma experiência de internato e formação de três a quatro anos em uma EFAs com formadores experientes e preparados para entender a metodologia, conhecer a pedagogia que alterna a teoria e prática no exercício e construção do saber. Segundo (Cerqueira e Santos, 2010)

Na Pedagogia da Alternância, o centro do processo ensino aprendizagem é o aluno e a sua realidade, e na busca de articular os períodos de formação no meio familiar e no meio escolar, a Pedagogia da Alternância utiliza determinados instrumentos pedagógicos: o Plano de Estudo (PE), a Folha de Observação, a Colocação em Comum, o Caderno da Realidade (CR), as Fichas Pedagógicas, as Visitas de Estudo, as Colaborações Externas, as Visitas às famílias, o Estágio Profissional, e o Projeto Pessoal. Esses instrumentos são específicos e de suma importância para por em ação o Plano de Formação na EFA, pois é por meio deles que se atinge os objetivos propostos. Dentre os instrumentos pedagógicos citados, este trabalho dará um destaque especial ao Caderno da Realidade (CR).

Experiência como estas na sala de aula e no projeto pedagógico da Escola faz a diferença da Escolas Famílias Agrícola EFA para a escola tradicional a presença de instrumentos de atuação que confere uma realidade de pesquisa facilitando o transito do saber e a autonomia na produção do conhecimento, o aluno tem a liberdade de criar e construir seus elementos de pesquisa e vivenciar sua extensão na dimensão da ação e reflexão que transforma sua vida em uma busca pelo saber cotidianamente.

Os professores são graduados e pós-graduados tem uma formação acadêmica sólida fortalecida pelo ensino normal, um tempo de formação em centro de formação das EFAs no Espírito Santos com três anos internos sendo conduzidos por experientes professores, tudo isto para compreender a pedagogia da alternância e a metodologia de trabalho teórico e prático nas escolas, famílias e

comunidades. São mais conhecidos como Monitores²⁵, recebem um salário diferenciado do professor comum já foi em torno de 4 a 6 salários mínimos, casa, alimentação, assistência, transporte, tem uma vida confortável e pode viver com a família esposa ou esposo e filhos na área da Escola em uma casa construída para este fim. Toda formação é custeada pela Associação mantenedora da escola com previdência, direitos trabalhistas regulados em lei.

O Conhecimento produzido nas EFAS e a função social da Universidade

Muitos debates sobre a política pública vêm sendo aprofundados na perspectiva de ampliar o conhecimento na área das políticas educativas, pensando neste aspecto me proponho a relacionar neste contexto de discussão o debate para uma sociedade sustentável. Todas essas preocupações em pesquisar sobre as políticas públicas e a sociedade sustentável estão voltadas para uma reflexão sobre a relação da educação com a prática docente, e como esta. Ação docente facilitará uma relação com temas que possam agregar ao currículo escolar numa perspectiva de formar uma geração que desenvolva uma preocupação com o planeta e com biodiversidade ameaçada, sobretudo a sobrevivência do próprio homem e da sua forma de vida.

É nesse desenho de profundas transformações na estrutura da sociedade, sob o enigmático marco da globalização, que a educação vem sendo redefinida de modo a cumprir seu duplo papel capitalista. De um lado, a formação de uma nova consciência que se impõe como requisito fundamental a consolidação do reordenamento econômico-social, como base nos valores dele emergentes e que se configuram pela instalação de uma nova ética, cujos princípios se alicerçam na extrema individualização das relações sociais, na prática exacerbada da competição pela ampliação do mercado e pelo aprofundamento da exclusão social redefinindo um novo padrão de dominação capitalista do outro lado a formação de recursos humanos requerida pelo novo padrão econômico impõe quadros de profissionais em número cada vez mais reduzidos e dotados daquelas habilidades antes subestimadas pelo taylorismo-fordismo e que agora se colocam como indispensáveis ao incremento das forças produtivas: visão de totalidade dos processos produtivos, sensibilidade, espírito crítico, criatividade, capacidade adaptativas, dentre outros, constituem os elementos fundamentais que compõem o perfil da nova classe trabalhadora.

²⁵ A Monitoria consiste no acompanhamento personalizado do aluno. Cada monitor/a acompanha um grupo de aluno e o assiste dando a cada aluno a oportunidade de um momento a sós para tratar do Plano de Estudo, do caderno da realidade-CR, da convivência em casa, na EFA. O tutor é escolhido pelos alunos por grau de afinidade, e localmente é denominado padrinho. Leciona os componentes na semana e dirige os trabalhos de campo, visita os alunos durante o período da alternância em que ele permanece na família.

O que foi herança da tradição das Universidades na conquista e construção da sua função social enquanto espaço conquistado, na condição de uma das instituições produtora do conhecimento das mais destacadas, não pode ficar de fora desta tarefa na participação da promoção do desenvolvimento regional, mesmo por que a Universidade é promotora deste debate desde o surgimento destas propostas, e por este sempre presente em regiões mais carentes onde o Estado não alcança na sua amplitude, a Universidade gesta condições para o desenvolvimento local, através da sua formação superior.

Como sinalizam (HILDRETH E KIMBLE) o aprendizado pressupõe a relação entre as pessoas, à comunidade que está inserida de uma forma atuante como também a formação da identidade do sujeito com relação àquela comunidade. O curso superior tem se concentrado nos grandes centros e onde está a industrialização comunidades inteiras são excluídas deste benefício do processo de produção, transformação e geração de conhecimento, neste sentido aparece a necessidade de gerar e produzir projetos que proporcionem conhecimentos para esta camada da população que não teve acesso, mesmo tendo direito.

A temática gestão social do conhecimento, e o desenvolvimento humano, não é algo completamente novo no campo das ciências. Em se tratando especificamente de gestão do conhecimento e sua relevância na sociedade da informação já foi reconhecida por estudiosos desta área do saber. Nonaka e Takeuchi (1997), Drucker (1994), foram autores que produziram relevantes estudos a respeito da gestão do conhecimento, abordando seus mais variados aspectos e apontando diversas relações/implicações para a sociedade.

No que tange ao enfoque do conhecimento científico alguns estudos foram produzidos com esta abordagem, denotando a relevância da produção do conhecimento científico para a sociedade. Bordieu (1983), Godin e Gigras (2002), Schwartzman (1979), Zarur (1994), Santos (2002) Bauman (2000), são alguns pesquisadores que se ocupam desta temática.

Não obstante as diferentes perspectivas adotadas, estes intelectuais reconhecem os Assim sendo, a compreensão dos impactos que trazem a socialização e a interiorização do ensino superior para o desenvolvimento da região e a consequente atuação profissional, social e cultural do egresso dos programas fica restrita ao empirismo, sem alguma comprovação científica. Fato que acusa uma lacuna na Universidade, pois deixa de possuir uma poderosa ferramenta de avaliação para os seus projetos e conseqüentemente um feed back necessário para a promoção e melhoria contínua dos mesmos.

No presente artigo, proponho preencher estas lacunas, oportunizando a retomada de questões que estão silenciadas na comunidade, nos alunos que participaram do projeto e na própria comunidade acadêmica tais como: construção do capital intelectual, melhoria e qualidade de vida na comunidade, par-

tipificação nas políticas públicas, socialização de conhecimento, relevância do ensino superior, formação e qualificação profissional. Além disso, pretende servir como piloto para a avaliação e análise de outros Programas em outras experiências desenvolvidas na Bahia.

É como princípio inserir a Universidade nesta discussão sobre a Pedagogia da Alternância e como atualizar este debate dentro da nossa academia baiana uma vez que no Sudoeste em especial Rio Grande do Sul e em especial no Espírito Santo porta de entrada da Escola Família Agrícola no Brasil já tem grandes contribuições, em nível de estudo acadêmico.

No enfoque do conhecimento científico alguns estudos foram produzidos com esta abordagem, denotando a relevância da produção do conhecimento científico para a sociedade. Bordieu (1983), Godin e Gigras (2002), Schwartzman (1979), Zarur (1994), Santos (2002) Bauman (2000), são alguns pesquisadores que se ocupam desta temática.

Uma das tarefas que constitui a função social da Universidade é promover na comunidade a devolução do conhecimento produzido pela academia em forma de desenvolvimento humano e melhorias das condições de vida das pessoas, a pesquisa é este instrumento social capaz de favorecer esta ação a comunidades que historicamente firmaram-se excluídas do processo de agregação intelectual. Através deste artigo pretendo proporcionar aos monitores alunos e a comunidade local acadêmica um novo olhar sobre esta experiência da UNEB na comunidade de Riacho de Santana-BA.

O conhecimento racional ou científico pressupõe pesquisa, sistematização e comprovação. Como observa Fachin (1993 p. 23) uma das características do conhecimento científico é justamente a presença do método e da sistematização dos fatos da realidade, da relação existente com outros fatos e as implicações advindas dessas relações, por tratar-se de um estudo direcionado a um objeto específico – o Projeto de Formação Superior da UNEB/EFA no município de Riacho de Santana, BA – o estudo de caso delineou-se como método de procedimento mais adequado. Nessa direção, Gil (2006 p. 54) observa que o estudo de caso “Consiste no estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos, de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento[...]”. Desta maneira, o estudo de caso proposto será embasado e comparado aos pressupostos do desenvolvimento regional e local e da gestão do conhecimento, questões estas que orientarão os estudos ora delineados.

Compreender a importância do estudo de caso para investigação nas ciências sociais é imprescindível quando se pretende originalidade nos estudos. Segundo Martins (2006, p. 2):

Quando um estudo de caso escolhido é original e revelador, isto é, apresenta um engenhoso recorte de uma situação complexa da vida real, cuja

análise- síntese dos achados tem possibilidade de surpreender, revelando perspectivas que não tinham sido abordadas por estudos assemelhados, o caso poderá ser qualificado como importante, e visto em si mesmo como uma descoberta.

No Brasil as desigualdades regionais são de tamanha dimensão que, sem dúvida, percebe-se a existência de duas realidades completamente diversas: o Brasil onde o alto padrão de consumo, a infraestrutura, a qualidade de vida e distribuição de renda nada deixa a desejar aos países de primeiro mundo, e o Brasil da fome, da miséria, da exclusão, da violência sem precedentes, do desemprego ou subemprego. Como alerta Nogueira (2000, p. 3) “se antes podíamos dizer que a pobreza estava ‘represada’ em algumas regiões do país, hoje constatamos com horror que ela se transfigurou, cresceu em novas direções e assumiu formas mais perversas [...]”.

Pensar no desenvolvimento da nação a partir das regiões e dos locais, valorizando-se as potencialidades, capitalizando-se a cultura através de políticas públicas, econômicas, sociais e educacionais que propiciem um maior investimento no ser humano objetivando o desenvolvimento regional sustentável representa, sem dúvida alguma, uma resposta ao processo de globalização, buscando uma alternativa viável de enfraquecer os efeitos desumanos que este modelo instituiu. Neste sentido, Santos (2000) alerta que o grau de consciência das pessoas determinará as ações futuras e a superação de obstáculos no sentido de contrariar as estruturas dominantes, dando a medida da importância que assume o envolvimento das pessoas e sua participação nas questões atuais

Na era da informação, onde as mudanças se operam em curso acelerado nas diversas dimensões da vida social, impõe-se a relevância e o papel estratégico do conhecimento. Toffler (1984), identifica esse momento como uma terceira onda de transformação que seria a sociedade de informação. O conhecimento não se configura em um campo de estudo recente nas ciências. Historicamente, filósofos como Platão, Descartes, Kant, Locke formularam teorias e conceitos para explicar tal área do saber. Segundo Piaget (1973, p. 7), as teorias clássicas foram as primeiras a formular a pergunta: “como é possível o conhecimento?”.

Atualmente, sob a influência de uma série de fatores, considera-se o conhecimento como um processo. Para Drucker (2002, p. 32) o conhecimento como se considera hoje é comprovado por meio da ação. “O que atualmente significa que conhecimento é a informação efetiva em ação, a informação focalizada em resultados. Esses resultados são vistos de fora da pessoa – na sociedade e na economia ou no progresso do conhecimento em si”.

Com efeito, o conhecimento para ser aceito e sentido como tal deve ser compartilhado na sociedade a fim de gerar efeitos e ações sociais positivas, pois

é possível atingir uma melhor qualidade de vida através de sua aquisição e uso. Segundo Lima (2007) “As pessoas que têm conhecimento conseguem se antecipar às conseqüências, o que denota o efeito que o conhecimento causa no ser humano e a amplitude de saber e atitudes que se descortinam a partir da apropriação do conhecimento. Davenport e Prusak (1998) consideram que a questão do conhecimento pode ser vista com um conjunto de processos de criação, uso e disseminação de conhecimentos na organização. Portanto, percebemos que desde sempre pessoas, empresas, sociedade lidam com o conhecimento. No entanto, apesar dessa preocupação histórica, somente na atualidade configurou-se a necessidade de gerenciá-lo de forma consciente.

A sociedade do conhecimento inaugura uma nova era rompendo com o paradigma taylorista-fordista que concebeu o homem como uma máquina, alienado, superespecializado, incapaz de produzir e criar conhecimento. Hodiername, mesmo nas organizações, urge considerar o valor das pessoas e de seus conhecimentos para fomentar o desenvolvimento. Segundo Demo (2004, p. 10) “Aumenta o consenso em torno da convicção de que o manejo e a produção de conhecimento constituem a mais decisiva oportunidade de desenvolvimento”. Sendo assim, infere-se que o conhecimento e sua gestão permitem que as pessoas se tornem protagonistas da sua história e da história do seu lugar a fim de construir o desenvolvimento sustentável. Para tanto é imprescindível desenvolver competências, habilidades e atitudes que possam gerar e agregar valor, qualidade, novas idéias e inovação tanto nas organizações quanto na comunidade, para além do momento presente.

Dessa forma, a Universidade pública desponta neste palco como um instrumento responsável em perseguir o desenvolvimento quando, através da produção e disseminação do conhecimento busca resolver problemáticas locais e regionais visando a superação dos desequilíbrios e desigualdades sociais a partir da inserção de indivíduos nos diversos setores da sociedade. Portanto, a Universidade delinea-se como ponte entre o conhecimento e a sociedade, de maneira a viabilizar atender às demandas sociais e equacioná-las para na busca da melhoria de vida das comunidades. Como observa Chauí (2001 p. 35): “Ora, a Universidade é uma instituição social. Isso significa que ela realiza e exprime de modo determinado a sociedade de que é e faz parte”.

Através da educação o indivíduo desenvolve tanto aspectos profissionais quanto outros referentes a autorrealização pessoal e objetivos sociais. Senge (1999) propõe desenvolver nos indivíduos a maestria humana em conjunto com a realidade em que estão inseridos proporcionando assim o aprendizado, a exposição e a reestruturação de modelos mentais, de maneira colaborativa. Pensar na Universidade como agência produtora de conhecimento é, portanto, impres-

cindível para garantir qualidade de vida, participação, inclusão e diminuir as distâncias cada vez mais profundas entre alguns grupos sociais. Para Demo:

Trata-se aí de *educação de qualidade*, ou seja, daquela voltada para a construção do conhecimento. O conhecimento é produzido, de modo geral, no sistema educacional, o que permite desde logo, uma aproximação entre educação e conhecimento, ainda que este seja apenas meio. Esta aproximação se torna ainda mais cogente, quando se percebe a importância do conhecimento para a cidadania, em termos de cidadania emancipatória, definida como a construção competente da autonomia do sujeito histórico, o instrumento primordial é o manejo e produção de conhecimento. Assim, se a educação pretende, de fato, ser equalizadora de oportunidades, abrir para as marginalizadas chances reais de desenvolvimento, colocar nas mãos das excluídas armas efetivas de luta, precisa aproximar-se, da melhor maneira possível, da construção do conhecimento (2004, p. 12).

O texto acima imputa à educação a responsabilidade na transformação do ser humano e na aquisição da sua liberdade e à imperiosa necessidade de levar educação de qualidade a todos os povos. Pensar em desenvolvimento é necessariamente reconhecer a urgência em democratizar e socializar o ensino, além de buscar novas possibilidades de conceber e difundir conhecimento e informação no sentido de alcançar uma sociedade mais justa e mais democrática.

Considerações finais

Sobre a EFA O resultado na formação de jovens, muitos egressos da EFA são hoje jovens que tem profissão, são consultores, professores na Rede de Ensino Pública no Estado e Municípios e alguns atuam em Escolas Federais concursados e pós-graduados. Alguns jovens são prefeitos, vereadores, assumem tarefas em sindicatos e movimentos sociais diversos, mas uma boa parte destes jovens ficam no Projeto se dedicando a trabalhar nas escolas como monitores.

A importância como movimento social no sertão da Bahia tomou uma dimensão muito abrangente atuando em vários territórios de identidades na Bahia, com uma grande parceria com Governos estaduais e municipais, convênios realizados com estes governos através de projetos, contratos, maquinários, e apoio técnico e pedagógico junto a órgãos do Estado e Governo Federal, continua o projeto tendo a simpatia de muitos países europeus que ajudam com aportes financeiros, pessoal, através da Igreja Católica e Igrejas Evangélicas, Movimentos e Fundações diversas.

O Papel da Universidade é apoiar estas organizações no sentido de complementar a formação destes jovens começando pelos professores, a Universidade do Estado da Bahia- UNEB, construiu um projeto de graduação de mo-

nitores envolvendo 350 monitores da AECOFABA e da REDE REFAISA, onde formaram professores licenciados em Matemática, História, Biologia, Letras, Geografia, Matemática. O projeto custou em torno de um milhão de Euros, foi uma doação do Governo Belga por intermédio da Igreja da Europa, com apoio de organizações como Missereor, Adveniat, Oxfan, o Estado da Bahia forneceu apoio técnico e toda a estrutura da UNEB.

Referências

- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS: **NBR 15287**: informação e documentação - Projeto de Pesquisa – apresentação. Rio de Janeiro: ABNT, 2005
- BARQUERO, Antônio Vázquez. **Desenvolvimento endógeno em tempos de globalização**, tradução de Ricardo Brinco. Porto Alegre: Fundação de economia e estatística, 2001
- CAVALCANTI, Marcos; et al **Gestão de empresas na sociedade do conhecimento**. Um roteiro para a ação. Rio de Janeiro: Campus, 2001
- CERQUEIRA, Marcia Cristina Almeida. SANTOS Celia Regina Batista dos. AS Escolas Famílias Agrícolas, Pedagogia da Alternância e o Caderno da Realidade. UEFS Feira de Santana 2010.
- CRUZ, Nelbi Alves da. Pedagogia da Alternância: uma metodologia própria e apropriada das Escolas Famílias Agrícolas protagonizada pelos camponeses. In: I SEMINÁRIO INTERNACIONAL E III SEMINÁRIO NACIONAL: MOVIMENTOS SOCIAIS, PARTICIPAÇÃO E DEMOCRACIA. Florianópolis/SC: 2010.
- CHAUÍ, Marilena de Souza. **Escritos sobre a Universidade**. São Paulo: editora UNESP, 2001
- DEMO, Pedro. **Pesquisa e construção de conhecimento**: metodologia científica no caminho de Habermas. Rio de Janeiro: Tempo brasileiro, 2004
- DRUCKER, Peter F. **Sociedade pós -capitalista**. São Paulo: Ed. Pioneira, 1994
- _____. **A administração na próxima sociedade**. São Paulo: Nobel, 2002.
- FACHIN, Odília. **Fundamentos de metodologia**. São Paulo: Atlas, 1993
- FONSECA. Apontamentos em sala de aula sobre desenvolvimento regional. Salvador: UNEB, 2007.
- GIDDENS, Anthony. **As conseqüências da modernidade**. São Paulo: UNESP, 1991
- GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2006

NONAKA, Ikujiro; TAKEUCHI, Hirotaka. **Criação do conhecimento na empresa:** como as empresas japonesas geram a dinâmica de inovação. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

NOSELLA, Paolo. Uma nova educação para o meio rural: sistematização e problematização da experiência educacional das Escolas da Família Agrícola do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo. São Paulo: PUC, 1977, Dissertação (Mestrado), Pontifícia Universidade Católica, São Paulo

PIAGET, Jean. **Psicologia e epistemologia:** por uma teoria do conhecimento. Rio de Janeiro: Forense, 1973.

QUEIROZ, João Batista. Construção das Escolas Famílias Agrícolas no Brasil: Ensino médio e educação profissional. Brasília, 2004. Tese (Doutorado). Universidade de Brasília. Distrito Federal

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA. **Catálogo de Cursos de Graduação-2000/ 2001.** Salvador: PROGRAD/ UNEB, 2001.

A IMPORTÂNCIA DO HOLOCAUSTO COMO TEMA GERADOR PARA O TRABALHO EM DIREITOS HUMANOS NO EN- SINO FUNDAMENTAL – SÉRIES INICIAIS

Luzilete Falavinha Ramos
Maurício Cesar Vitória Fagundes
Araci Asinelli-Luz

Introdução

Embora os registros históricos afirmem que a primeira declaração de direitos humanos tenha se dado com Ciro²⁶ (rei da Pérsia) em 539 a.C, foi somente após o final da Segunda Guerra Mundial, quando o mundo tomou conhecimento das barbáries cometidas neste período histórico, que o debate sobre Direitos Humanos ganhou força. Com a Declaração Universal dos Direitos Humanos pela ONU, em 1948, houve um desencadeamento de ações na tentativa de implementar os Direitos Humanos no ordenamento jurídico dos países signatários. Desta forma, a temática envolvendo Direitos Humanos e Educação em Direitos Humanos se tornou global, especialmente após a Conferência Mundial de Viena, em 1993.

No Brasil, o debate sobre o assunto se tornou mais efusivo no período entre 1980 e 1990, período pós ditadura militar (1964 a 1985). O grande marco desta discussão se deu com a formal consagração do Estado Democrático de Direito e reconhecimento da dignidade da pessoa humana e dos direitos ampliados da cidadania na Constituição Federal de 1988, na perspectiva de sua materialidade enquanto direitos civis, políticos, sociais e econômicos. Com isto, em decorrência da ascensão dos movimentos sociais, novos sujeitos políticos passaram a ter voz e vez (os sem-terra, os quilombolas, os indígenas, as mulheres, por exemplo). Em 2003 surge o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) visando difundir a cultura de Direitos Humanos no país. Para isso, um de seus objetivos é encorajar o desenvolvimento de ações de Educação em Direitos Humanos pelo poder público e a sociedade civil por meio de ações conjuntas.

As Diretrizes Nacionais de Educação em Direitos Humanos de 2013 (DNEDH), afirmam que embora a formação do indivíduo se dê em diversos ambientes não formais, é na instituição escolar que tais conhecimentos são sis-

²⁶ Cilindro de argila descoberto em escavações em 1879 no atual Iraque, que continha o registro de ordenações do rei tais como a liberdade dos escravos e a autorização para que os povos exilados retornassem às suas terras de origem.

tematizados e codificados. Para isso é importante que os Estados e governos elaborem planos de ação e programas que promovam a sua implementação por meios de temas que conversem diretamente com a discussão sobre direitos humanos, conforme afirmam Pereira e Felipe (2019). Importante ressaltar que apenas os Estados do Espírito Santo, Bahia e São Paulo conseguiram elaborar seus planos estaduais, tendo o Estado de São Paulo concluído o seu em 2016.

Partindo da orientação dos documentos oficiais de que a Educação em Direitos Humanos na Educação Básica deve acontecer transversalmente, possibilitando a interação entre as diferentes áreas do conhecimento, numa forma de ensinar que estimule o diálogo preparando o educando para compreender e intervir na realidade, é que se pretende discutir neste artigo o uso do Holocausto como um tema gerador no trabalho com as séries iniciais do Ensino Fundamental.

A metodologia de aproximação e problematização da temática Holocausto e o ensino nas séries iniciais foi desenvolvida por meio de uma pesquisa bibliográfica e documental. Como resultado, queremos provocar e propor reflexões a partir de alguns diálogos entre autores, bem como de algumas ações que vêm sendo desenvolvidas na escola, tendo o Ensino da História do Holocausto como um tema dentro da Educação em Direitos Humanos.

O Holocausto como tema gerador

A ascensão do Holocausto como um tema gerador e provocador de denúncia e anúncio, tem como inspiração a obra de Freire (1981 e 1987), que defende a vocação ontológica de ser mais. Ser mais, para Freire, significa lutar pela humanização das pessoas, pelo livre pensamento, “pelo trabalho livre, pela desalienação, pela afirmação das pessoas como seres para si” (1987, p. 30). A construção do Holocausto, provocou exatamente o contrário, pois essa vocação de *ser mais* foi negada, onde houve o processo de desumanização, que é uma distorção da história, mas não uma vocação histórica. A desumanização se dá com a coisificação da pessoa, a retirada de direitos humanos universais, como a dignidade humana, e a violação de direitos, como o direito à vida.

Com esse entendimento da vocação histórica das pessoas, de *ser mais*, assumir o tema do Holocausto como um tema gerador, tem como finalidade provocar os estudantes a adentrar criticamente na temática, no seu contexto histórico, político e econômico, ou seja, na sua dimensão de totalidade. Sendo uma totalidade há necessidade de compreender as múltiplas relações que o constituem, logo exige investigação crítica e existencial. Existencial porque concreta, embora em um primeiro momento seja percebida como a codificação, uma primeira representação com alguns elementos constitutivos em interação. A

descodificação do tema Holocausto, nesta perspectiva freireana, “implica um partir abstratamente até o concreto; que implica uma ida das partes ao todo e uma volta deste às partes, que implica um reconhecimento do sujeito no objeto e do objeto como situação em que está no sujeito” (FREIRE, 1987, p. 97).

Na relação dialética de busca que imerge na realidade e emerge da realidade, por se tratar de situações e fatos concretos, eles se dão nas relações pessoas-mundo, no caso específico deste estudo, nas relações estudantes-mundo, em que os coloca em uma postura ativa de investigação e, “quanto mais assumam uma postura ativa na investigação de sua temática, tanto mais aprofundam a sua tomada de consciência em torno da realidade, e explicitando sua temática significativa, se apropriam dela (FREIRE, 1987, p. 98). Se apropriar da temática e construir um processo de conscientização, os desafia a lutar contra a desumanização, os desafia a realizar a denúncia e junto com esta a proposta de anúncio de relações humanizadoras (FREIRE, 1981).

Uma das primeiras medidas tomada em 1933 pelo regime nazista alemão visando a *Gleichschaltung*²⁷, foi a criação da Agência de Educação Política Nacional (NAPOLA). Com isso a escola passou a ser a principal instituição responsável pela formação de uma elite nazista para a administração do Estado (Silva, 2017). Esse dado histórico mostra a importância da instituição escolar enquanto espaço formativo capaz de construir, sistematizar e transmitir conhecimentos de acordo com uma ideologia. E se ela pode ser utilizada pelos nazistas como uma ferramenta para difusão de uma ideia que levou a perpetração da violência, hoje ela pode ser um campo para a proliferação de ações que promovam uma educação para a diversidade e assim uma cultura de tolerância.

Para Theodor Adorno²⁸, Auschwitz foi a barbárie contra a qual se dirige toda a educação, por isso em seu texto Educação após Auschwitz escreve:

a exigência que Auschwitz não se repita é a primeira de todas para a educação. De tal modo ela precede quaisquer outras que creio não ser possível nem necessário justificá-la. Não consigo entender como até hoje mereceu tão pouca atenção. Justificá-la teria algo de monstruoso em vista de toda a monstruosidade ocorrida. Mas a pouca consciência existente em relação a essa exigência e as questões que ela levanta provam que a monstruosidade não calou fundo nas pessoas, sintoma da persistência da possibilidade de que se repita no que depender do estado de consciência e inconsciência das pessoas (ADORNO, 2012, p. 119).

Portanto a educação é o campo onde devem florescer todas as discussões relacionadas às causas e consequências de uma postura intolerante diante

²⁷ Processo de ajustamento ideológico de toda a sociedade aos princípios do Nacional-Socialismo, segundo definição de Vinicius Liebel, 2017.

²⁸ Filósofo alemão de origem judaica nascido em 1903 e obrigado a imigrar para a Inglaterra em 1934 para fugir da perseguição nazista.

da diversidade. Ela permite a formação de conceitos e ideias que permeiam a vida cotidiana e as relações sociais. Nesse contexto, é um instrumento de combate e luta, com a capacidade de transformação, como afirma Carneiro (2008).

A utilização do Holocausto como tema gerador²⁹ para a discussão sobre preconceito, racismo e desrespeito aos direitos humanos, fazendo uso de uma metodologia que Baibich (2012) chama de pedagogia do antipreconceito, pode ser importante instrumento na promoção de mudanças na ação pedagógica escolar visando alcançar os objetivos propostos dentro de uma educação crítica para a diversidade. Pereira e Gitz (2014) destacam a importância do ensino do Holocausto, afirmando que este tema é um disparador de debates sobre temas como *bullying*, violência homofóbica, violência na escola e outras formas de intolerância com que se convive diariamente. Exceto no ensino de História nos anos finais do Ensino Fundamental, nos anos iniciais e nas demais áreas do conhecimento o tema holocausto não aparece nas diretrizes curriculares. No entanto, a escola se depara com diferentes tipos de violências que podem ser trabalhadas (*bullying*, racismo, intolerância religiosa e de gênero e outros temas anteriormente citados) na sua relação com a história do holocausto. Neste sentido, a mídia pode ser uma ferramenta interessante por noticiar casos de discriminação étnico-racial no Brasil e no mundo, a situação crítica de imigrantes em fuga de seus países em guerra e a relação de xenofobia de diferentes nações em recebê-los, os conflitos entre Israel e Palestina, entre outros enfoques correlacionados.

O Holocausto e o currículo escolar

Desde 2013, o Estado de Israel tem incorporado no currículo oficial, da Educação Infantil ao Ensino Médio, o ensino da história do Holocausto seguindo a filosofia da Escola Internacional de Estudo do Holocausto Yad Vashem. A proposta metodológica para o ensino desta temática apresentada pela instituição prevê a necessidade de criar uma empatia³⁰ do estudante com os indivíduos citados nas histórias pessoais desse fenômeno histórico e, assim levá-lo a refletir sobre seus conceitos e atitudes diante de situações de desrespeito aos direitos humanos seja por preconceito ou racismo.

²⁹ Segundo Paulo Freire (1987), os temas geradores podem assumir caráter universal, ou temas mais peculiares, denominados também de situações-limites. São objetos de conhecimentos que deverão ser interpretados e representados pelos aprendizes.

³⁰ E aqui o termo não se refere a uma empatia emotiva, mas a uma empatia histórica, termo apresentado por Peter Lee e Rosalyn Ashby (2003), operação mental que não está relacionada a sentir o que o sujeito sentiu, e sim entender que sua ação foi motivada por fatores diversos internos e externos e pela correlação com outros sujeitos. Assim a ação empática remete o indivíduo ao passado com todo seu contexto. O que significa dizer que a compreensão histórica não é propriamente um sentimento, embora reconheça que as pessoas possuem sentimentos.

No Brasil, segundo Carneiro (2013), o Ministério da Educação reconhece a importância de se preservar a história do Holocausto como parte fundamental do processo educacional, mas parece não implementar grandes programas educativos com o objetivo de promover a educação, a memória e a pesquisa sobre o Holocausto. Por isso, algumas das ações são promovidas pelo LEER-Laboratório de Estudos sobre Etnicidade, Racismo e Discriminação da Universidade de São Paulo, pela B'nai B'rith e por algumas Secretarias Municipais de Educação de algumas cidades como São Paulo, Porto Alegre, Rio de Janeiro, Curitiba, Brasília e Niterói.

[...] há vários anos – através de Jornadas Interdisciplinares e Oficinas Interativas – têm procurado conscientizar e sensibilizar os educadores para o ensino de temas relacionados ao Holocausto. Através de cursos de pós-graduação junto ao Departamento de História, da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, da USP, pesquisas sobre antissemitismo, genocídio e racismo, vêm sendo incentivadas inspirando o pensamento crítico e a produção de novos conhecimentos sobre a história dos refugiados do nazifascismo no Brasil. [...] Através de projetos aprovados pela Lei Rouanet estaremos capacitando educadores, além de formar pesquisadores dedicados aos estudos do Holocausto [...] (CARNEIRO, 2013).

Alguns projetos de Lei tornam obrigatório o ensino do Holocausto nas escolas municipais. É o caso do projeto de lei nº 10.965 de 18/10/201, em Porto Alegre e o projeto de lei nº 499/11 do Rio de Janeiro. Em 2017, o tema ingressou na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), na disciplina de História do 9º ano, na unidade temática Totalitarismos e Conflitos Mundiais. No documento, no texto explicativo sobre os conteúdos de história do 9º ano, há uma menção sobre a inserção dos conflitos mundiais e nacionais afirmando que este estudo permite uma compreensão circunstanciada das razões que presidiram a criação da ONU e explicam a importância do debate sobre Direitos Humanos, com a ênfase nas diversidades identitárias, especialmente na atualidade.

Na matriz curricular do Ensino de História das escolas Municipais de Curitiba, o tema Holocausto aparece como conteúdo do 9º ano do Ensino Fundamental desde 2016. No entanto, nos anos de 2008, 2009, 2010 e 2014 foram realizadas Jornadas Interdisciplinares sobre Ensino da História do Holocausto, da qual participaram pedagogos, professores de História e professores regentes das turmas do antigo ciclo II (hoje correspondente ao 4º e 5º ano). As jornadas tinham caráter formativo e culminavam em concursos de redação sobre o tema destinados aos alunos das turmas citadas anteriormente. Para estas atividades, as escolas municipais utilizam a metodologia de projetos podendo desenvolvê-los em diferentes temáticas. Uma escola em especial, mobilizou-se para um projeto sobre o Holocausto, desenvolvendo uma metodologia própria de tal modo a introduzir o tema nas séries finais do Ensino Fundamenta 1 (4ºs e 5º

anos), envolvendo diferentes turmas e professoras, introduzindo o tema Holocausto como tema gerador para a discussão dos Direitos Humanos. A Educação em Direitos Humanos está prevista nas diretrizes curriculares da Secretaria Municipal da Educação, está na BNCC e tem um campo vasto de possibilidades na metodologia de projetos.

Outra ação significativa na cidade de Curitiba foi a inauguração do 1º Museu Brasileiro do Holocausto em 20 de novembro de 2011, com uma proposta interativa e educativa para atender o público em geral e em especial grupos escolares. No site do museu é possível encontrar uma afirmação sobre o desafio que é ensinar esse fato histórico e suas relevâncias:

O Holocausto possui imenso significado histórico e relevância contemporânea. Porém, não é um assunto fácil de ensinar ou aprender, o que levanta questões cruciais e atemporais que resistem a respostas simples. A característica de “complicar” o nosso pensamento torna o exercício pedagógico de valor inestimável (MUSEU DO HOLOCAUSTO DE CURITIBA, 2014, s/p)

No Museu do Holocausto, as atividades organizadas para receber grupos de escolares, são direcionadas para estudantes do 7º ano do Ensino Fundamental em diante. Discussões sobre preconceito, racismo, desrespeito aos direitos humanos são importantes e devem acontecer desde o início do ingresso do indivíduo no processo educacional, no intuito de promover reflexões que gerem relações pessoais saudáveis e conscientes da existência de uma diversidade étnica, cultural, religiosa entre outras. Acreditamos que alguns conceitos se formam já na primeira infância e irão refletir em atitudes na vida adulta. No mesmo texto sobre Educação após Auschwitz, Adorno (2012, p. 120) defende a ideia de que “todo caráter, inclusive daqueles que mais tarde praticam crimes, forma-se na primeira infância” e complementa seu pensamento afirmando que a educação, que tem por objetivo evitar a repetição de atos de brutalidade como os vistos em Auschwitz, precisa se concentrar na primeira infância. Para ele, deve-se dar grande importância no processo formativo infantil no tocante aos motivos que levam o indivíduo a cometer atos de brutalidade.

Quando falo de educação após Auschwitz, refiro-me a duas questões: primeiro, à educação infantil, sobretudo na primeira infância; e, além disso, ao esclarecimento geral, que produz um clima intelectual, cultural e social que não permite tal repetição; portanto, um clima em que os motivos que conduziram ao horror tornem-se de algum modo conscientes. (ADORNO, 2012, p. 123)

A infância é um período em que muitos conceitos estão em construção e boa parte das sensações e sentimentos são demonstrados de forma espontânea,

por isso um trabalho adaptado com *Burdening History*³¹ que trate de situações reais envolvendo o conflito e as consequências disso para o convívio em sociedade pode ser mais facilmente assimilado. Crianças apresentam interesse por histórias que despertem certo medo, que tratam das relações entre o bem e o mal e, de alguma forma, os levam a uma identificação com a história ou com o personagem. Então trabalhar com relatos pessoais e reais de pessoas que viveram o Holocausto pode ajudá-las a se tornarem menos indiferentes ao que acontece com outras pessoas, que não apenas com aquelas com quem tem vínculo. Dentro dessa perspectiva e segundo Cooper (2012), “história envolve tentar entender atitudes e valores de pessoas no passado, as quais podem ser diferentes das suas; isto ajuda a tentar ser tolerante para com os outros e a entender você mesmo”.

Em outras palavras, trabalhar questões voltadas para o preconceito à diversidade na infância é desenvolver o que Baibich (2012) define como pedagogia da imaginação, ou seja, imaginar o outro e imaginar-se no lugar do outro para tentar compreender o que determinados comportamentos podem causar nos indivíduos que são discriminados. A proposta da autora vai ao encontro do processo de conhecimento defendido por Freire (1981), dos temas geradores como possibilidade e conhecer na relação com o objeto de estudo, para além da simples apreensão, mas de uma apreensão crítica, capaz de re-pensar-se e repensar seu mundo.

No momento mesmo em que nos aproximamos, criticamente, a este processo e o reconhecemos como um tema, somos obrigados a apreendê-lo, não como um ideal abstrato, mas como um desafio histórico em sua relação contraditória com a de desumanização que se verifica na realidade objetiva em que estamos. Isto significa que desumanização e humanização não podem ocorrer a não ser na história mesma dos homens, dentro das estruturas sociais que os homens criam e a que se acham condicionados (FREIRE, 1981, p. 80).

Cabe lembrar a importância e o cuidado que se deve tomar para que o trabalho com histórias controversas não caia no simplismo do “faz de conta que”. Smith (2015) afirma que só por meio da imaginação é possível conceber quais são as possíveis sensações do outro, ou seja, o ato de se imaginar em determinada situação vivida por outro não significa ter exatamente as mesmas sensações do outro que verdadeiramente viveu determinada situação, mas sim aproximar-se delas.

Ao pensar em todas essas possibilidades que o tema Holocausto propicia, acredita-se que o desenvolvimento de um trabalho com este tema gerador, adaptado a faixa etária dos estudantes das séries iniciais do Ensino Fundamen-

³¹ Conceito do historiador Bodo Von Borries que se refere ao trabalho com histórias amargas, tristes, pesadas, traumáticas, que muitas vezes são ocultadas.

tal, pode ser inovador e rico de elementos que despertem o interesse dos alunos em relação ao outro, formando neles uma consciência histórica que, em maior ou menor grau, possa traduzir-se em atitudes concretas de combate à intolerância e de respeito à diversidade, de busca de processos de humanização. “A consciência histórica será algo que ocorre quando a informação inerte, progressivamente interiorizada, torna-se parte da ferramenta mental do sujeito e é utilizada, com alguma consistência, como orientação no cotidiano” (SCHMIDT, BARCA, GARCIA 2010, p. 16).

Para o professor, um trabalho com esta temática exige estudo e capacitação constantes proporcionando um maior conhecimento sobre o Holocausto, suas causas e consequências. Bem como a criação de estratégias metodológicas que melhor se adequam à realidade e ao grupo de estudantes envolvidos no projeto, apresentando flexibilidade na condução do trabalho sabendo quando recuar e quando avançar nos fatos e conceitos para chegar aos objetivos estabelecidos. Nesse movimento está então o que Freire (1987) chama de sujeito cognoscente, quer quando se prepara, quer quando se encontra dialogicamente com os educandos.

O primeiro pesquisador em sala de aula é o professor que investiga seus próprios alunos. Esta é uma tarefa básica da sala de aula libertadora, embora, por si só seja apenas preparatório, porque o processo de pesquisa deve animar os estudantes a estudar tanto os textos do curso como sua própria linguagem e realidade (FREIRE; SHOR, 1986, p. 14).

A escola, enquanto espaço que promove o saber, deve apoiar o desenvolvimento de projetos que inovem nas possibilidades do ensinar para a diversidade dentro de um processo crítico e dialógico com o objetivo de disseminar valores solidários, cooperativos e de justiça social. Ela é o espaço para a pesquisa, para a leitura, para o debate dos assuntos que permeiam o tema e para o encontro com o outro, para o encontro com a diversidade fazendo menção à ideia de Adorno (2012) de que é preciso romper com a educação enquanto mera apropriação de instrumental técnico e receituário para a eficiência, insistindo no aprendizado aberto à elaboração da história e ao contato com o outro não-identico, o diferenciado.

E como agente principal desse processo está o estudante, o que Freire (1996) chama de sujeito de conhecimento, o indivíduo capaz de atuar passiva ou ativamente em sua realidade diante das ações de intolerância que se manifestam em maior ou menor grau nas mais diversas sociedades e pelos mais diversos motivos. Com o desenvolvimento de projetos que partam de um tema gerador como o Holocausto, o que se espera é que o aluno não seja apenas um ouvinte de uma história triste, mas que na empatia com a História estudada, seja capaz

de relacioná-la com sua realidade e avaliar seu próprio posicionamento diante do que julga ser diferente. Assim o aluno estará dentro de um processo que promove a reflexão pessoal e coletiva levando em consideração a afirmação de Adorno (2012) que diz ser necessário contrapor-se a ausência de consciência evitando que as pessoas golpeiem para os lados sem refletir a respeito de si próprias e, acrescentando que a educação só tem sentido quando dirigida a uma autorreflexão crítica.

Educação em Direitos Humanos e Holocausto como tema gerador

O uso do tema Holocausto como um disparador para a discussão de temas atuais parece ser pertinente. Embora esta temática tenha sido incluída como conteúdo na Base Nacional Comum Curricular do 9º ano, ainda há muito que se fazer para a inclusão deste nas séries iniciais. O que não significa defender o ensino da História do Holocausto como conteúdo das séries iniciais do Ensino Fundamental, mas como tema gerador a ser utilizado para um trabalho efetivo sobre Direitos Humanos, numa perspectiva de educação para diversidade.

Embora a discussão sobre a Educação em Direitos Humanos tenha seu início no Brasil, marcadamente, a partir de 1993, após a Conferência Mundial dos Direitos Humanos realizada em Viena, desde a promulgação da Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 1948, da qual nosso país é signatário, implicitamente já sabíamos que a educação escolar estaria envolvida. Sabemos que as grandes transformações sociais passam pela escola e não seria diferente com os Direitos Humanos. Mesmo sem um plano estadual ou municipal dos Direitos Humanos, em conformidade com o Plano Nacional (1996), o compromisso da escola com a formação para a cidadania trata de princípios que são comuns aos temas sugeridos para a Educação em Direitos Humanos, tais como a dignidade humana, a igualdade de direitos entre homens e mulheres, o reconhecimento da diversidade humana e da biodiversidade biológica, o cuidado com o planeta terra (preferimos denominá-lo Gaia³²), a sustentabilidade socioambiental, a democracia enquanto sistema de governo, a laicidade do Estado. No entanto, cabe à escola evidenciar que, apesar de avanços na área dos Direitos Humanos, o Brasil é um país de desiguais, em lugar de apenas diferentes. Por este motivo, os Direitos Humanos ainda se mantêm relacionados às violações do Estado em relação aos povos indígenas e à população negra, com a escola sendo direcionada a entender a cidadania e a Educação em Direitos Hu-

³² Denominação dada ao planeta Terra em decorrência da Hipótese Gaia, que o concebe como um organismo vivo, dada sua estrutura e desempenho frente as diferentes mudanças desde sua origem até o momento atual, em especial na sua relação com as diferentes formas de vida.

manos escolar como o cumprimento de um currículo voltado à comemoração de datas cívicas, o conhecimento e culto aos símbolos nacionais, atividades conhecidas como patriotismo, em detrimento das questões relacionadas à diversidade humana e visibilidade dos Direitos Humanos fundamentais.

É aqui que destacamos a importância da história do Holocausto como disparador de informações, discussões e posicionamentos sobre os conflitos que envolvem as relações humanas e de poder no mundo, historicamente. Se a história do *Shoah* (termo hebraico que se relaciona ao genocídio dos judeus na Europa) se encontra vinculada à história do Holocausto, seu campo de estudo permite tomar ciência, discutir e refletir sobre os mecanismos de poder que coisificam as pessoas, que enaltecem o ódio, o preconceito e alimentam e estimulam o genocídio de populações ou segmentos diferenciados delas, pelo simples fato de existirem. Palmeira (2020, p. 197), a partir das ideias de Durkheim, entende que fatos como a *Shoah* e, por conseguinte, o Holocausto “pode facilmente servir como um trampolim para discussões sobre justiça, direitos humanos, sobrevivência, tolerância e responsabilidade cívica na atualidade”.

Não é a idade das crianças da fase inicial do Ensino Fundamental que vai impedir de desenvolver seu pensamento crítico e perceptível das desigualdades e violências que perpassam a sociedade brasileira. É possível que muitos dos fatos sirvam de analogia e reconhecimento das desigualdades a que estão submetidas muitas de nossas crianças brasileiras. Por exemplo, o dia 12 de junho é um dia para marcar a necessária discussão da erradicação do trabalho infantil no Brasil. Muitas crianças não vivem a infância como deveriam. São submetidas a trabalhos os mais diversos, muitas vezes como condição de sobrevivência ou de sobrevivência de sua família. E muitas vezes pela exploração do trabalho infantil para suprir a ganância de poderosos. Tanto Piaget como Durkheim tem estudos sobre o desenvolvimento da moral infantil a partir de vivências do cotidiano. E a escola é um espaço adequado para informar, alertar, educar. Neste sentido, Palmeira (2020) afirma que a não compreensão total do fenômeno estudado por uma criança não a impede de tomar conhecimento sobre o fato, em comunicação adequada ao seu nível de entendimento. Afinal, dentro das escolas, existe uma variedade de crenças, etnias, gêneros, que precisam não apenas ser reconhecidos, mas também sentidos como tal” (p. 199).

A Educação em Direitos Humanos é um campo do conhecimento focado na práxis, essencial para o desenvolvimento cognitivo, físico, psíquico e espiritual. Guebert e Costa (2014) propõem que temas do cotidiano dos estudantes, o direito à educação e a Educação em Direitos Humanos devem fazer parte da formação de professores para a Educação Básica. A globalização e a pandemia da COVID 19 provocaram mudanças substanciais nas relações humanas e econômicas e, com elas, mudanças nos mecanismos de como a educação escolar e

familiar acontecem. De novo o Holocausto aparece como mobilizador de reflexões e discussões sobre sobreviver, apesar das crises e de mecanismos de prevenção das violências, da discriminação, do racismo, da xenofobia. Aprender a identificar desde cedo fatores de risco e fatores de proteção das relações afetivo-sociais agregadoras, inclusivas, de respeito às diversidades humanas. A partir do tema Holocausto, construir a escola como ambiente harmônico, fértil para a Cultura de Paz e dos Direitos Humanos.

Considerações finais

Embora as discussões sobre os Direitos Humanos sejam bem antigas na história da humanidade, as tentativas de implementação dos mesmos no mundo e no Brasil são recentes. O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos – PNEDH, de 2003 e as Diretrizes Nacionais de Educação em Direitos Humanos – DNEDH, de 2013 são exemplos de uma política pública brasileira que visa a elaboração de uma cultura para os direitos humanos onde a escola é a instituição fundamental para aprendizagem, vivência e experiência dos mesmos.

Pensando na implementação de uma Educação em Direitos Humanos por meio de temas e projetos, e no Holocausto como um microtema relacionado aos Direitos Humanos, é que se propôs refletir a possibilidade deste fato histórico como tema gerador para o trabalho com os alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental. No entanto, pensar no Holocausto como tema gerador para educar em direitos humanos os estudantes das séries iniciais do Ensino Fundamental é um grande desafio que exige do professor e estudantes a pesquisa e reflexão a fim de propor uma conexão viva entre o tema e a realidade dos estudantes.

Não se trata de ensinar o fato histórico simplesmente, e sim de utilizar recortes deste (muitas vezes presentes em relatos pessoais) a fim de construir nos estudantes uma empatia histórica que os permita olhar o fato do passado, refletir sobre o mesmo e realizar a denúncia. Para além da denúncia o anúncio do necessário agir, em seu cotidiano, na construção de relações humanas na perspectiva da vocação ontológica das pessoas, o *ser mais*. Numa menção a Freire que diz que olhar o passado deve ser apenas um meio para entender o que e que se é, ou ainda na ideia de Adorno onde a elaboração do passado reforça a autoconsciência do sujeito e também o seu eu.

Utilizar o Holocausto como tema gerador na fase que Adorno chama de primeira infância, pode possibilitar um trabalho trans e interdisciplinar como preveem o PNEDU e as DNEDH oficiais. É também utilizar a pedagogia da imaginação de Baibich, onde os estudantes, ao se aproximarem das emoções vividas pelas vítimas do Holocausto, são capazes de refletir sobre suas próprias

ações em relação ao outro que lhe parece diferente. Bem como, a partir de narrativas de vida, perceberem-se como seres históricos.

Se a Educação em Direitos Humanos é recente, o conteúdo Holocausto é ainda um terreno desconhecido enquanto tema a ser trabalhado dentro de uma perspectiva reflexiva e dialógica. Porém alguns passos importantes têm sido dados nesta direção, mesmo que timidamente. Talvez, o mais importante passo tenha sido a inclusão do Holocausto como conteúdo curricular nacional. Desta forma ele saiu das notas de rodapé das unidades históricas sobre a 2ª Guerra Mundial e ganhou um espaço maior como fenômeno histórico que iniciou antes da deflagração da guerra. E tornou-se representativo de traumas coletivos que conscientizam e libertam.

Ainda há muito que se fazer na área da Educação em Direitos Humanos e, principalmente, na opção pelo Holocausto como tema gerador das reflexões nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Importa saber o que diz Maar (2012) que a crítica é uma necessidade permanente, onde é preciso elaborar o passado e criticar o presente prejudicado, evitando que este perdue e, assim, que aquele se repita.

Referências

- ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. Tradução Wolfgang Leo Maar. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2012.
- BAIBICH, Tânia Maria. **Preconceito e escola**: vocabulário de conceitos e palavras-chave. Ijuí: Unijuí, 2012.
- BARCA, Isabel. (Org.) Educação histórica e museus. **Actas das Segundas Jornadas Internacionais de Educação Históric**. Minho: Centro de Investigação em Educação. Universidade do Minho, 2003.
- BORRIES, Bodo Von. **Jovens e consciência histórica**. Organização e tradução de Maria Auxiliadora Schmidt, Marcelo Fronza, Lucas Pydd Nechi. 1 reedição. Curitiba: W.A. Editores, 2018.
- BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. **Educação em Direitos Humanos**: Diretrizes Nacionais. Brasília, 2013. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=32131-educacao-dh-diretrizesnacionais-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 03 de janeiro de 2020.
- BRASIL. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Ministério dos Direitos Humanos. Brasília: 2018. Disponível em: <https://www.mdh.gov.br/navegue-por-temas/educacao-em-direitos-humanos/DIAGRMAOPNEDH.pdf> Acesso em: 15 de novembro de 2019.

- CARNEIRO, Maria Luiza Tucci. **Humanidade em lições**. Gazeta do Povo, 2010. Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/educacao/humanidade-em-lico-es-1cfzcxwjnp2jazi8j2uq0nrke/> Acesso em: 15 de novembro de 2019.
- CARNEIRO, Maria Luiza Tucci. **O Holocausto e a Educação em Direitos Humanos**. Blog WebJudaica. com.br, 2013. Disponível em: <http://www.pletz.com/blog/o-holocausto-e-a-educacao-em-direitos-humanos/> Acesso em: 15 de novembro de 2019.
- COOPER, Hilary. **Ensino de História na Educação Infantil e anos iniciais: um guia para professores**. Traduzido por Rita de Cássia K. Jankowski, Maria Auxiliadora M.S. Schimidt e Marcelo Fronza. Curitiba: Base Editorial, 2012.
- FREIRE, Paulo. **Ação Cultural para a liberdade**. 5ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17 Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987
- FREIRE, Paulo; SCHOR, Ira. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. Tradução de Adriana Lopes. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- GUEBERT, Mirian Célia Castellain; COSTA, Reginaldo Rodrigues da. **Educação, política e direitos humanos: diálogos necessários para o século XXI**. Curitiba: CRV, 2014.
- LIEBEL, Vinícius. **Uma educação (in) sensível: a questão judaica na sala de aula durante o terceiro Reich**. In: Gonçalves, Leandro Pereira; PARADA, Maurício. Políticas Educacionais e regimes autoritários: intelectuais, projetos e instituições. Rio de Janeiro; Porto Alegre: Autografia: EDUPE: EDIPU-CRS, 2017.
- MAAR, Wolfgang Leo. **Introdução**. In: ADORNO, Theodor W. Educação e Emancipação. Tradução Wolfgang Leo Maar. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2012.
- MUSEU DO HOLOCAUSTO DE CURITIBA. Disponível em < <https://www.museudoholocausto.org.br/> > Acesso em 13 de junho de 2020.
- PALMEIRA, Alyne Nathálier da Silva; SCHURSTER, Karl. **“Educar para alteridade”**: o ensino de História da Shoah e o uso dos testemunhos audiovisuais da USC Shoah Foundation.
- PEREIRA, Márcio José; FELIPE, Delton Aparecido. **Educar para os Direitos Humanos**. In: PRIORI, Angelo; PEREIRA, Márcio José; FELIPE, Delton

Aparecido (Org.). *Conversas sobre direitos humanos e práticas educativas no espaço escolar*. Maringá: Edições Diálogos, 2019.

PEREIRA, Nilton Mullet; GITZ, Ilton. **Ensinando sobre o Holocausto na escola**: informações e propostas para professores dos ensinos fundamental e médio. Porto Alegre: Penso, 2014.

REISS, Carlos. **Luz sobre o caos**: Educação e memória do Holocausto. Rio de Janeiro: Imprimatur, 2018.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Izabel; MARTINS; Estevão de Rezende. **Jörn Rüsen e o ensino de história**. Curitiba: Ed. UFPR, 2010.

SILVA, Francisco Carlos Teixeira da; SCHURSTER, Karl (Orgs.) **Ensino de História, regimes autoritários e traumas coletivos**. Rio de Janeiro: Porto Alegre: Autografia: EDUPE: EDIPUCRS, 2017.

SMITH, Adam. **Teoria dos sentimentos morais**. Tradução de Lya Luft. 2 ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2015.

MORTE: POR QUE AINDA A TRATAMOS COMO UM TABU NOS ESPAÇOS EDUCACIONAIS?

Rodrigo Sanches-Rosa

Araci Asinelli-Luz

Introdução

Quando se fala sobre a morte com algumas pessoas adultas, mesmo no campo educacional, nota-se que o tema causa impacto, desconforto. Alguns o evitam, outros até dizem que é “mal agouro”. Porém, em diálogos informais com alguns adolescentes que estavam em cumprimento de medida socioeducativa, o assunto não se demonstra proibido e a morte revelou-se não ser intimidadora. Enquanto alguns fogem da morte, esses adolescentes, aparentemente, parecem a cultivar devido as suas condições de vulnerabilidade e vivências, não sendo seus desejos e nem o ideal. Em seus discursos sobre o que pensam sobre seus futuros é muito comum ouvir que será o caixão ou a prisão. Discurso presente na dissertação de Pereira (2018), que estudou sobre os projetos de vida dos adolescentes em unidades de socioeducação privados de liberdade.

Para adolescentes que estão inseridos em medida socioeducativa, suas realidades muitas vezes não compactuam com a realidade de outros adolescentes dentro e fora da socioeducação. Muitos dos conceitos aprendidos em seus desenvolvimentos distorcem a etimologia das palavras, o que é moral e ético, sentidos de vida e morte. Exemplo prático, quando aplicam a palavra “corre” em seus discursos. Para eles, significa alguém que faz um favor que lhes agrada ou realiza uma função, enquanto a definição encontrada em dicionários é de um verbo de ação onde uma pessoa anda ou caminha em velocidade (MICHAE-LIS, 2008). Ou seja, os conceitos são ressignificados a cada contexto, a cada momento de vida, a cada experiência. Diante desse exemplo, observamos o quanto a educação, formal e não formal, universaliza o conhecimento e que os contextos dos adolescentes precisam ser estudados, uma vez que em seu universo existe uma linguagem própria e que alguns assuntos para determinadas pessoas são tidos como tabu. De acordo com Freire (2017), é por meio da educação que devemos recriar o mundo ou o mundo de alguém. Conforme Paulo Freire (2017, p. 96) “a educação é uma forma de intervenção no mundo”. Pode-se interpretar que por meio da educação, adquirimos meios e ou instrumentos para nos transformarmos e assim transformamos realidades ou a recriamos.

O direito à vida é um dos direitos humanos universais. A vida, na sua concepção biológica é finita. E sua finitude é marcada pelo fenômeno da morte

(as funções vitais do organismo vivo cessam. Contemporaneamente, considera-se a morte cerebral como a interrupção da vida biológica). A tanatologia é a ciência que estuda a morte como o fim biológico de um ser vivo. Segundo Chervenato é a “cessação da vida, resultando uma irreversível mudança no metabolismo das células” (1998, p. 79).

Concordamos com Norbert Elias ao afirmar que, dentre todos os seres vivos, somente o homem sabe que vai morrer (2001, p. 10). Frase esta que confirma a finitude humana e a única certeza que se pode haver da vida. O que pode servir como combustível para as escolhas dos indivíduos. O ciclo vital na biologia se caracteriza por nascer, crescer, reproduzir, envelhecer e morrer. Sua finitude não prevê o seu rompimento em crianças e adolescentes, muito menos por serem pretos e pobres, embora referendado pela seleção natural, neste caso, a desigualdade social e a ausência de políticas públicas adequadas para prevenir as violências. A socioeducação é intervenção, não prevenção das violências, embora, se bem planejada e aplicada, pode prevenir a reincidência e projetar a vida para o futuro, afastando a possibilidade imediata da morte biológica, onde a morte social, a morte da dignidade humana já se encontrem instaladas no contexto da juventude marginalizada de uma sociedade desigual.

A morte enquanto campo de estudo

A morte é um fenômeno natural de qualquer ser vivo, porém, na contemporaneidade pouco se fala sobre o assunto. Muitos dos trabalhos centram-se na saúde e na Psicologia. Essa última tem se debruçado sobre o tema, já tendo desenvolvido uma especificidade, a Psicologia da Morte, no sentido de sinalizar um campo de atuação. Maria Julia Kovács, da Universidade de São Paulo – USP, coordena o Laboratório de Estudos Sobre a Morte (LEM) com os seguintes objetivos a fim de demonstrar sua importância:

Formar profissionais de saúde e educação sensíveis às pessoas em situações de perdas, limite, luto e morte nas várias fases do desenvolvimento. Pesquisas envolvendo alunos de graduação, pós-graduação e profissionais de saúde e educação. Estimular a busca do conhecimento, reflexão e discussão sobre os temas da morte. Criar banco de dados com bibliografia atualizada. Atendimento à comunidade para pessoas em situações de doenças e perda. (PORTAL IP, 2019)

As suposições para a pouca discussão sobre a temática na atualidade em outras áreas do conhecimento que não seja a saúde e a segurança pública, em especial a educação, podem ser o medo, a insegurança que o tema traz consigo, o desconforto sentido ao analisar a finitude da vida e que acaba por gerar o tabu, entre outras causas que pretendemos investigar no futuro. O próprio LEM,

em sua página de acesso no site, informa um contexto de negação da morte e proibição de falar sobre ela. Conforme Ariès (2012), a morte, em sua construção histórica nos séculos passados, era doméstica, assistida, com presença de amigos e familiares, incluindo as crianças, onde o moribundo se preparava e a esperava, quando natural. Ou como Reis a definia: uma festa, um espetáculo social (1991). Hoje, ao contrário, a morte é selvagem, fria, sozinha, muitas vezes num leito de hospital, com alguns membros familiares presentes. Se levarmos em conta o momento da pandemia relacionada à Covid 19, a morte está sendo banalizada por alguns governantes, esperada, quase planejada, sem nenhum ritual que respeite as diferentes culturas e sentimentos humanos. Os idosos considerados descartáveis, como se fossem uma moeda de troca ou oferenda em sacrifício ao deus capitalismo. A morte passou a ser um assunto negligenciado em várias esferas da sociedade, “a morte é escondida e silenciada” (MUNIZ, 2006, p. 160). Andrade e Lima (2017) abordaram no artigo (A atuação do profissional de saúde residente em contato com a morte e o morrer) que o tema morte não faz parte dos currículos acadêmicos ou não é aprofundada devidamente. O que antes era celebrado como um término de ciclo, hoje apresenta-se como um tema evitado a todo o custo em uma sociedade que vislumbra a vida e a saúde, quase como uma mercadoria a ser vendida às pessoas. A demonstração de vitalidade em todas as idades é a força motriz do consumo no século XXI.

Gorer (2003) é mais ousado em comparar a morte à masturbação, que na maioria dos casos é sozinha e solitária. Ele dialoga com Ariès (2012) quando afirma que no século XIX o assunto morte fazia parte do cotidiano das pessoas e o sexo era um tabu. Atualmente isso se reverteu. As literaturas coincidem quando a morte se torna um tabu para os dois autores.

Diante de alguns pensamentos sobre a morte, o que não se pode negar é sua existência. Ela fará parte da vida de qualquer ser vivo, segundo Silva et al:

A morte é considerada como parte constitutiva da existência humana. É, sem dúvida, uma das poucas coisas de que temos certeza e sua imprevisibilidade obriga o ser humano a conviver com a sua presença *in memoriam* desde o início ao estágio final do seu desenvolvimento. A morte pertence às categorias chamadas de irrealizáveis, isto é, aquelas categorias que incluem as experiências que não podemos antecipar e nem imaginarem nós mesmos. Admite-se, ainda, ser a morte um processo natural, universal, e inevitável, entretanto não conseguimos imaginar nossa própria morte e acabamos projetando-a nos outros, pois é quase impossível conceber o mundo sem a nossa presença. (SILVA et al., 2007, p. 100)

Mesmo sendo experimentada pelo outro, a morte é sabida. Porém, como ela ocorrerá, é impossível saber. Regra que é quebrada quando antecipada por vontade própria. As poucas discussões sobre o assunto são observadas em vários aspectos na sociedade contemporânea. Nas escolas, muitas vezes, o as-

sunto é evitado ao extremo, devido ao seu caráter que pode ser interpretado de forma religiosa, portanto, negligenciando seu questionamento. Em linhas gerais, Epicuro (2002) descreve como a morte é ausente por não se apresentar ao longo da vida. Quando se morre, deixa-se de existir, completa ao informar que a morte não significa nada, pois está relacionada as sensações, sendo ela a privação. Na Biologia, ciência que estuda o fenômeno vida, em uma de suas concepções mais antigas, os seres da natureza eram classificados em seres vivos e não vivos. Os seres mortos, continuavam fazendo parte dos seres vivos, tendo seu ciclo vital se encerrado, como previsível. Portanto, a morte é o estágio final do que se convencionou chamar de vida. Portanto, deveria ser estudada nas escolas e abordada nas famílias e sociedade como um processo natural, evitando, provavelmente os traumas, medos, tabus e conflitos existenciais relacionados.

Para elucidar o conceito de tabu o dicionário Houaiss (2011, p. 891) traz três conceitos que se relacionam em proibição “1 proibição religiosa, social ou cultural de certo comportamento, gesto ou linguagem [...]. 2 o que é objeto dessa proibição [...]. 3 que não pode ser us., feito, tocado ou pronunciado, por crença, respeito ou pudor [...]”. A proibição deixa de existir quando observamos no artigo 5º, VI da Constituição Federal do Brasil de 1988 garantindo todos os direitos e garantias a todas as religiões e crenças. Garantias e direitos essas que já haviam sido adquiridas com o decreto nº 119-A, de 7 de janeiro de 1890 configurando assim Estado Laico, que foi mantida até os dias atuais. Diante desses marcos a temática poderia ser abordada sem o tabu que a acompanha, levando para o campo da educação uma autonomia consciente para desenvolver narrativas que a abordem de maneira educadora.

Este texto, em sua natureza qualitativa e teórica, do tipo documental e exploratório, tem como finalidade a análise e reflexão sobre o tema morte em diferentes contextos. Conforme Gil (2002) esses tipos de pesquisas exploram diversas fontes, são flexíveis, propiciam maior familiaridade com o problema visando torná-lo mais explícito. Como metodologia, uma revisão sistemática que, de acordo com Costa e Zaltowski (2014, p. 56), “é um método que permite maximizar o potencial de uma busca, encontrando o maior número possível de resultados de uma maneira organizada”, bem como a revisão bibliográfica, de forma a contribuir para responder o objetivo deste trabalho. O objetivo é tentar elucidar o assunto morte e desmistificar como sendo assunto proibido para com nossos educandos, em especial os em medida de socioeducação, possibilitando a eles reflexões sobre um assunto da natureza humana e que, a depender de seus atos, as consequências podem ser irreversíveis, para consigo e com o próximo.

Revisão sistemática

A revisão sistemática se faz presente com o objetivo de verificar se o assunto é tabu ou não no campo da pesquisa educacional, com foco na socioeducação onde os socioeducandos possuem menos restrições ao abordar o tema, aparentemente mais familiarizados com situações de risco e conflitos onde a morte é um fenômeno recorrente. A revisão seguiu as 8 etapas sugeridas por Costa e Zaltowski (2014), são elas: delimitação da questão a ser pesquisada; escolha das fontes de dados; eleição das palavras-chave para a busca; busca e armazenamento dos resultados; seleção de artigos pelo resumo, de acordo com critérios de inclusão e exclusão; extração de dados dos artigos selecionados; avaliação dos artigos e síntese e interpretação dos dados.

Os bancos de dados *Scientific Electronic Library Online* - SCIELO e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações - BDTD foram escolhidas para a realização da revisão sistemática. A escolha das bases se justifica por serem as mais difundidas nacionalmente e, por entendermos que essas duas bases abraneriam um número suficiente de pesquisas publicadas relacionadas à Educação, como referencial para verificarmos a presença e interesse da temática como objeto de estudos e pesquisas.

Costa e Zaltowski (2014, p. 61) informam que as “palavras-chaves precisam ser sensíveis o suficiente para acessar adequadamente o fenômeno, [...]”. Diante disso, as escolhas foram as seguintes: morte; adolescente; representação social; socioeducação e privação de liberdade. O uso adequado de uma palavra-chave ou descritor “favorece o diálogo entre a comunidade científica, à medida que inibe a proliferação de diferentes conceitos para retratar um mesmo fenômeno” (COSTA; ZALTOWSKI, 2014, p. 61).

Devido ao alerta dos autores, Costa e Zaltowski (2014), as palavras-chave, a fim de se conversarem universalmente, foram submetidas ao *Thesaurus* Brasileiro da Educação que, de acordo com o portal do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, “é um instrumento que reúne termos escolhidos a partir de uma estrutura conceitual previamente estabelecida e destinados à indexação e à recuperação de documentos e informações num determinado campo do saber” (PORTAL INEP, 2019). Por meio do *Thesaurus* são revelados os possíveis termos chamados “de também paraescritores”. Após a submissão das palavras-chave ao banco de dados de busca dos descritores, foram incluídas buscas também para educação para morte, sentido de morte, adolescente em conflito com a lei, comportamento do adolescente, Estatuto da Criança e do Adolescente, percepção do adolescente, imaginário social e percepção social, conforme relação estabelecida no QUADRO 1.

PALAVRAS-CHAVE	PARAESCRITORES
Morte	Educação para a morte e sentido de morte
Adolescente	Adolescente em conflito com a lei, comportamento do adolescente, estatuto da criança e do adolescente e percepção do adolescente
Representação social	Imaginário social e percepção social

Quadro 1: relação entre palavras-chave e seus correspondentes paraescritores. **Fonte:** Sanches-Rosa e Asinelli-Luz (2020), a partir de INEP/THESAURUS.

Morte é o assunto principal deste texto e, conjuntamente a sua relação com a socioeducação. Assim entender como o tema morte se faz presente na literatura acadêmica em sua relação aos adolescentes em conflito com a lei. Para realizar as pesquisas nas bases de dados, faz-se necessário compor uma *string*, ou seja, unificar as palavras-chaves e/ou suas paraescritoras no ato da pesquisa. Para a composição da *string* foi utilizado o booleano *AND*, em tradução livre “e”. Abaixo encontram-se todas as *strings* utilizadas nesta revisão sistemática.

morte AND adolescente AND socioeducação AND representação social AND privação de liberdade
morte AND adolescente
morte AND socioeducação
Morte AND representação social
Morte AND privação de liberdade
Morte AND adolescente em conflito com a lei
Morte AND comportamento do adolescente
Morte AND Estatuto da Criança e do Adolescente
Morte AND percepção do adolescente
Morte AND imaginário social
Morte AND percepção social
Educação para a morte AND adolescente
Educação para a morte AND socioeducação
Educação para a morte AND representação social
Educação para a morte AND privação de liberdade
Educação para a morte AND adolescente em conflito com a lei
Educação para a morte AND comportamento do adolescente
Educação para a morte AND estatuto da criança e do adolescente
Educação para a morte AND percepção do adolescente
Educação para a morte AND imaginário social
Educação para a morte AND percepção social
Sentido de morte AND adolescente
Sentido de morte AND socioeducação
Sentido de morte AND representação social
Sentido de morte AND privação de liberdade
Sentido de morte AND adolescente em conflito com a lei
Sentido de morte AND comportamento do adolescente
Sentido de morte AND percepção social
Sentido de morte AND imaginário social
Sentido de morte AND percepção social

Quadro 2: Strings. **Fonte:** Sanches-Rosa e Asinelli-Luz (2020).

Em maio de 2019 foram iniciadas as pesquisas nos bancos de dados escolhidos. Para esse momento da revisão, utilizamos como critérios de inclusão: artigos, teses e dissertações em língua portuguesa e brasileira entre os anos de 2016-2018. Apenas três anos por acreditarmos ser um recorte de tempo que

envolve estudos contemporâneos e atualizados. Foram encontrados e armazenados um total de 273 trabalhos científicos. Na BDTD foram encontrados 266, enquanto na Scielo somente 7. Dos 273 trabalhos encontrados: 7 são artigos, 173 dissertações e 93 teses. Diante dos números apresentados podemos observar que os estudos se concentram em maior número no mestrado de diversas áreas, como: administração, direito, educação, saúde.

No segundo momento, foi realizada uma filtragem entre os 273 trabalhos, utilizando como critério de inclusão os trabalhos que apresentassem em sua titulação uma das palavras-chaves ou os paraescritores encontrados no *thesaurus*. Restaram 97 trabalhos, sendo 3 artigos da Scielo e 94 dissertações e teses da BDTD.

Num terceiro e último momento da revisão, as filtrações ocorreram no mês de julho de 2019. Por meio dos resumos, verificamos e excluímos os trabalhos que não são da área da educação e os repetidos. Três trabalhos se mostraram relevantes para este texto, que vai se constituir em capítulo de livro, por atenderem os requisitos pré-definidos citados anteriormente.

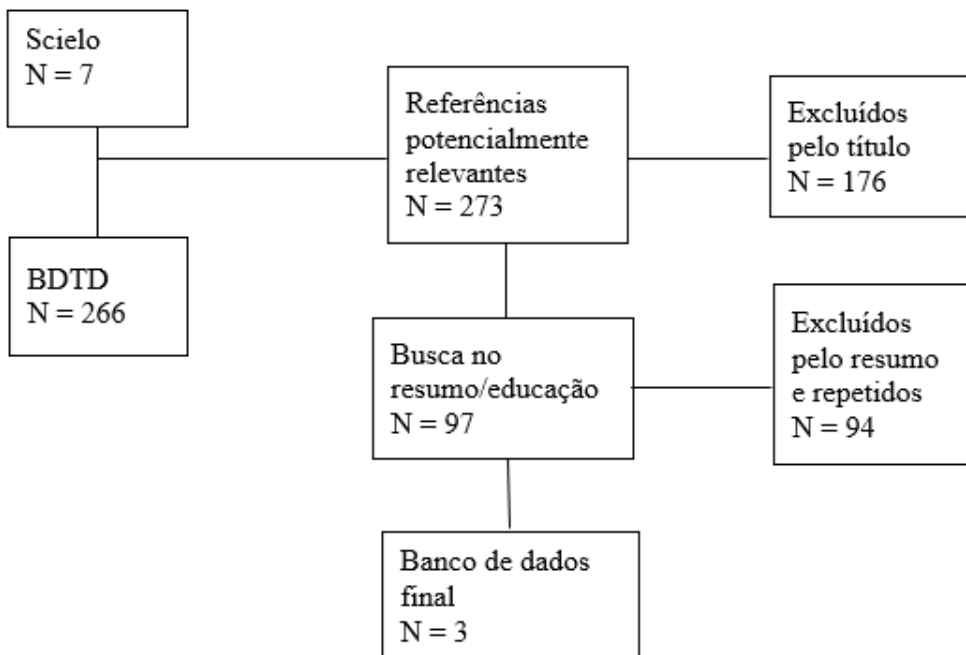


Figura 1: fluxograma das buscas da revisão sistemática. Fonte: Sanches-Rosa e Asinelli-Luz (2020).

Após o processo de seleção nos bancos de dados e as inclusões e exclusões dos trabalhos científicos, os QUADROS 3, 4 e 5 trazem as descrições dos estudos que permaneceram.

TÍTULO	A atuação do profissional de saúde residente em contato com a morte e o morrer
REFERÊNCIA	ANDRADE, Noeme Moreira; LIMA, Maria Juliana Vieira. A atuação do profissional de saúde residente em contato com a morte e o morrer. <i>Saúde Soc.</i> São Paulo, v.26, n.4, p. 958-972, 2017.
AUTORAS	Maria Juliana Vieira Lima e Noeme Moreira de Andrade
ÁREA	Saúde
MODALIDADE	Artigo
BANCO DE DADOS	Scielo
ANO	2017
INSTITUIÇÃO	Universidade Federal do Ceará (UFC)
LOCALIDADE	Hospital Infantil Albert Sabin. Fortaleza, CE, Brasil
OBJETIVO	Visa compreender a percepção do profissional de saúde residente diante da atuação na morte e no morrer, investigar a formação dos residentes sobre essa temática, a experiência de atuação nessas situações e o aparato teórico e técnico obtido.
METODOLOGIA	Natureza Qualitativa
INSTRUMENTOS METODOLÓGICOS	Entrevistas semiestruturadas com médicos residentes de um hospital infantil e outros profissionais.
REFERENCIAL TEÓRICO	Hermenêutica fenomenológica de Paul Ricœur (2002).

Quadro 3: Scielo – artigo. **Fonte:** Sanches-Rosa e Asinelli-Luz (2020).

Mesmo não sendo um artigo explicitamente da área da educação (um dos critérios de inclusão na revisão sistemática), justifica a sua inclusão por ele ter sido desenvolvido com estudantes residentes e trouxe a importância de se estudar a morte e o morrer na preparação acadêmica.

O artigo visa discutir o tabu que existe sobre a morte e o morrer na contemporaneidade, evidenciando que em séculos passados era um assunto amplamente participativo e inclusivo no cotidiano das pessoas. Devido a decorrência de um processo sociohistórico isso não ocorre mais. A insuficiência na formação acadêmica entre os profissionais que lidam com ela em seu dia a dia, principalmente os da área da saúde, faz com que muitas vezes estejam ou sintam-se despreparados em lidar com seus pacientes que estão em situação de morte ou em seu processo. Estende também aos entes queridos; como dar a notícia da morte.

A inserção do tema morte nos currículos acadêmicos seria uma possibilidade de suprir essa carência apontada por esses profissionais, ou para alguns, o

aprofundamento do assunto em determinados momentos. O apoio de outro profissional seria fundamental para que possam superar um fracasso em sua profissão que é a perda da vida de um paciente e compreender melhor a situação e estarem restabelecidos para lidar com futuras emoções pessoais e de outros.

As especificidades dessa área também estão presentes em outras frentes, como na educação, com a maior visibilidade das violências e casos de suicídios ou de ideação suicida em crianças e adolescentes. E, na socioeducação onde os adolescentes inseridos no sistema, muitas vezes, são os causadores de morte ou a presenciam e a enfrentam em seus cotidianos. Os profissionais dessas respectivas áreas precisam refletir sobre um assunto que em muitos espaços é negligenciado.

TÍTULO	Castigo e crime: adolescentes criminalizados e suas interações com as condutas de risco, a educação e o sistema de justiça
REFERÊNCIA	ROCHA, Julia Siqueira da. Castigo e crime : adolescentes criminalizados e suas interações com as condutas de risco, a educação e o sistema de justiça, 2016.
AUTORA	Julia Siqueira da Rocha
ÁREA	Educação
MODALIDADE	Tese
BANCO DE DADOS	BDTD
ANO	2016
INSTITUIÇÃO	Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)
ORIENTADORA	Prof. ^a . Dr. ^a . Ione Ribeiro Valle
COORIENTADOR	Prof. Dr. David Le Breton
LOCALIDADE	Florianópolis, SC, Brasil
OBJETIVO	Investigar, por meio do aporte da sociologia, as trajetórias de vida e escolar de adolescentes em condutas de risco, categorizados como em atos criminalizados judicialmente, em interação com os mecanismos de justiça advindos da escola e do sistema de justiça. Objetivos específicos: Estudar temas e categorias que aprofundem os saberes sobre adolescentes em condutas de risco; ouvir, registrar e analisar trajetórias de vida e escolar de adolescentes em atos criminalizados; produzir e socializar conhecimentos que ajudem a qualificar a prática dos profissionais da educação no trabalho, com os adolescentes em conduta de risco; e produzir e socializar conhecimentos que subsidiem as decisões e deliberações das instâncias do judiciário em relação aos adolescentes em conduta de risco.
METODOLOGIA	Natureza qualitativa. Centrada no interacionismo simbólico e inspirada na etnografia.
INSTRUMENTOS METODOLÓGICOS	Diário de campo; análise documental; observação participante e entrevistas: 16 adolescentes criminalizados, em situação de semiliberdade e alguns profissionais do sistema de justiça e do sistema educativo.
REFERENCIAL TEÓRICO	Se deu à luz da sociologia, em especial da teoria das condutas de risco de adolescentes, produzida por David Le Breton.

Quadro 4: BDTD – Tese. **Fonte:** Sanches-Rosa e Asinelli-Luz (2020).

Pesquisa que contemplou todos os quesitos de inclusão, as entrevistas foram diretas com adolescentes (ambos os gêneros) que estavam sob medida socioeducativa em uma instituição de semiliberdade. Na tese os conceitos aparecem bem definidos e as motivações para a morte são apresentadas e justificadas pelos adolescentes. A tese traz em seu título um trocadilho com a obra do celebre autor Fiódor Dostoiévski, Crime e Castigo. A inversão das palavras do título original para “Castigo e Crime” propositalmente como forma de protesto aos adolescentes que estão cumprindo medida socioeducativa, pois a autora

justifica sua escolha dizendo que muitos foram castigados antes mesmo de cometer qualquer ato infracional.

A sociedade os estigmatiza como “bandidos” sem ao menos saber o significado dessa palavra. Também são “castigados” em muitos direitos que, apesar de garantidos pela Constituição vigente em nosso país, são negados a eles e que acabam contribuindo diretamente para a construção do entendimento de vida e morte desses adolescentes. Direitos esses que são essenciais à vida, como: direito à moradia de qualidade, saneamento básico, educação básica de qualidade, saúde, lazer, segurança, dentre outros. A tese discorre sobre as condutas de risco as quais esses adolescentes foram submetidos e que influencia naquilo que se tornaram na atualidade – adolescentes em conflito com a lei, e porque determinações legais aplicadas em relação ao direito à educação e frequência às escolas os assombram, causando ainda mais violência, pois são entendidos como castigos, fazendo os mesmos sentirem-se desprotegidos, além de criar uma péssima relação com o processo educacional.

TÍTULO	Sexualidade e agressividade do adolescente no espaço escolar: contribuições psicanalíticas
REFERÊNCIA	PIMENTEL, Gisele Arendt. Sexualidade e agressividade do adolescente no espaço escolar : contribuições psicanalíticas. Ano. 2017, 140 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Mestrado em Educação, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2017.
AUTORA	Gisele Arendt Pimentel
ÁREA	Educação
MODALIDADE	Dissertação
BANCO DE DADOS	BDTD
ANO	2017
INSTITUIÇÃO	Universidade Estadual do Oeste Do Paraná (UNIOESTE)
ORIENTADORA	Profª. Drª. Giseli Monteiro Gagliotto
LOCALIDADE	Francisco Beltrão, PR, Brasil
OBJETIVO	O trabalho investigou a relação entre as categorias agressividade e sexualidade em adolescentes no contexto escolar, considerando-as inter-relacionadas.
METODOLOGIA	Natureza quali-quantitativa. Revisão bibliográfica e a pesquisa de campo.
INSTRUMENTOS METODOLOGICOS	Aplicação de questionários semiabertos para coleta de dados no ambiente escolar. (17 adolescentes entre 13 e 15 anos de idade e 11 professores que lecionam para esses discentes em áreas de conhecimento distintas).
REFERENCIAL TEÓRICO	Psicanalítica. O materialismo histórico dialético (teórico-filosófico).

Quadro 5: BDTD – Dissertação. **Fonte:** Sanches-Rosa e Asinelli-Luz (2020).

Dissertação de mestrado que contemplou todos os quesitos de inclusão e apresenta conceitos sobre adolescência. Este trabalho trouxe suporte teórico para a pedagogia, e entendimento das manifestações agressivas dos adolescentes em situação escolar por meio da teoria psicanalítica. A relação da agressividade com a sexualidade ao tratar das pulsões de vida e morte, como informa a autora, é o conceito basilar para compreender que os indivíduos manifestam sua agressividade desde a infância, no desenvolvimento biopsicossocial, ressalta Pimentel.

Os adolescentes que cumprem medida socioeducativa, em muitos momentos de suas vidas privadas experimentaram condutas de risco, o que muitas vezes, acabou tornando-se um jogo de vida ou morte para se inserirem ao seu meio. Rocha (2016, p. 20) entende que “[...] à adolescência, em permanente mudança, exige estudos contínuos para produzir uma educação apropriada para meninos e meninas deste tempo histórico”. Complementa (2016, p. 22) “o fato é que não há soluções simplistas para a problemática, é crescente a participação de adolescentes em crimes, porém é muito maior sua vulnerabilidade a violência e a morte dentro de uma sociedade desigual”. Desafio do tempo atual à educação.

O Atlas da Violência - AV (2019), com relação ao público adolescente informa que, em 2017, 35.783 jovens foram assassinados no Brasil, o equivalente a 69,9 homicídios para cada 100 mil jovens no país. O homicídio foi a causa de 51,8% dos óbitos dentre a faixa etária de 15 e 19 anos sendo o principal causador de morte para essa faixa etária no país. A morte prematura (15 a 29 anos) é um fenômeno que tem crescido no Brasil desde a década de 1980. Outro apontamento é revelado no AV, que a violência é mais relacionada ao sexo masculino, “dos 35.783 jovens assassinados em 2017, 94,4% (33.772) eram do sexo masculino” (BRASIL, 2019, p. 27).

Considerações finais

Estes três trabalhos científicos que foram selecionados na revisão sistemática chamam a atenção, pois obtivemos trabalhos nas duas bases; as três modalidades que foram definidas ao início da revisão estão presentes (artigo, tese e dissertação). Observamos que os estudos se concentram na pós-graduação, limitando a abrangência e aprofundamento no tema por parte da Educação. Essas três fontes foram consultadas diversas vezes ao longo da construção desse texto. Relembramos que todas as 8 etapas estabelecidas para realização da revisão sistemática foram seguidas.

Os poucos trabalhos encontrados sobre o tema demonstram o quanto ele ainda é evitado dentro do contexto educacional, ficando delimitado aos

campos da Psicologia, Psicanálise, Saúde, Filosofia e religião. Foi observado que, na Educação, o tema morte ainda se encontra como tabu. Por insegurança dos profissionais envolvidos e/ou de currículos que incluem o tema nos Projetos Políticos Pedagógicos como apenas uma etapa da vida na Terra, sem envolver reflexão e aprofundamento no que diz respeito ao significado da morte na vida humana e as emoções relacionadas a ela.

Faz-se de grande importância a compreensão de que tabus em Educação deveriam servir para formular novas abordagens, desconstruir pré-conceitos e construir novos conhecimentos frente a esses temas geradores de tais tabus. Construções essas que norteariam a práxis pedagógica dos profissionais envolvidos no processo educacional do indivíduo. Além de entender de forma complexa o seu desenvolvimento, na compreensão e atuação perante a vida e, no caso estudado, também perante a morte. Trabalhar a temática de forma sistêmica e global faz-se necessário, para um melhor entendimento de valorização da vida humana, de maneira indistinta. A linha tênue entre a vida e a morte precisa ser explorada também nos processos educacionais.

No contexto de socioeducação, essa abordagem faz-se ainda mais necessária, por tratar-se de um meio fervilhante de adolescentes, particularmente em conflito com a lei e com compreensões e noções distorcidas de sociedade, também de seu papel na mesma. O entendimento de que a morte participa de seu contexto social faz com que o trabalho com esses adolescentes torne-se efetivo, partindo da compreensão de que para eles é algo que faz parte de seu cotidiano, onde a morte não respeita o ciclo natural da vida e que pode ocorrer a qualquer momento. O que em seus relatos fica claro, na demonstração de desamor com que lidam com suas histórias de vida e, muitas vezes, a falta de valor que colocam em suas próprias vidas e nas vidas alheias.

A prevenção ainda é uma ferramenta educacional eficiente e de bons resultados que a remediação. Portanto, a exploração, reflexão, construção e preparo frente a assuntos tidos como tabu seriam mais eficientes na construção social do que a negação com que vimos enfrentando essas temáticas na atualidade, o que acaba por deixar adolescentes e jovens ainda mais vulneráveis em seu processo de desenvolvimento humano.

A educação é um campo de extrema importância na construção de uma sociedade saudável, com indivíduos desenvolvidos de maneira integral, em toda sua subjetividade e compreensão de sua existência. Compreender-se como um ser atuante e de valor, que também precisa compreender o outro como um ser de igual valor, que deve ser respeitado em sua individualidade, passa por um trabalho de muito comprometimento e desafios, onde nenhum deles deve ser negligenciado ou tratado com pouca importância. A morte, como apresentada neste trabalho, é uma parte integrante da vida e precisa ser identificada como respon-

sabilidade da Educação, não apenas deixada para ser explicada aos indivíduos pela fé e/ou conhecimento popular.

O AV, 2019, explicita a necessidade de políticas públicas focando a redução de mortes violentas na faixa etária dos 15 aos 19 anos, a qual identifica como jovens. Mais investimento na juventude, melhoria de acesso à educação, cultura e esportes, investimento na primeira infância para que, no futuro, não sejam os próximos criminosos. Ele ainda alerta que sai mais barato aos cofres públicos investir nesse momento e a intensificar o desarmamento no Brasil (BRASIL, 2019).

Referências

ANDRADE, Noeme Moreira; LIMA, Maria Juliana Vieira. A atuação do profissional de saúde residente em contato com a morte e o morrer. **Saúde Soc.** São Paulo, v.26, n.4, p. 958-972, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.org/article/sausoc/2017.v26n4/958-972/>, acessado em 11/06/2020.

ARIÈS, Philippe. **História da morte no ocidente:** da idade Média aos nossos dias. Tradução de Priscila Viana de Siqueira. [Ed. Especial]. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012. 291 p.

BIBLIOTECA DIGITAL BRASILEIRA DE TESES E DISSERTAÇÕES – BDTD. **Banco de dados.** Disponível em: <http://bdt.d.ibict.br/vufind/>, acessado em 09/05/2019.

BRASIL. **Atlas da violência 2019.** Organizadores: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, Fórum Brasileiro de Segurança Pública. Brasília: Rio de Janeiro: São Paulo, 2019. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/relatorio_institucional/190605_atlas_da_violencia_2019.pdf, acessado em 23/09/2019.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm, acessado em 08/06/2020.

BRASIL. **Decreto nº 119-A, de 7 de janeiro de 1890.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1851-1899/D119-A.htm, acessado em 08/06/2020.

BRASIL. **PORTAL INEP.** Disponível em: <http://inep.gov.br/web/guest/inicio>, acessado em 12/09/2019.

CHIAVENATO, Júlio José. **A morte:** uma abordagem sociocultural. Coleção Polêmica. São Paulo: Moderna, 1998. 126 p.

COSTA, Angelo Brandelli; ZALTOWSKI, Ana Paula Couto. **Manual de produção científica** [recurso eletrônico] / Organizadores, Sílvia H.Koller, Maria

- Clara P. de Paula Couto, Jean Von Hohendorff. – Dados eletrônicos. – Porto Alegre: Penso, 2014. Disponível em: https://www.biosanas.com.br/uploads/outros/artigos_cientificos/18/6505082c2a7c23986651c7b1f7a4a92e.pdf, acessado em 23/05/2019.
- ELIAS, Norbert. **A solidão dos moribundos**: seguido de “envelhecer e morrer”. Tradução de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2001. 107 p.
- EPICURO. **Carta sobre a felicidade**: (a Mereceu). Tradução e apresentação de Álvaro Lorencini e Enzo Del Carratore. São Paulo: Editora UNESP, 2002.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 55 ed. – Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.
- GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projeto de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002
- GORER, Geoffrey. **The Pornography of Death**. 2003. Disponível em: <http://www.unz.org/pub/encounter-1955oct-00049>, acessado em 23/05/2019.
- HOUAISS: **Dicionário conciso**. São Paulo: Moderna, 2011.
- MICHAELIS: **Dicionário escolar língua portuguesa**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2008.
- MUNIZ, Paulo Henrique. O estudo da morte e suas representações socioculturais, simbólicas e espaciais. Cascavel: **Varia Scientia. Revista multidisciplinar da UNIOESTE**, 2006. vol. 06, nº 12: p. 159-169. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/variascientia/article/view/1520>, acessado em 29/04/2020.
- PEREIRA, Alessandra de Paula. **Passado, presente e futuro**: projetos de vida de adolescentes em privação de liberdade. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Paraná, setor de Educação, programa de Pós-graduação em Educação, Curitiba: 2018. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/59493/R%20-%20D%20-%20ALESSANDRA%20DE%20PAULA%20PEREIRA.pdf?sequence=1&isAllowed=y,A> acessado em 23/09/2019.
- PIMENTEL, Gisele Arendt. **Sexualidade e agressividade do adolescente no espaço escolar**: contribuições psicanalíticas. Ano. 2017, 140 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Mestrado em Educação, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2017. Disponível em: <http://tede.unioeste.br/handle/tede/2992>, acessado em 11/06/2020.
- REIS, João José. **A morte é uma festa**: ritos fúnebres e revolta popular no Brasil do século XIX. 1 ed. 6 reimpressões. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.
- ROCHA, Julia Siqueira da. **Castigo e crime**: adolescentes criminalizados e suas interações com as condutas de risco, a educação e o sistema de justiça. 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/167953>, acessado em 11/06/2020.

SÃO PAULO. Universidade de São Paulo, USP. **Portal IP**. Laboratório de estudos sobre a morte – LEM. Disponível em: [Http://www.ip.usp.br/site/laboratorio-de-estudos-sobre-a-morte-lem-2/](http://www.ip.usp.br/site/laboratorio-de-estudos-sobre-a-morte-lem-2/), acessado em 19/12/2019.

SCIENTIFIC ELECTRONIC LIBRARY ONLINE - SCIELO. **Banco de dados**. Disponível em: <https://www.scielo.org/>, acessado em 07/05/2019.

SILVA, Cátia Andrade; CARVALHO, Lucimeire Santos; SANTOS, Ana Carla Peterson de Oliveira; MENEZES, Maria do Rosário. Vivendo após a morte de amigos: História oral de idosos. Florianópolis: **Texto Contexto Enferm**, 2007 Jan-Mar; 16(1): 97-104. Disponível em:

<http://www.scielo.br/pdf/tce/v16n1/a12v16n1>, acessado em 29/04/2020.

SOBRE OS AUTORES E AUTORAS

Aldemar Balbino da Costa

Doutorando e Mestre em Educação pela UFPR, Especialista em: Psicologia Clínica, Psicologia Junguiana, Educação Especial com ênfase em Libras. Habilitação em Magistério Superior, Bacharel em Psicologia pela PUC-PR, Tradutor e Intérprete de Libras, Guia-intérprete. Contato: aldemardc@gmail.com

Alzira Alzeni Borges de Andrade Costa

Graduada em Medicina. Vínculo Institucional UTFPR. Médica Perita do sistema SIASS – Cornélio Procópio – PR. alziracosta@utfpr.edu.br.

Andréia de Lourdes Ribeiro Pinheiro

Secretária da Pró-Reitoria de Graduação da Universidade Estadual do Maranhão; Licenciada em Ciências Biológicas pela Universidade Estadual do Maranhão; Especialista em Educação Especial e Inclusiva; Mestranda em Educação pela Universidade Estadual do Maranhão.

Annecy Tojeiro Giordani

Doutora em Enfermagem. Professora Associada da Universidade Estadual no Norte do Paraná, Graduação em Enfermagem e Programa de Pós-Graduação em Ensino; Líder e pesquisadora do Grupo de Pesquisa Multidisciplinar em Ensino - GPEMEN (UENP/CNPq) e do Grupo de Trabalho em Ensino - GTE. Bandeirantes e Cornélio Procópio/PR. annecy@uenp.edu.br.

Araci Asinelli-Luz

Naturalista, Doutora em Educação pela USP, professora dos Programas de Pós-Graduação em Educação (Mestrado e Doutorado Acadêmico e Mestrado Profissional), Setor de Educação da UFPR. Email:araciasinelli@hotmail.com.

Bruna Ferreira dos Santos

Possui graduação em Psicologia pela Faculdade Guairacá (2019). Possui experiência profissional na área de psicologia da educação, ministrando palestras para alunos com a temática própria para cada faixa etária.

Clarice Schneider Linhares

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Paraná, mestre em Educação pela Universidade Estadual de Campinas e doutora em Educação pela Universidade Tuiuti do Paraná. Professora adjunta da Universidade Estadual do Centro-Oeste. Líder do grupo de pesquisa Organização do Trabalho Pedagógico e vice líder do grupo de pesquisa Educação e Trabalho

Cléber Lopes

Mestrando em Educação na UFPR, Especialista em EaD, Licenciado em História pela FAEL. Contato: professordehistoriaclieber@gmail.com

Edinéia de Fátima Pereira Garcia

Enfermeira. Vínculo na Faculdade Cristo Rei – FACCRI. edneiasaude@gmail.com.

Elisane Fank

Mestra em Educação pela UFPR, doutoranda em Educação Filosófica pela UFPR, pesquisadora do NESEF, Núcleo de Estudos de Ensino de Filosofia da URPR. Professora-pedagoga da Rede Estadual de Educação do Paraná.

Elizane Assis Nunes

Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Maringá-PR. Professora da Universidade Federal de Rondônia – Campus de Guajará-Mirim- RO. Integrante do Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação Infantil da UEM – Maringá-PR. Bolsista CAPES-BR/FAPERRO-RO. cursando o Doutorado em Educação sob a orientação da Doutora Marta Chaves – PPE-UEM.

Flávia Roldan Viana

Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Ceará, Brasil (2016). Professora Adjunta da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil. E-mail: flaviarviana.ufrn@gmail.com

Francisca Vieira Lima Professora da Secretaria Estadual de Educação do Estado do Paraná. Mestra em Educação – UFPR. Doutoranda em Educação pela UFPR – Linha: Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano. Contato: franvlprof@gmail.com

Gabriella da Costa Pinheiro

Professora Intérprete da Língua brasileira de sinais (Libras) na Rede Pública Estadual do Maranhão; Pedagoga; Especialista em Educação Especial e Libras; Mestranda em Educação pela Universidade Estadual do Maranhão.

Gislânia Dias Soares

Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino (UERN/UFERSA/IFRN). Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN. Professora da Rede Municipal de Ensino de Mossoró-RN. Atualmente Supervisora Pedagógica na Educação Infantil. Membro do Grupo de Pesquisa: Imagens e Ensino. percepções, métodos e fontes (CNPq/UFERSA).

Íris Maria Ribeiro Porto

Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Maranhão, Mestrado Profissional em Educação; Psicóloga na Universidade Estadual do Maranhão; Doutora em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Pará.

Isaack Saymon Alves Feitoza Silva

Mestrado em Tradução pela Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil (2015). Professor Assistente da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil. E-mail: isaacksaymon@hotmail.com

Janete Sandra Alécio

Pedagoga, professora da Rede Particular atuando como orientadora pedagógica no Ensino Fundamental, Mestranda em Educação (Mestrado Profissional) pela UFPR. E-mail: janetealecio6@gmail.com

Jefferson Fernandes Alves

Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil (2004). Professor Adjunto da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil. E-mail: jfa_alves@msn.com

Lorena Cristina de Oliveira Fernandes

Graduada em Administração. Cornélio Procópio – PR.
E-mail: lorenafnds@gmail.com.

Lúcia Aparecida Ancelmo

Mestre em Ensino. Servidora AEII na Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Cornélio Procópio/PR. luancelmoadm@hotmail.com.

Luciana de Jesus Botelho Sodré dos Santos

Professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE) das Redes Públicas Estadual e Municipal de São Luís (MA); Pedagoga; Psicopedagoga; Especialista em Educação Inclusiva e Mestranda em Educação pela Universidade Estadual do Maranhão.

Luzilete Falavinha Ramos

Aluna do programa de Mestrado Profissional em Educação: Teoria e Prática de Ensino da UFPR, professora da Rede Municipal de Educação de Curitiba, membro do Departamento Pedagógico do Museu do Holocausto de Curitiba.

Márcio César Ferraciolli

Mestrado em Psicologia pela UFSC e Doutorado em Sociologia pela UFPR. Coordenador do Observatório Social de Saúde Prisional e Justiça Criminal. Professor do Departamento de Psicologia da UFPR. Contato: mar-cio.ferraciolli.ufpr@gmail.com

Márcio Ronaldo Rodrigues Viera

Professor de Filosofia Assistente B da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Departamento de Educação Campus XV Valença-BA, Doutorando em Filosofia pela UCSF Santa Fé Argentina, Mestre em Memória, Cultura e Desenvolvimento Regional – UNEB V, Especialista em Ensino Superior UCSal, Especialista Em Educação e Direitos Humanos UNEB, Especialista em EAD UNEB.

Marta Chaves

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná e Pós-doutora em Psicologia Escolar pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Unesp – Araraquara. Professora da Universidade Estadual de Maringá. Líder do Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação Infantil da UEM – Maringá – PR.

Marta de Moura Nunes Dias

Pedagoga, professora da Educação Infantil na Rede Pública, Mestranda em Educação (Mestrado Profissional) pela UFPR. Email:mmnd@bol.com.br

Maurício Cesar Vitória Fagundes

Historiador, Doutor em Educação, professor do Setor Litoral da UFPR e do Programa de Pós-Graduação em Educação Teoria e Prática de Ensino (Mestrado Profissional), Setor de Educação da UFPR.

Ema-il:mauriciovitoriafagundes@gmail.com

Natacha Contini

Possui graduação em Psicologia pela Faculdade de Guairacá.

Ocimara Fernandes Negreiros Oliveira

Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino (UERN/UFERSA/IFRN). Graduada em Pedagogia pela UERN. Graduada em Administração de empresas pela Faculdade de Ciências e Tecnologia Mater Christi. Membro do Grupo de Pesquisa: Imagens e Ensino. percepções, métodos e fontes (CNPq/UFERSA).

Otávio Augusto de Moraes

Licenciado em Química pela Universidade Federal de São Carlos, aluno de Mestrado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual do Maranhão.

Paulo Augusto Tamanini

Pós-Doutor em História pela UFPR. Doutor em História pela UFSC. Professor Permanente do Programa de Pós-Graduação em Ensino (UERN/UFERSA/IFRN). Coordenador do Grupo de Pesquisa: Imagens e Ensino. percepções, métodos e fontes (CNPq/UFERSA). Professor Pesquisador do Grupo de Pesquisa Literatura, Tecnologias e Novas Linguagens (CNPq/UERN).

Paulo Sérgio Aguiar

Médico Veterinário. Professor da Secretaria de Estado da Educação do Paraná. aguiarpsa@gmail.com.

Risalva Ferreira Nunes de Medeiros

Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino (UERN/UFERSA/IFRN). Graduada em Pedagogia pela UERN. Especialista em Supervisão Escolar pela FIP. Membro do Grupo de Pesquisa: Imagens e Ensino. percepções, métodos e fontes (CNPq/UFERSA). Coordenadora Pedagógica pela Secretaria de Estado da Educação do Rio Grande do Norte.

Rodrigo Sanches-Rosa

Licenciado em História (UNIPAR), Pedagogia (UFPR) e Especialista (UEM) em História e Humanidades. Agente de Segurança Socioeducativo no Paraná. rodrigossanchesr@gmail.com

Tania Moura Guterres Heinemann

Licenciada em Matemática, Pedagogia e Artes Visuais. Vínculo na Secretaria de Estado da Educação do Paraná. tania_mgh@hotmail.com

Tatiane Delurdes de Lima-Berton

Doutoranda e Mestre em Educação pela Universidade Federal do Paraná. Especialista em Educação Preventiva Integral. Graduada em Pedagogia e em Tecnologia de Gestão Pública. Educadora Social de formação, prática e coração. Contato: tati8lima@gmail.com.

Valkiria Farias Rosário Cavalcante

Graduada em Ciências Contábeis. Cornélio Procópio – PR. valki-ria.farias@hotmail.com.

Wesley Kozlik Silva

Doutorando em educação na UFPR. Mestre em Educação pela UNI-CENTRO. Especialista em Atendimento Educacional Especializado pela Faculdade Guairacá. Graduação em Psicologia pela Faculdade Guairacá. Atualmente é docente no curso de Psicologia da Faculdade Guairacá.

ÍNDICE REMISSIVO

- acessibilidade, 46, 47, 48, 49, 50,
51, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60,
61, 62, 63, 64
- Acessibilidade, 8, 46
- Adolescente, 8, 32
- agrícolas, 187, 193, 235
- AGRÍCOLAS, 10, 232
- Agropecuária, 187, 188, 189, 190,
191, 192, 193, 194, 195, 197,
198, 199, 200, 201, 202
- AGROPECUÁRIA, 9, 186
- aprendizado, 11, 16, 25, 70, 135,
140, 151, 157, 167, 168, 195,
224, 238, 242, 253
- autismo, 163, 165, 169, 170, 171,
173, 183, 185
- autista, 167, 168, 169, 171, 173,
174, 177, 183
- Brasil, 4, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 20,
23, 25, 27, 28, 29, 30, 31, 46, 48,
53, 56, 65, 66, 67, 71, 74, 77, 83,
95, 96, 99, 100, 101, 107, 109,
110, 112, 115, 119, 129, 136,
137, 138, 144, 146, 148, 159,
160, 161, 163, 164, 165, 184,
185, 186, 187, 189, 194, 196, 198,
199, 200, 202, 203, 231, 233,
234, 239, 240, 244, 245, 248,
249, 253, 255, 263, 268, 270,
271, 272, 274, 276, 278, 279
- CAPITALISMO, 9, 218
- casa, 11, 22, 23, 58, 101, 168, 207,
209, 211, 212, 232, 235, 236, 237
- competência, 11, 153
- conhecimento, 33, 34, 35, 36, 38,
39, 41, 42, 43, 46, 51, 66, 67, 68,
72, 75, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 88,
89, 91, 96, 101, 106, 110, 120,
125, 126, 141, 147, 148, 149,
150, 153, 154, 159, 165, 167,
183, 186, 197, 198, 199, 200,
204, 207, 208, 211, 213, 216,
218, 223, 224, 227, 228, 230,
233, 236, 237, 238, 239, 240,
241, 242, 243, 244, 245, 246,
248, 251, 252, 253, 254, 255,
260, 261, 271, 274
- CONHECIMENTO, 10, 232
- Constituição Federal, 17, 28, 135,
164, 245, 263
- consumo, 89, 101, 130, 132, 152,
166, 240, 262
- criação, 11, 60, 71, 83, 85, 88, 91,
92, 93, 95, 103, 130, 143, 186,
187, 221, 232, 233, 241, 247,
249, 252
- CRIANÇAS, 8, 79
- crise, 11, 41, 96, 102, 142, 166
- cultural, 32, 33, 35, 39, 40, 44, 46,
48, 49, 50, 51, 52, 54, 57, 58, 62,
63, 67, 77, 79, 82, 84, 88, 95,
105, 130, 151, 152, 157, 238,
250, 251, 263
- demanda, 11, 13, 14, 15, 99, 140,
141, 162, 183, 186, 189, 208,
210, 218, 227
- desempenho, 11, 14, 17, 25, 223,
226, 228, 254
- didático, 16, 36, 49, 65, 74, 76, 79,
83, 84, 85, 86, 87, 93
- dinâmica, 12, 33, 66, 72, 74, 81, 82,
137, 158, 189, 210, 244
- DIREITOS HUMANOS, 10, 245
- DIVERSIDADE, 8, 46
- economia, 11, 13, 103, 108, 164,
189, 199, 231, 241, 243
- educação, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17,
27, 28, 29, 30, 33, 35, 52, 58, 63,

- 65, 67, 77, 83, 84, 85, 88, 92, 95,
97, 100, 101, 102, 103, 104, 105,
106, 107, 108, 109, 110, 111,
112, 114, 119, 121, 123, 124,
127, 128, 129, 130, 132, 133,
134, 135, 136, 137, 138, 140,
141, 142, 143, 145, 147, 148,
151, 152, 153, 155, 158, 160,
161, 165, 166, 167, 170, 183,
184, 185, 188, 194, 201, 202,
203, 215, 218, 219, 226, 228,
229, 230, 231, 233, 237, 242,
244, 247, 248, 249, 251, 253,
254, 255, 258, 260, 261, 262,
263, 265, 267, 268, 269, 270,
271, 272, 273, 274, 276, 277, 282
- Educação Ambiental, 162, 163,
165, 166, 167, 168, 171, 172,
183, 184, 185
- EDUCAÇÃO AMBIENTAL, 9,
162
- Educação de Jovens e Adultos, 13,
14, 18, 29, 30, 135, 136, 142, 166
- educador, 11, 13, 16, 36, 37, 75, 85,
115, 116, 119, 123, 125, 126,
127, 128, 129, 130, 131, 132,
140, 151, 155, 156
- EDUCADORES SOCIAIS, 9, 115
- EJA, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20,
21, 26, 27, 28, 29, 30, 136, 166,
171
- ENSINO, 8, 9, 10, 13, 79, 162, 245
- Ensino Fundamental, 18, 19, 24,
132, 134, 166, 171, 174, 246,
248, 250, 252, 253, 254, 256, 279
- Ensino Médio, 14, 17, 18, 24, 30,
32, 33, 34, 42, 44, 112, 114, 166,
188, 192, 200, 248
- estudantes, 11, 18, 19, 20, 35, 41,
43, 68, 109, 151, 154, 192, 246,
247, 250, 252, 255, 256, 268
- família, 17, 20, 22, 23, 24, 25, 27,
28, 109, 112, 127, 128, 131, 135,
142, 147, 159, 168, 192, 206,
234, 236, 237, 255
- familiar, 15, 18, 20, 21, 22, 23, 24,
25, 27, 28, 87, 128, 152, 158,
168, 192, 193, 194, 200, 236, 255
- FORMAÇÃO, 9, 115, 218
- Google*, 66, 69, 72, 75, 190, 191
- hardware, 11
- história, 12, 16, 38, 39, 52, 65, 67,
68, 71, 72, 73, 78, 84, 86, 95,
103, 104, 108, 109, 113, 116,
138, 140, 143, 150, 168, 174,
175, 176, 177, 178, 201, 205,
206, 207, 210, 212, 220, 221,
228, 231, 235, 241, 246, 248,
249, 251, 252, 253, 254, 255, 258
- HISTÓRIA, 8, 65
- humanidade, 11, 40, 44, 67, 81, 82,
83, 84, 86, 92, 101, 109, 147,
148, 221, 229, 255, 257
- informação, 11, 20, 38, 47, 50, 53,
54, 70, 77, 140, 152, 238, 240,
241, 242, 243, 252
- internet, 11, 65, 66, 68, 70
- literatura, 47, 51, 52, 84, 85, 86, 87,
93, 94, 130, 138, 190, 199, 235,
265
- LITERATURA, 8, 79
- luta, 12, 83, 87, 89, 90, 91, 95, 101,
141, 156, 159, 230, 232, 235,
242, 248
- metodologias, 11, 15, 28, 59, 60,
65, 67, 70, 123, 162, 163, 166,
167, 168, 169, 171, 172, 183
- MORTE, 10, 260
- MUSEU, 8, 65, 71, 77, 250, 258
- ONGs, 97, 98, 99, 103
- online, 11, 30, 44, 66, 74, 75, 76
- Paulo Freire, 12, 13, 16, 149, 153,
248, 260
- pedagogia, 16, 52, 142, 144, 151,
161, 231, 233, 235, 236, 248,
251, 256, 272
- PEDAGOGIA, 10, 232
- pedagógica, 12, 32, 33, 34, 35, 36,
66, 74, 75, 84, 89, 90, 94, 106,
136, 137, 153, 157, 169, 171,

- 204, 215, 227, 229, 234, 236,
248, 273, 279
- problema, 11, 19, 20, 31, 99, 110,
115, 143, 153, 191, 204, 210,
211, 212, 221, 223, 229, 234, 263
- profissional, 11, 12, 17, 27, 57, 75,
109, 110, 111, 123, 129, 137,
138, 140, 148, 149, 150, 153,
160, 170, 187, 188, 189, 192,
193, 194, 196, 198, 201, 204,
209, 210, 211, 214, 218, 224,
227, 230, 231, 232, 238, 239,
244, 262, 268, 269, 274, 277
- Psicologia, 8, 32
- pública, 12, 33, 71, 72, 96, 97, 98,
99, 100, 102, 107, 111, 120, 162,
163, 164, 226, 230, 237, 241,
255, 262
- saúde, 11, 12, 24, 26, 80, 95, 97,
100, 102, 105, 110, 124, 127,
129, 130, 138, 140, 143, 146,
149, 150, 163, 206, 214, 235,
261, 267, 268, 271, 274
- software, 11, 69, 75
- surdez, 51, 52
- tarefa, 11, 12, 84, 147, 171, 228,
229, 238, 252
- técnicos, 80, 95, 187, 188, 191, 196,
200, 220, 224, 227
- tecnologias, 11, 59, 66, 68, 69, 70,
74, 75, 78, 109, 140, 152
- trabalhador, 98, 218, 219, 220, 221,
222, 223, 224, 226, 227, 228,
229, 230
- TRABALHADOR, 9, 218

Editora Livrologia
www.livrologia.com.br

Título	Educação Brasil II – volume I
Organizador	Ivo Dickmann Ivanio Dickmann
Coleção	Educação Brasil
Assistente Editorial	Ivanio Dickmann
Assistente Comercial	Julie Luiza Carboni
Bibliotecária	Karina Ramos
Projeto Gráfico	Ivo Dickmann, Ivanio Dickmann
Capa	Ivanio Dickmann
Diagramação	Renan Miranda Fischer Ivo Dickmann
Preparação dos Originais	Julie Carboni
Revisão	Ivo Dickmann
Formato	16 cm x 23 cm
Tipologia	Calisto MT, entre 8 e 11 pontos
Papel	Capa: Supremo 280 g/m ² Miolo: Pólen Soft 80 g/m ²
Número de Páginas	279
Publicação	2020
Impressão e Acabamento	PrintiStore – POA/RS

Queridos leitores e queridas leitoras:
Esperamos que esse livro tenha sido útil para você
e seu campo de leitura, interesse, estudo e pesquisa.
Se ficou alguma dúvida ou tem alguma sugestão para nós,
Por favor, compartilhe conosco pelo e-mail:
franquia@livrologia.com.br

PUBLIQUE CONOSCO VOCÊ TAMBÉM
ENCONTRE UM FRANQUEADO LIVROLOGIA
MAIS PERTO DE VOCÊ

www.livrologia.com.br
Trabalhos de Conclusão de Curso
Dissertações de Mestrado
Teses de Doutorado
Grupos de Estudo e Pesquisa
Coletâneas de Artigos
Poesias e Biografias

EDITORA LIVROLOGIA
Rua Vicente Cunha, 356E
Bairro Palmital - Chapecó-SC
CEP: 89.815-405
(49) 98916-0719
franquia@livrologia.com.br



 [WWW.
LIVROLOGIA
.COM.BR](http://WWW.LIVROLOGIA.COM.BR)

ISBN 978-658621822-0

9 | 786586 218220