

DIÁLOGOS EM EDUCAÇÃO

EMANCIPAÇÃO E CULTURA



EDITORA
SCHREIBEN

André Cristovão Sousa
Deborah Miranda Alvares
(Organizadores)

André Cristovão Sousa
Deborah Miranda Alvares
(Organizadores)

DIÁLOGOS EM EDUCAÇÃO: Emancipação e cultura



2021

© Dos organizadores - 2021

Editoração: Schreiben

Capa: Schreiben

Imagem da capa: Pexels

Revisão: os autores

Conselho Editorial (Editora Schreiben):

Dr. Adelar Heinsfeld (UPF)

Dr. Airton Spies (EPAGRI)

Dr. Douglas Orestes Franzen (UCEFF)

Dr. Eduardo Ramón Palermo López (MPR - Uruguai)

Dr. Enio Luiz Spaniol (UDESC)

Dr. Glen Goodman (Arizona State University)

Dr. Guido Lenz (UFRGS)

Dr. João Carlos Tedesco (UPF)

Dr. Leandro Hahn (UNIARP)

Dra. Marciane Kessler (UFPel)

Dr. Nestor Francisco Rambo (SED-SC)

Dr. Odair Neitzel (UFFS)

Dr. Wanilton Dudek (UNIUV)

A exatidão das informações, das opiniões e dos conceitos emitidos, bem como das imagens, das tabelas, dos quadros e das figuras, é de exclusiva responsabilidade do(s) autor(es).

Editora Schreiben

Linha Cordilheira - SC-163

89896-000 Itapiranga/SC

Tel: (49) 3678 7254

editoraschreiben@gmail.com

www.editoraschreiben.com

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

D536 Diálogos em educação : emancipação e cultura. / Organizadores:
André Cristovão Sousa, Deborah Miranda Alvares. – Itapiranga :
Schreiben, 2021.

176 p. ; e-book

E-book no formato PDF.

EISBN: 978-65-994458-6-6

DOI: 10.29327/535161

1. Educação. 2. Educação especial 3. Educação inclusiva. 4. Educação de jovens e adultos. I. Título. II. Sousa, André Cristovão. III. Alvares, Deborah Miranda.

CDU 376

Bibliotecária responsável Kátia Rosi Possobon CRB10/1782

SUMÁRIO

PREFÁCIO.....	6
<i>Deborah Miranda Alvares</i>	
<i>André Cristovão Sousa</i>	
A CONTRIBUIÇÃO DA PEDAGOGIA EMPREENDEDORA PARA O EMPREENDEDORISMO SOCIAL.....	7
<i>Marcos Sales Bezerra</i>	
<i>Marilene Aparecida Pereira</i>	
A INSERÇÃO DOS DISCENTES SURDOS NO ENSINO SUPERIOR DE SINOP/MT.....	28
<i>Alana Sara Zimmermann</i>	
<i>Flávio Penteado de Souza</i>	
<i>Antônia Jhonnaylly Sousa da Silva</i>	
<i>Joice Ribeiro da Silva</i>	
CENTRO DE APOIO PEDAGÓGICO E ATENDIMENTO ÀS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL DO AMAZONAS (CAP/AM): CONTRIBUIÇÃO NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES.....	39
<i>Beatriz Viana Motta</i>	
<i>Joab Grana Reis</i>	
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: REFLEXÕES SOBREAS CATEGORIAS DE EXCLUSÃO NO ENSINO REGULAR, CONCEPÇÕES EQUIVOCADAS DA MODALIDADE E FORMAÇÃO DOCENTE	56
<i>Marcos Evaldt de Barros</i>	

EDUCAÇÃO NÃO ESCOLAR E DEMOCRACIA:
UM ESTUDO A PARTIR DE UM CLUBE DE CIÊNCIAS68

Joana Menezes Corrêa Monteiro

Daisy Flávia Souza Barbosa

Marinalva Soares de Araújo

João Manoel da Silva Malheiro

INTERVENÇÕES PEDAGÓGICAS COM LITERATURA
INFANTIL: POSSIBILIDADES DE ORGANIZAÇÃO DO
ENSINO POR MEIO DO DESENHO UNIVERSAL DA
APRENDIZAGEM.....86

Denise Miyabe

Naiara Maria de Farias

JUVENTUDE(S), DIREITO E EDUCAÇÃO: A EJA COMO
POSSIBILIDADE DE TRANSFORMAÇÃO INDIVIDUAL
E SOCIAL DA CONDIÇÃO JUVENIL.....108

Edmar Augusto Semeão Garcia

Douglas Franco Bortone

JOVENS EM CONTEXTO DE VULNERABILIDADE
SOCIAL: INTERVENÇÕES PARA CONSTRUÇÃO DE
PROJETOS DE VIDA.....127

Thais Juliana Medeiros

Daniela Lima

Isabela Previero

JOVEM E CONSTRUÇÃO DE PROJETO DE VIDA:
INTERVENÇÕES COMUNITÁRIAS.....139

Beatriz de Oliveira

Thais Juliana Medeiros

PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO NO ENSINO REMOTO:
UMA EXPERIÊNCIA DE DOCENTES DE SINOP/MT.....149

Flávio Penteado de Souza

Jéssica Wagner de Souza
Alana Sara Zimmermann

IMPACTOS DA LEI Nº 12.760, DE 2012, POPULARMENTE
CONHECIDA COMO “LEI SECA” E A TAXA DE
ACIDENTES DE TRÂNSITO NO BRASIL.....165

Deborah Miranda Alvares
André Cristovão Sousa

SOBRE OS ORGANIZADORES.....174

PREFÁCIO

Esta obra tem como meta seguir os pressupostos contidos no grande objetivo comum a todas as áreas do conhecimento, ou seja, promover uma educação voltada ao desenvolvimento.

As diversas situações de aprendizagem vivenciadas favorecem a edificação de uma prática pedagógica dinâmica, buscando atender as demandas da sociedade moderna, num processo de diferentes saberes.

Dessa forma, damos ênfase à curiosidade, à investigação, ao despertar para uma postura crítica e reflexiva sobre o mundo que nos cerca, sem que com isso, percamos nossa identidade cultural e a consciência de seu papel no processo histórico social.

Vemos, portanto, que atitudes democráticas, de diálogo no coletivo, faz-se fundamental.

A publicação do presente material pretende-se uma proposta capaz de reconhecer as diferenças, buscando meios diante de suas limitações que possibilite obter êxito nessas trajetórias, estimulando a reflexão diante do movimento de transformação na realidade que nos envolve.

*Deborah Miranda Alvares
André Cristovão Sousa*

A CONTRIBUIÇÃO DA PEDAGOGIA EMPREENDEDORA PARA O EMPREENDEDORISMO SOCIAL

Marcos Sales Bezerra¹

Marilene Aparecida Pereira²

INTRODUÇÃO

O empreendedorismo é tradicionalmente compreendido como um processo que converte uma ideia buscando novas oportunidades ou tarefa de aprimorar os produtos/serviços que já existem (BARRETO, 1998). No Brasil do século XXI, a arte de empreender se apresenta como algo novo. Contudo, confere-se que, esta tarefa para a população negra no Brasil que se constituiu sobretudo a partir do séc. XIX, foi fundamental desde o período pós-abolição, por se tratar de uma mão-de-obra barata e rentável (SILVA, 2017). Para os escravizados, o fazer de empreender configurou-se uma ocupação naturalmente desenvolvida, pela escassez do trabalho formal. Sendo esta atividade essencialmente desenvolvida para sua sobrevivência, num momento em que os libertos encontravam dificuldades de inserção na sociedade brasileira. Embora no Brasil, o sistema escravista tenha sido decretado há mais de um século, verifica-se ainda hoje à população negra encontra-se em desigualdades incisivas, estas refletivas também no mercado de trabalho (SALES, 2012) e no mercado empreendedor.

Conforme Nascimento (2018) o empreendedorismo desenvolvido pela população negra ganha destaque nacional com a pesquisa “Os donos do negócio do Brasil: análise por raça e cor”,

1 Mestrando em Administração – Universidade Federal do Espírito Santo.

2 Mestranda Profissional em Educação - Universidade Federal do Espírito Santo.

estudo produzido pelo Serviço Brasileiro de Apoio à Micro e Pequena Empresa (SEBRAE) a partir dos dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD). O estudo realizado entre 2013-2015, e publicado em 2016, revelou que “50% dos donos de negócio eram negros, 49% brancos, e 1% pertencia a outros grupos populacionais” (p.1). Constatase que, no contexto atual cresce a atuação da população negra conferindo por vias institucionais sua atuação e identifica-se que lentamente o Estado, produz ações para este tipo de empreendedorismo de modo que ainda não o nomeia, e não estabelece um marco conceitual. De tal modo, o mercado identifica esta atuação como essencial para a economia pressionando-o a propor em dias atuais estratégias para a inserção e permanência deste perfil de empreendedor, correspondendo inicialmente a qualquer negócio, porém gerado pela ideologia das empresas hipermodernas: o lucro.

Frente a esta ausência, Nascimento (2018) constitui explicações enquanto a polissemia do termo deste perfil empreendedor, entendimento que é aplicado a este trabalho. A autora aponta que, as pesquisas como a realizada pelo Sebrae (2016) e de outras entidades, sendo: Instituto Adolpho Bauer (2013-2016); o Global Entrepreneurship Monitor (2016-2017); Associação Nacional dos Coletivos de Empresários e Empreendedores Afro-brasileiros (2013-2016); e o Coletivo de Empresários e Empreendedores afro-brasileiros (2013-2016), denominam em seus documentos como afroempreendedor, “o empreendedor afro-brasileiro ou empreendedor negro, aquele que se autodeclara preto ou pardo, independentemente do tipo do seu negócio” (NASCIMENTO, 2018, p.7). Nesta pesquisa interessa não classificar a natureza da palavra, pois a raça irá atravessar todas estas categorias. Aqui, busca-se aprofundar análise a natureza destes negócios, sobretudo naquele que surge na última década do século XX, definido como empreendedorismo social (ES) que, incluem todas estas categorias. A base do ES, se estabelece distintamente do empreendedorismo econômico, pois, ele conduz: I. produzir bens e serviços para resolver problemas sociais; e II. se direcionado a segmentos populacionais em situação de risco social e exclusão social (MELO NETO; FROES, 2004) como a população negra.

Verifica-se que a raça nos estudos da Administração, precisa fecundamente estar e ser pautada, pois é um fator que se entrelaça com outras pautas, sendo uma agenda emergente relacional carregada de várias rupturas (SANTOS, 2015). É um imperativo classificador que condiciona estruturalmente a população negra com base em características morfológicas, sobretudo a cor da pele. Entende-se, assim como Santos (2015), que a categorização do termo raça não se vincula somente a determinismos biológicos. Ela se apresenta estruturalmente como mecanismo relevante e potente que opera determinando símbolos de distinções sociais colocando em locais, ou em determinados lugares alguns sujeitos, afimco em locais educacionais e mercado de trabalho (SALES, 2012). Com base na raça os indivíduos são classificados na estrutura social prevalecendo no imaginário com base na cor da pele, textura do cabelo, tamanho do nariz, entre outros marcadores constituídos no Brasil.

A partir deste ideal que o ensino para a população negra, opera como um imperativo ambivalente, tanto imobilizador, destinando-a socialmente a locais subalternizados, e mobilizador capaz de eleger valores significativos que tocam os sujeitos a melhor performance da prática empreendedora. Nisso, Dolabela (2003) propõe uma metodologia denominado Pedagogia Empreendedora (PE), o autor usar um conjunto de métodos visa cultivar aptidões individuais e sociais para gerar valor para todo grupo, a aptidão de inovar, de ser independente e de procurar a sustentabilidade (DOLABELA, 2003). A arte de empreender não deve ser encarado apenas de modo para enriquecimento pessoal. Ele deve ser direcionado para o desenvolvimento social, para que as pessoas sejam incluídas no país e tenha mais condições de viver (DOLABELA, 1999). Nota-se que, a proposta da PE é uma ação que promove não só aprendizado, traz consigo mudanças, compreende também afirmar aos sujeitos que eles são capazes de se autodesenvolverem e adquirir características empreendedoras. O ensino do empreendedorismo social traz a proposta de mudança na cultura, desenvolvimento econômico, cidadania e ética (DOLABELA, 1999).

Existem diferentes modelos de abordagens em torno do empreendedorismo no Brasil ou de qualquer modo à também imperativos

que denotam maior atenção para observar como determinados grupos escolhem empreender construindo seus negócios com base nas duas projeções: o empreendedorismo por necessidade (EN) é a constituir ofícios por não ter outra alternativa; e o empreendedorismo por oportunidade (EO) é encontrar uma oportunidade de negócio lucrativa (LEITE; OLIVEIRA, 2007). Se pensarmos que o EN se relaciona com os pilares do ES, é afirmar que, para estes grupos tomados por lutas sociais cotidianas contra a exclusão, sobretudo, no acesso à educação, a metodologia PE seria de fundamental importância.

Neste contexto, o objetivo deste estudo é levantar um corpo teórico e bibliográfico que inicialmente problematize como a PE proposta por Dolabela (2003) poderia contribuir com o ES no contexto brasileiro. O estudo é qualitativo e faz o uso da pesquisa documental e material bibliográfico disponível em livros, artigos, jornais e redes eletrônicas que forneçam conteúdo analítico de interesse da pesquisa (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUIDANI, 2009). Utiliza também, dados de fontes secundárias obtidos em instituições como o Instituto Ethos Brasil (ETHOS), o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e o Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE).

O ensaio trata-se de uma pesquisa qualitativa, classificada como exploratória (CRESWELL, 2010) organizado em dois grandes blocos. O primeiro faz uma breve revisão com base em pesquisa documental dos estudos sobre o ES nas organizações. E no segundo, é apresentado o debate sobre o ES e algumas dimensões esquecidas pelos estudos sobre diversidade nas organizações brasileiras. Entre essas dimensões, destacam-se as noções de raça e gênero no Brasil.

REFERÊNCIAL TEÓRICO

CONCEPÇÕES SOBRE O EMPREENDEDORISMO ECONÔMICO E O EMPREENDEDORISMO SOCIAL

O tema empreendedorismo no Brasil é apontado inicialmente pelo empreendedorismo econômico como prática que se apresenta de modo recente. Por outro lado, ainda no século XIX, constata-se

práticas similares do empreendedorismo desenvolvidas por escravizados desde o século XVIII (XAVIER; MOURA; SANTOS, 2011). A rígida categorização deste novo empreendedor numa ideia semântica empresarial em grandes manuais e catálogos, como o produzido pelo Sebrae (2016) contribuí para a construção de uma história sem diferenciação plural das atividades empreendidas por diversos grupos ao longo do contexto brasileiro, sobretudo, a população negra que empreende.

Desse modo, o refinamento analítico nunca foi tão questionado, a exemplo, de onde se origina a motivação de empreender? A partir de um outro olhar, os negros escravizados e recém libertos já realizavam atividades que geravam renda própria para si e seus tutores (XAVIER; MOURA; SANTOS, 2011). Assim, nota-se que as tarefas empreendedoras desenvolvidas pela população negra no século XVIII, podem ser encontradas, se remetendo as tarefas análogas a aquelas desenvolvidas sobretudo na contemporaneidade por micro e pequenos empreendedores negros, sobretudo, as atividades artesanais e manuais; desenvolvidas por grande parcela deste grupo (SEBRAE, 2016).

Em regra, as pesquisas de empreendedorismo se baseiam a partir de análises do empreendedorismo econômico (HASSIMOTO, 2006; DORNELAS, 2008; FALCÃO, 2008). O processo praticado inicialmente pela população negra no século XVIII não é citado ou pouco discutido. Assim, a construção mais adequada desta atividade no contexto brasileiro é protagonizada pelo olhar do colonizador, sendo destinado a população negra, o lugar figurante, e não de protagonistas.

O empreendedorismo é observado inicialmente dentro do paradigma funcional e visto a partir de lentes que põem em ordem os fenômenos e permite que determinado grupo se situe nesta realidade. “Um paradigma é aquilo que os membros de uma comunidade partilham” (KUHN, 1998; p. 219). O empreendedorismo econômico é estreitamente vinculado ao positivismo, ligada a abordagem funcionalista. Esta abordagem é objetiva, caracterizando-se pela explicação da ordem social. O sujeito que empreende com base no empreendedorismo econômico se estabelece numa racionalidade estritamente

econômica, não possui intenção em romper com padrões sociais, e sim, mantê-los buscando centralizar e deter um autoconhecimento para si, não compartilhando com outros, haja vista, o mercado competitivo que se estabelece (NOVAES; GIL, 2009). Dentro desta abordagem encontramos sob à luz do funcionalismo, a teoria econômica, que analisou o papel de empreender e o impacto para a economia, a teoria comportamentalista, que explicou como o conjunto de valores é substancialmente importante no comportamento empreendedor. Sendo assim, o referencial teórico da teoria econômica diz que “os economistas associaram o empreendedor à inovação e os comportamentalistas que enfatizam aspectos atitudinais” (ZARPELLON, 2010, p. 49).

O paradigma funcionalista se baseia na suposição de que socialmente temos existências concretas e um caráter sistêmico ordenado para produzir um sistema social e regulado. O comportamento é sempre visto em função para manter a estrutura em plena ordem (MORGAN, 2005). Nisso, as teorias deste paradigma não questionam a estrutura, pelo contrário, todo fenômeno é adaptado a ela. Assim, Drucker (1998, p. 45) afirma que “Schumpeter postulava que o desequilíbrio dinâmico provocado pelo empreendedor inovador, em vez de equilíbrio e otimização, é a ‘norma’ de uma economia sadia e a realidade central para a teoria econômica e a prática econômica”. Nesta clivagem, fica explícito o valor mercadológico sob viés racional mantendo-se o *status quo*.

Por outro lado, outras escolas trazem distinto pensamento sobre o fenômeno de empreender, como o empreendedorismo social (ES), sendo aquele que não se estrutura em vias tradicionais, pois o pensamento sistêmico e funcionalista inibe sua própria prática desempenhado por grupos sociais específicos, pois a busca de inserção nesta prática não é uma escolha descoberta por oportunidade de negócio lucrativo, e sim por necessidade. É algo assentado por vias subjetivas, e não reconhecida pelo Estado, porém apontada incipientemente em estudos acadêmicos que identificam que a raça e classe são fatores excludentes do mercado de trabalho que os levam a empreender (NASCIMENTO, 2018; SILVA, 2017; MACHADO; PAES, 2018).

Nesta ordem o ES se estabelece no paradigma humanista radical, pois as teorias deste paradigma estão preocupadas em descobrir como as pessoas podem ligar pensamento e ação (práxis) como um meio de transcender sua alienação (MORGAN, 2005). Assim, as lentes desse paradigma comprometem-se com uma visão de sociedade que enfatiza a importância de ultrapassar os limites dos arranjos sociais existentes (NOVAES; GIL, 2009). Os autores deste paradigma são constituídos por redes que se mobilizam contra a exclusão social, e políticas específicas (SANTOS, 2002).

Assim, o ES não estaria interessado apenas em garantir que grupos consigam se estabelecer e se inserir na sociedade por estar economicamente ativo, é para além disso. O ES possibilita que grupos sociais menos favorecidos possam ter oportunidades (ALBAGLI; MACIEL, 2003). A prática do ES difere do empreendedorismo econômico, por se constituir não só por um indivíduo, existe a iniciativa de promover a possibilidade de conhecimentos construídos num determinado local serem compartilhados a outros grupos, organizações, comunidades e instituições públicas com a proposta de socializar projetos similares (ALBAGLI; MACIEL, 2003).

Verifica-se na Administração que existem interesses em investigação do ES em diversas categorias, tais como: 1. Empreendedorismo rural (PEIXOTO, 2013); 2. cooperativista (THOMAS, 2004; MARTINEZ; PIREZ, 2002); 3. indígena (PEREIRA, 2003; LINDSAY, 2005); e 4. negro (NASCIMENTO, 2018; SILVA, 2017; MACHADO; PAES, 2018). Nesses estudos são analisadas questões do cotidiano dos empreendedores, dificuldades, oportunidades que estão ligados diretamente à sua realidade social, muitas vezes dificuldades que são vivenciadas pela própria natureza e pilar desta prática. Verifica-se que os empreendedores sociais lidam com os obstáculos específicos, preconceitos e oportunidades (NASCIMENTO, 2018).

EMPREENDEDORISMO SOCIAL: O LUGAR DA RAÇA E DO GÊNERO NOS ESTUDOS ORGANIZACIONAIS

Embora serem recentes as pesquisas sobre o Empreendedorismo

social (ES) no campo das ciências aplicadas, verifica-se que os protagonismos sejam no desenvolvimento das pesquisas acadêmicas (BELTRÃO; TEIXEIRA, 2004), e não só nos lugares de ponta, mas também na prática empreendedora, que a atuação é desenvolvida por uma predominância do gênero masculino (SEBRAE, 2016). Se no período colonial da sociedade brasileira, as atividades que hoje exercidas por profissionais liberais nomeadas por empregadas domésticas, já eram realizadas por mulheres negras, tais atividades como: cozinheiras, lavadeiras, quitandeiras, etc., seriam fonte de renda realizado em dia santo, reservado em que escravizados não podiam trabalhar no lar (XAVIER; MOURA; SANTOS, 2011). A entrada da mulher no mercado de trabalho se apresenta inicialmente com as primeiras tarefas que foram negadas como “atividades empreendedoras” (XAVIER; MOURA; SANTOS, 2011)

De acordo com Davis (2016), as mulheres negras, historicamente, por não serem absorvidas pelo mercado de trabalho necessitavam buscar formas de sobreviver oferecendo ao mercado um ofício. Percebe-se que há muito tempo as atividades menos valorizadas no contexto brasileiro são exercidas pelas mulheres negras, sendo um ciclo vicioso que carrega consigo um histórico de exclusão, sobrevivência e falta de oportunidades na escolha de outra atividade profissional (ARMAN, 2015). Mesmo diante destes desafios, as lutas das mulheres negras para a conquista de direitos nunca cessaram. Inicialmente partiram questionando o próprio Movimento Feminista, diziam as próprias mulheres não negras que a atividade profissional fora de casa reivindicada por elas, já era exercida pelas mulheres negras há muito tempo (PINTO, 2010). Por outro lado, para as mulheres negras, suas pautas eram outras, a sociedade precisava romper além da propriedade dos corpos, mas também com os estereótipos associados a cor de sua pele (RIBEIRO, 2008).

Posteriormente, os ativismos das mulheres negras resultaram no afastamento do Movimento Negro. Este fato decorreu pelo papel secundário que as mulheres negras eram condicionadas a assumir naquele espaço, sob o exercício de um papel auxiliar, não de protagonista, pois as pautas não estabeleciam o rompimento do sistema

patriarcal. As mulheres negras batalharam para serem ouvidas dentro dos Movimentos Negros, mesmo desempenhando um papel crucial na manutenção destes movimentos atuando nas organizações de eventos para angariar fundos, por exemplo, e buscando o reconhecimento de possuir sua própria fonte de renda (DOMINGUES, 2007).

Ao citar o mercado de trabalho formal, as mulheres, em especial as negras, ainda se localizam em cargos vulneráveis dentro das organizações, cargos poucos valorizados. No jogo dos marcadores sociais (NOGUEIRA, 2007) que se estrutura na sociedade brasileira onde qualquer aspecto mesmo que simbólico atrele o sujeito a estética negra, se traduz num instrumento excludente que impossibilite alçarem espaços se estabelecendo em territórios corporativos ainda dominados por homens, héteros e brancos. Corroborando a isso, Lage e Souza (2016) ao analisem trajetórias de mulheres negras no ambiente organizacional verificaram, o quão características simbólicas como o cabelo crespo, predominante das mulheres negras é um imperativo que classifica, seleciona, exclui, estereotipa, constrange, no seu ambiente de trabalho. Nesta pesquisa, uma invasão a este corpo, quase que um local de discurso público onde todos podem mexer, tocar, julgar e apontar pela existência de uma hegemonia branca que inferioriza e desqualifica o cabelo afro (LAGE; SOUZA, 2016).

Outro importante pesquisa, que lançou análises sobre a ocupação das mulheres negras no mercado de trabalho, foi a publicada pelo Instituto Ethos (2016). O estudo mapeou perfis sociais pela perspectiva de Gênero e Raça de organizações do Brasil, e foi desenvolvido em cooperação pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) em parceria com a Fundação Getúlio Vargas (FGV-SP), o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), a Organizações das Nações Unidas (ONU), a Secretaria Municipal de Promoção da Igualdade Racial (SMPIR) da Cidade de São Paulo e a Organização Internacional do Trabalho (OIT). Do total das 500 empresas que participaram, 117 responderam parcialmente e 27 totalmente o questionário. Esta pesquisa apontou resultados, uma ausência do gênero feminino em algumas atividades, sobretudo na medida em que os níveis na estrutura organizacional aumentam a presença do gênero

feminino se torna ainda menor.

Na pesquisa, o maior nível em porcentagem de representação da população negra é de 58,2% se estabelece no nível de *trainee*. Neste nível, verifica-se uma perspectiva considerável de aproveitamento nos níveis seguintes, o que não se confirma ao analisarmos os níveis posteriores, resultando numa queda de percentual. O que nos faz citar novamente Santos (2015) ao descrever sobre a raça sendo um imperativo classificador que condiciona estruturalmente a população negra com base em características morfológicas, sobretudo a cor da pele. Nota-se que, mesmo a população negra ser maioria no Brasil, conforme pesquisa apontada em dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD, 2014) em termos populacionais. Em locais estratégicos sua presença se torna a partir de uma sub-representação (SANTOS, 2015). O Instituto Ethos (2016) também apresentou a subdivisão desta população negra nas posições organizacional conforme classifica o IBGE – que se considera população negra o conjunto de pessoas que se autodeclaram pretas e pardas; e sua colocação fato as posições nestes níveis fossem ocupadas por esta classificação.

Verifica-se que, a maior parte da população negra ocupa posições subalternas em atividades transitórias (estagiários e *trainees*), com altos índices de rotatividade, baixas remunerações. Isso ocasiona enfrentar maiores dificuldades de inserção no mercado de trabalho formal (DOMINGUES, 2007). O estudo também aponta, a sociedade qual, o paradigma de interpretação das relações raciais que as organizações adotam em suas contratações com a denominada gestão da diversidade, o paradigma da morenidade. Este paradigma forma-se, na medida em que a raça e seus marcadores sociais são invisibilizados (ROSA, 2014), pelo o sujeito não possuir um conjunto maior de características raciais que o associem aquela cultura ou a outra, “tomando como ponto de interseção a categoria moreno” (ROSA, 2014, p. 248). O estudo, assinala qual o perfil que apresenta um aspecto mais adequado se estabelecendo como uma saída de emergência para a contração das diferenças no ambiente organizacional, isso quando falamos da responsabilidade social.

No contexto da pesquisa em Administração, investigações

sobre raça e gênero sobre mulheres negras analisam imperativos complexos que as entrelaçam o seu cotidiano, seja pelas dificuldades de empreender seu negócio, ou seja, na permanência no mercado de trabalho, pesquisas que objetivam: I. Entender como a prática do empreendedorismo contribuir para a mulher negra na conquista do respeito social e mercado de trabalho (LEITÃO, 2013); II. Analisar problemáticas encontradas por um grupo de mulheres negras da cidade do Rio Grande (MACHADO; PAES, 2018); III. Investigar como um grupo de empreendedores negros empreendem e compreender o significado atribuído a essa modalidade de inserção no trabalho (NASCIMENTO, 2018); IV. Apresenta quais estratégias e mobilizações por mulheres negras ocorrem no contexto acadêmico são utilizadas por pesquisadoras para ocupar espaços em instituições federais (COSTANZI; MESQUITA, 2018). As pesquisas resultam em análises que apresentam dificuldades e esforços coletivos, desafios cotidianos e manobras para mulheres negras estar e se estabelecer nestes espaços (BELTRÃO; TEIXEIRA, 2004). Assim, “[...] mostrar que a atmosfera do lugar altera a percepção das pessoas sobre as relações raciais, a noção de áreas duras nos mostra um lugar onde o recorte racial é claro e a discriminação opera com toda a sua força” (ROSA, 2014, p. 253).

Diante do contexto analisada até aqui, tomando o lugar da raça e gênero como problema para a prática do ES, é preciso se pensar em como superar este desafio iniciando uma discussão com modalidades pedagógicas que buscam fortalecer e dar sentido a este aspecto do novo perfil empreendedor.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

CONTRIBUIÇÕES DA PEDAGOGIA EMPREENDEDORA PARA AO EMPREENDEDORISMO SOCIAL

Antes de discutir sobre as possíveis contribuições da pedagogia empreendedora para o empreendedorismo social (ES), é preciso retomar ideias iniciais propostas nesta pesquisa desnaturalizando a partir de um outro ângulo como a educação, se constitui elemento

basilar, porém estruturada na exclusão e negação para a população negra (SILVA; GONÇALVES, 2005). Isso significa que: (a) o acesso ao espaço formal educativo no contexto brasileiro para a população negra foi oportunizado de maneira tardia em relação a outros grupos; (b) a entrada no trabalho desqualificado (escravizados) ocorreu desde o período pós-abolição por se tratar de uma mão-de-obra barata e rentável; (c) no contexto atual a raça e gênero é um imperativo excludente operando incisivamente no mercado de trabalho (especial para as mulheres negras); e (d) apesar dos indicadores, a população excluída se estabelece com a prática do ES.

Isso posto, as organizações como “um microcosmo social, que reproduz uma série de fenômenos que tradicionalmente estiveram presentes na sociedade brasileira, entre os quais as relações raciais” (ROSA, 2014, p. 254). O ambiente escolar, também como uma organização burocrática, é dotado de preceitos e métodos que fazem parte das características destas organizações. Entretanto, estes preceitos e métodos são modificados em razão do contexto social circundante. Com efeito, ao pensarmos na escola estamos pensando em espaços que reproduzem relações raciais de formas distintas. Neste último caso, no tocante do cotidiano escolar, constituído de uma escola legitimada com práticas racistas e discriminatórias (SOUZA, 2002; CAVALLEIRO, 1998; FAZZI, 2006), fez com que, a princípio, a população negra, não tivesse um sucesso no campo educacional. O processo de uma criança negra na escola é, muitas vezes, um processo doloroso (OLIVEIRA, ABRAMOWICZ, 2010). Conceição (2013), reitera este debate a partir da efetividade das políticas de promoção da igualdade. Para ela, é fácil entender o reflexo que a negação da raça nestas estruturas resultou para a população negra, nos dias de hoje. Destaca-se que, a discussão racial no Brasil se move fruto de pautas de diversos ativismos e movimentos sociais, sobretudo, o Movimento Negro. Entende-se que, a constituição da escola, instituição que traz consigo uma missão, assim como os especialistas que atuam in-diretamente nela denotam outros reflexos, estes simbólicos, a promoção de uma educação antirracista e de práticas discriminatórias.

Considerando a realidade brasileira o empreendedorismo se

estabelece inter-relacionando com efeitos mais amplos como a pobreza, fome e ausência de emprego formal, o que nos chama atenção é perceber quais grupos ocupam os diferentes modelos de abordagens em torno deste modelo, com base nas duas projeções: o empreendedorismo por necessidade – aquele constituído por ofícios, ao fato de não ter outra alternativa; e o empreendedorismo por oportunidade – encontrado por uma oportunidade de negócio lucrativa (LEITE; OLIVEIRA, 2007). Cabe observar como estes grupos escolhem empreender construindo seus negócios, a partir de quais projeções? ou de qualquer modo quais imperativos excludentes do mercado de trabalho formal nos chama atenção analisar? Constatou-se que, o acesso à educação pública de qualidade e emprego, realizado por isso distintas maneiras de empreender, como o ES não da maneira tradicional se presentifica como essencial para a população negra que pelo exposto acima é excluída cotidianamente. Assim, o uso de uma alternativa para burlar esta condição é viável.

O ES não deve ser encarado apenas de modo ao enriquecimento pessoal. Ele deve ser direcionado para o desenvolvimento social, fazer com que as pessoas sejam incluídas no país e tenha mais condições de viver (DOLABELA, 1999). É assim que Dolabela (1999) o percursor da pedagogia empreendedora, descreve suas bases para o empreendedorismo e qual sua missão ao se colocar para grupos sociais. Para Dolabela (2006) a Pedagogia Empreendedora (PE) deve estar vinculada a tecnologias de desenvolvimento local, sustentável; por isto tem como alvo não só o indivíduo, mas a comunidade. Além disso, estimula a capacidade de escolha do aluno sem influenciar as suas decisões, preparando-o para as suas próprias opções visando assim a distribuição de renda e conhecimento. Destaca-se que para o autor, o empreendedorismo se traduz como uma forma de ser e não de fazer, incorporando o termo que nasce do empreendedorismo tradicional para todas as áreas da atividade humana e diferentes contextos.

No contexto brasileiro, embora as ações afirmativas de promoção ao ensino superior e concursos públicos nos anos 2000, verifica-se uma ausência da população em cargos elevados de gestão, como vimos no estudo do Instituto Ethos (2016). Quando estamos

nos referindo ao setor produtivo a ausência é maior (CONCEIÇÃO, 2009). A tarefa da educação empreendedora é principalmente fortalecer a capacidade individual e coletiva de gerar valores para toda a comunidade, a capacidade de inovar, de ser autônomo, de buscar a sustentabilidade, de ser protagonista (CONCEIÇÃO, 2013). Ela deve dar novos conteúdos aos antigos conceitos de estabilidade e segurança, impregnados na nossa cultura, mas referentes a contextos hoje inexistentes. Atualmente, estabilidade e segurança envolvem a capacidade da pessoa de correr riscos limitados e de se adaptar e antecipar às mudanças, mudando a si mesma permanentemente (DOLABELA, 2003) por esta afirmação a educação empreendedora se torna ideal aos empreendedores negros, que excluídos do mercado de trabalho formal buscam pela necessidade a oportunidade em algum empreendimento social. Falar sobre empreendedorismo social é trazer a ideia de revolução, pois na sua concepção denota-se, não produzir bens e serviços para vender; e direciona-se a segmentos populacionais em situação de risco social, como pobreza, miséria (...) (MELO NETO; FROES, 2004).

Refletir sobre a prática da educação empreendedora antes de tudo é desmitificar mitos, ainda há grande dificuldade de compreensão trazida por Dolabela (2006). No Brasil, educar na área empreendedora significa mudar costumes, pois apesar de todos os esforços da proposta desta prática, atrelado a ela se estabelece diferentes costumes, sendo a manutenção de um sistema que carece que os sujeitos estejam em determinados lugares sociais e jamais ajuizar em ocupar outros permanecendo na exclusão social (MELO NETO; FROES, 2004).

Na proposta de ensino da PE, um dos principais agentes de mudança aos participantes são os professores. “O papel do professor pode ser visto como o de alguém que provoca o desequilíbrio nas relações do aluno com o mundo, através de perguntas, desafios, questionamentos, e ao mesmo tempo oferece o apoio necessário” (DOLABELA, 2003, p. 104). A respeito desta afirmação o ponto tocado pelas pesquisas do ES é analisar justamente esta ausência e a importância do apoio educativo, formativo que traga a este sujeito uma adequada

formação para os desafios do cotidiano.

Um outro ponto já descrito aqui, mas pouco analisado é o caráter coletivo que se propõe a PE, favorecendo a inclusão de todos os sujeitos e não a exclusão. Contrário ao pensamento moderno que preza mais pela competitividade dos sujeitos, *status* e posições sociais, o foco da pedagogia empreendedora é direcionado para o desenvolvimento social, fazer com que as pessoas sejam incluídas no país (DOLABELA, 1999). Nesta visão, caminha as bases do ES, na qual, de um lado, pensa em solucionar problemas sociais, e do outro, não direciona a mercados, e sim, a grupos. Isso retrata, uma preocupação com o coletivo e não só por sujeitos que não assumem um papel dinamizador. O empreendedorismo social se constitui não só por um indivíduo, traz iniciativas de promoção para que este conhecimento seja compartilhado a outros grupos, organizações, comunidades e instituições públicas com a proposta de levar para outros locais que estejam como projetos similares (ALBAGLI; MACIEL, 2003). Na perspectiva do ES, a importância da informação reside no fato de que qualquer ser humano possui o potencial de empreender.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste artigo foi analisar como a pedagogia empreendedora pode contribuir para o empreendedorismo social (ES), tendo em vista o acesso tardio na educação formal do empreendedor brasileiro, em especial, das empreendedoras negras. A pesquisa é classificada como exploratória (CRESWELL, 2010) e utilizou-se a pesquisa documental (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUIDANI, 2009). As três preposições ajudam a perceber, que o empreendedorismo se estabelece fundando-se em concepções tradicionais se materializando a partir de processos que favorecem a estrutura advindo inicialmente de uma prática estritamente individual. No contexto brasileiro, a ausência da educação formal que atravessa a história de grupos excluídos, este dado reflete numa maior precarização ao preparo para o mercado de trabalho formal e também a piores posições na hierarquia das organizações.

Um desafio chama atenção, o paradigma da morenidade a interpretação das relações raciais que as organizações adotam em suas contratações, com a denominada gestão da diversidade. O imperativo da raça/cor, na medida em que, as posições hierárquias das organizações aumentam, a quantidades de negros, e principalmente de mulheres negras diminuem. Contudo, os pilares da pedagogia empreendedora (PE) proposta por Dolabella (2003) se constitui fundamental, pois corrobora com técnicas mais plurais de identificação com os grupos socialmente mais excluídos. Identifica-se também, uma maior relação do ES com a PE de Dolabella (2003) pois sua dinâmica volta-se para as práticas coletivas, que não só favoreçam um negócio específico, mas que tenham impacto no coletivo.

Conclui-se que, é preciso desenvolver uma postura crítica frente a este tema, das desigualdades no contexto do mundo do trabalho. Nesta pesquisa, alça-se provocar maiores discussão aos estudos futuros como: aprofundar o papel dos implementadores da PE, que práticas e concepções eles trazem? que produções estão sendo investigadas sobre a percepção dos sujeitos na implementação da PE? Pois, conforme aponta Dolabella (2003) um dos principais agentes de mudança são os implementadores – o Estado.

REFERÊNCIAS

- ARMAN, A. P. **Empreendedorismo entre mulheres negras na cidade de São Paulo**. Revista de Administração do Unisal, v. 5, n. 8, 2015.
- ALBAGLI, S.; MACIEL, M. L. **Capital social e desenvolvimento local**. In: LASTRES, H. M. M.; CASSIOLATO, J. E.; MACIEL, M. M. (Org.). Pequena empresa: cooperação e desenvolvimento local. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2003. p. 423-440.
- BARRETO, L. P. (1998). **Educação para o empreendedorismo**. *Educação Brasileira*, 20(41), pp. 179-197.
- BRASIL. Lei nº. 10.639, de 10 de janeiro. História e Cultura Afro-Brasileira. Brasília: Congresso Nacional, 2003.
- BRASIL, IBGE. Pesquisa Nacional por amostra de domicílios, 2014 – Relatório Comentado. IBGE, 2014.

BRASIL. Lei nº 12.288, de 20 de julho. Estatuto da Igualdade Racial. Brasília: Congresso Nacional, 2010.

BRASIL. Portal Brasil. Censo 2010 mostra as características da população brasileira. 2012. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/educacao/2012/07/censo-2010-mostra-as-diferencas-entre-caracteristicas-gerais-da-populacao-brasileira>>. Acesso em 24 de dezembro de 2017.

BELTRÃO, K. I.; TEIXEIRA, M. P. **O vermelho e o negro: raça e gênero na universidade brasileira**. Rio de Janeiro, 2004. Disponível em: <http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/1893/1/TD_1052.pdf>. Acesso em 27 abril de 2019.

CANDIDO, V. E. C. do; XAVIER, E. M. R.; MOURA, M. C. M.; SANTOS, F. S. de. **Escravidão negra em São Paulo e no Brasil**. 2011. Disponível em: <<https://historiadesaopaulo.wordpress.com/escravidao-negra-em-sao-paulo-e-no-brasil/>>. Acesso em 24 de dezembro de 2018.

CARVALHO, J.J. **O confinamento racial no mundo acadêmico brasileiro**. REVISTA USP, São Paulo, n.68, p. 88-103, dezembro/fevereiro 2005-2006.

CAVALLEIRO, E. S. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. São Paulo, Dissertação de mestrado. 218 p. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 1998.

CONCEIÇÃO, E. B. da. **A Negação da Raça nos Estudos Organizacionais**. XXXIII. Anais do Encontro EnANPAD. São Paulo/SP. Setembro de 2009. Disponível em: <<http://www.anpad.org.br/admin/pdf/EOR1426.pdf>>. Acesso em: 20 de fevereiro de 2019.

CONCEIÇÃO, E. B. da. **Programa de Promoção da Igualdade de Oportunidade para Todos: experiências de ação afirmativa do Ministério Público do Trabalho (2003-2012)**. Tese (doutorado) - Escola de Administração de Empresas de São Paulo. São Paulo: FGV, 2013.

CONSTAZI, C.G; MESQUITA, J.S. Táticas e estratégias mobilizadas por mulheres no contexto acadêmico: um estudo interseccional a partir do cotidiano de pesquisadoras em instituições federais de ensino superior. **In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ESTUDOS ORGANIZACIONAIS**, 5., 2018, Curitiba. *Anais*. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2018. Disponível em: < <http://www.sisgeenco>.

com.br/sistema/cbeo/anais2018/ARQUIVOS-resumos/GT11-292-215-20180720234535.pdf> Acesso em: 12 de jan. de 2019.

CORDEIRO, C.S; CAMPOS, P.O; SILVA, A.D.F. **A educação empreendedora na dinâmica escolar a partir das experiências dos alunos de uma escola pública em Lajedo (PE)**. Revista Eletrônica das Faculdades Integradas Viana Júnior, v. 7, n. 2, jul. dez. 2016, p. 179-201.

CRESWELL, J. W. Projeto de Pesquisa: métodos qualitativos, quantitativos e mistos. Porto Alegre: Artmed, 2010.

DAVIS, Angela. 1944. **MULHERES, RAÇA E CLASSE**/Angela Davis; tradução: Heci Regina Candiani. São Paulo: Boitempo, 2016. 246 p.

DOLABELA, F. **Oficina do Empreendedor**. 6. ed. São Paulo: Cultura, 1999.

DOLABELA, F. **O Segredo de Luísa, uma Ideia uma Paixão e um Plano de Negócios: como nasce um empreendedor e se cria uma empresa**. São Paulo: Cultura Editores Associados, 1999.

DOLABELA, F. **Pedagogia Empreendedora**. São Paulo: Cultura, 2003.

DOLABELA, F. **Empreendedor de Sonhos**. Portal do Voluntário. 2006. Disponível em <<http://www.portaldovoluntario.org.br/site/pagina.php?idconteudo=465>> Acesso em: 27 abril. 2018.

DOMINGUES, P. **Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos**. Tempo, v. 12, n. 23, 2007.

DORNELAS, J. C. A. Empreendedorismo: transformando idéias em negócios. Rio de Janeiro: Elsevier. 2008.

DRUCKER, P. F. **Inovação e espírito empreendedor: práticas e princípios**. São Paulo: Pioneira. 1998

FALCÃO. J. M. (2008). O espírito empreendedor e a alma do negócio. Disponível em: <<http://www.falcaocontexto.com/?p=125>>. Acesso em: 6 abril 2018.

FAZZI, Rita de Cássia. O drama racial de crianças brasileiras: socialização entre pares e preconceito. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

HASSIMOTO, M. **Espírito empreendedor nas organizações: aumentando a competitividade através do intra-empreendedorismo**.

São Paulo: Saraiva. 2006

INSTITUTO ETHOS. **Perfil Social, Racial e de Gênero das 500 Maiores Empresas do Brasil e suas Ações Afirmativas – Pesquisa 2013-2014**. São Paulo, Instituto Ethos, 2016.

KUHN, T.S. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Perspectiva, 1998.

LAGE, M. L. C.; SOUZA, E. M. **Da Cabeça aos Pés: Racismo e Sexismo no Ambiente Organizacional**. *Revista de Gestão Social e Ambiental*, v. 11, n. Ed. Especial, p. 02, 2017.

LEITE, A., OLIVEIRA, F. (2007). **Empreendedorismo e Novas Tendências**. Estudo EDIT VALUE Empresa Junior, 5, 1-35. Disponível em: <www.foreigners.textovirtual.com/empreendedorismo-e-novastendencias-2007.pdf> Acesso em: 6 dez. 2018.

LEITÃO, T. **Empreendedorismo ajuda mulher negra a conquistar respeito social e no mercado de trabalho**. – Distrito Federal, 2013. Disponível em: <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/noticia/2013-03-08/empreendedorismo-ajuda-mulhernegra-conquistar-respeito-social-e-no-mercado-de-trabalho-diz-estilista>> Acesso em: 27 abril 2018.

LIMA, M.; RIOS, F.; FRANÇA, D. Articulando gênero e raça: a participação das mulheres negras no mercado de trabalho (1995-2009). In: MARCONDES, M. M. et al. (Org.). *Dossiê mulheres negras: retrato das condições de vida das mulheres negras no Brasil*. Brasília: IPEA, 2013. p. 160.

LINDSAY, N. J. Toward a cultural model of indigenous entrepreneurial attitude. *Academy of Marketing Science Review*, v. 5, 2005. Disponível em: <<http://www.amsreview.org/articles/lindsay05-2005.pdf>>. Acesso em: 29 jun. 2007.

MACHADO, S.P.; PAES, K.D. Os desafios enfrentados pelas mulheres negras empreendedoras na cidade de Rio Grande. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ESTUDOS ORGANIZACIONAIS, 5., 2018, Curitiba. Anais...Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2018. Disponível em:< <http://www.sisgeenco.com.br/sistema/cbeo/anais2018/ARQUIVOS-resumos/GT1-208-100-20180518211421.pdf>>. Acesso em: 08 de setembro de 2018.

MARTINEZ, I. B.; PIRES, M. L. L. S. Cooperativas e revitalização dos espaços rurais: uma perspectiva empresarial e associativa. Ca-

dernos de Ciência e Tecnologia, Brasília, v. 19, n. 1, p. 99-118, 2002.

MELO NETO, F. P.; FROES, C. Empreendedorismo social: a transição para a sociedade sustentável. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2004.

MORGAN, G. Paradigmas, metáforas e resolução de quebra cabeças na teoria da organização. Revista de Administração de Empresas, v.45, n.1, p.58-71, 2005.

NASCIMENTO, E. Q. **Afroempreendedorismo como estratégia de inclusão socioeconômica**. Anais III Seminário de Ciências Sociais do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais (PPGS) – Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), p. 1-18. 2018.

NOVAES, M. B. C. DE; GIL, A. C. A pesquisa-ação-participante como Estratégia Metodológica para o Estudo do Empreendedorismo Social em Administração de Empresas. RAM – Revista de Administração Mackenzie, v. 10, n. 1, jan. fev. p. 134-160. 2009.

NOGUEIRA, O. Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem: sugestão de um quadro de referência para a interpretação do material sobre relações raciais no Brasil. Tempo Social, 19(1), 287-308. 2007.

OLIVEIRA, F. de & ABRAMOWICZ, A. Infância, raça e “paparição”. Educ.rev. [online]. 2010, vol.26, n.2, pp. 209-226.

PEIXOTO, F. Pobreza rural, desenvolvimento territorial, cadeias produtivas e comunidades quilombolas. **In:** NOGUEIRA, J.C.(Org.). Desenvolvimento e Empreendedorismo Afro-Brasileiro: Desafios históricos e perspectivas para o século 21. INSTITUTO ADOLPHO BAUER, p. 179-240. 2013.

PEREIRA, F. I. Uma investigação empírica do conhecimento como meio de promoção do Empreendedorismo social nas comunidades indígenas amazônicas. **In:** SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE GESTÃO DO CONHECIMENTO. Anais do Congresso, Curitiba, 2003.

PINTO, C. R. J. **Feminismo, história e poder**. Rev. Sociol. Polit., Curitiba, v.18, n. 36, p. 15-23, June 2010.

RIBEIRO, Matilde. MULHERES NEGRAS: Uma trajetória de criatividade, determinação e organização. Estudos Feministas, v. 16, n. 3, p. 987, 2008.

ROSA, A. R. Relações Raciais e Estudos Organizacionais no Brasil.

Revista de Administração Contemporânea, v.18, n.3, p.240-260, 2014.

SÁ-SILVA, J.; ALMEIDA, C. D.; GUIDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Rev. Bras. de História & Ciências Sociais**, v. I, n. 1, p. 1-14, 2009.

SALES, M. M. **À flor da pele: uma análise crítica de discursos empresariais sobre diversidade racial no trabalho**. 2012. 258 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.

SANTOS, B. de S. (**Org.**). Democratizar a democracia: os caminhos da democracia participativa. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

SANTOS, S. P. dos. Os ‘intrusos’ e os ‘outros’ oxigenando a universidade: por uma relação articulada entre raça e classe nas ações afirmativas. *Simbiótica. Revista Eletrônica*, 2(1), 106–126. Recuperado de <https://periodicos.ufes.br/simbiotica/article/view/10329>

SEBRAE. Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas. **Os donos de negócio no Brasil: análise por raça/cor (2001-2014)**. Brasília: Sebrae, 2016.

SILVA, J. C. F. da. **Empreendedorismo e Identidade Afrodescendente: O caso da Reafro, TCC (Graduação em Administração)**. UFRGS, Porto Alegre, 2017. 65 p.

SILVA, P. B. G; GOLÇALVES, L.A. **Movimento Negro e Educação**. Educação como exercício de diversidade. – Brasília: UNESCO, MEC, ANPEd, 2005. p. 150-(Coleção educação para todos; 6)

SOUZA, Y. C. de. **Crianças negras: deixei meu coração embaixo da carteira**. Porto Alegre: Mediação, 2002.

THOMAS, A. **The rise of social cooperatives in Italy**. International Journal of Voluntary and Nonprofit Organizations, v. 15, n. 3, p. 243-263, set. 2004.

ZARPELLON, S. C. **O empreendedorismo e a teoria econômica institucional**. Revista Iberoamericana de Ciências Empresariales y Economía, 1(1), pp. 47-55. 2010.

A INSERÇÃO DOS DISCENTES SURDOS NO ENSINO SUPERIOR DE SINOP/MT

Alana Sara Zimmermann¹

Flávio Penteado de Souza²

Antônia Jhonnyldy Sousa da Silva³

Joice Ribeiro da Silva⁴

1 INTRODUÇÃO

Esta proposta pauta-se na necessidade de discutir as práticas de inclusão e acessibilidade voltada aos discentes surdos no âmbito acadêmico, tomando como recorte a Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), nos cursos de Licenciatura em Letras e Pedagogia. Os sujeitos de pesquisa são dois acadêmicos surdos, um de cada curso que se graduaram no ano de 2020 e passaram pelo processo de escrita do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

Nosso estudo teve como foco principal analisar como foi o processo de inclusão destes alunos surdos na graduação e quais as principais barreiras encontradas, desde a inserção no espaço de sala de

-
- 1 Mestranda em Letras pelo PPG/LETRAS (UNEMAT). Graduada em Licenciatura Plena em Letras Português/Inglês (UNEMAT). Especialista em Ensino Aprendizagem de Línguas Adicionais para Crianças (UNEMAT). E-mail para contato: alana.zimmermann@unemat.br
 - 2 Mestrando em Antropologia Social pelo PPGAS (UFMS). Especialista em Ensino Aprendizagem de Línguas Adicionais para Crianças (UNEMAT). Graduado em Licenciatura Plena em Pedagogia (UNEMAT). Professor da rede municipal de ensino de Sinop/MT. E-mail: flavio.penteado@unemat.br
 - 3 Graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia (UNEMAT). Professora da rede municipal de ensino de Sinop/MT. E-mail: jhonayldysousa@gmail.com
 - 4 Mestra em Educação pelo PPGEDU (UNEMAT). Graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia. Professora da rede municipal de ensino de Sinop/MT (UNEMAT). E-mail: joice.ribeiro@unemat.br

aula até a realização de trabalhos e a relação com as orientadoras e professores da instituição.

A pesquisa desfruta como aporte metodológico a abordagem de cunho qualitativa apresentando as reais necessidades dos discentes surdos, a partir de seus olhares perante todo esse processo de inclusão, tendo como principais autores Gesser (2009), Quadros (2005), Lacerda (2013), Skliar (1997), Perlin (2005) e Gotti (2006).

2 EDUCAÇÃO DOS SURDOS

Desde os primórdios da civilização do homem perfaz relatos das atrocidades efetuadas há determinados grupos sociais, sendo eles, judeus, mulheres, negros, deficientes e os surdos, etc, esses grupos são marginalizados pelas classes dominantes, ou seja, as classes,

As denominadas minorias (mulheres, homossexuais, surdos, pessoas com deficiência visual, cadeirantes, negros, índios, idosos, crianças, entre outros tantos recortes e cruzamentos das categorias de gênero, etnia, geração) assim são consideradas porque trazem inscritos nos corpos algum atributo identificado como diferente e/ou porque não expressam ou não fazem parte dos grupos detentores de poder, embora possam manifestar, por meio de sua organização, o poder social. (KAUCHAKJE, 2003, p. 64).

A busca pelo reconhecimento e os direitos das classes minorias marcam a luta e progresso histórico desses grupos. A educação especial no Brasil, tornou-se um dos maiores incitamento do sistema educacional vigente, as instituições de ensino lutam para assegurar aos alunos com alguma especificidade os direitos e condições para desenvolverem seus aspectos cognitivos, físicos, intelectuais, sensoriais e sociais. Ainda, segundo Mantoan (2003, p.36), “não usa adjetivos e, assim sendo, toda escola deve atender aos princípios constitucionais, não podendo excluir nenhuma pessoa em razão de sua origem, raça, cor, sexo, idade ou deficiência”.

A educação inclusiva se apoia em uma visão ampliada do processo de ensino e aprendizagem. Parte do princípio de que todos podem aprender e de que suas diferenças devem ser respeitadas e trabalhadas. Por isso, a escola comum torna-se um

lugar fecundo para a construção de novos referenciais para esses sujeitos, pois é na convivência com seus pares, que não apresentam as mesmas particularidades que eles podem aprender novas ações e habilidades. (APAE 2008, p. 09).

Cada vez mais as instituições de ensino estão recebendo alunos com suas especificidades, auditivas ou não, portanto a inclusão é um direito garantido por lei, promovendo mudanças nas escolas e na sociedade. Por seguinte, pontuamos algumas leis que nos direcionam a compreender a admissão do sujeito no surdo no Ensino Superior.

2.1 Admissão na Universidade e a Surdez

Em 8 de maio de 1996, o Ministério da Educação desenvolve a Circular nº 277/MEC/GM que estabelece a autorização de condições de acesso aos candidatos com deficiência aos concursos vestibulares, remetido aos Reitores de Instituições Superiores:

[...] na elaboração do edital, para que possa expressar, com clareza, os recursos que poderão ser utilizados pelo vestibulando no momento da prova, bem como dos critérios de correção a serem adotados pela comissão do vestibular; - no momento dos exames vestibulares, quando serão providenciadas salas especiais para cada tipo de deficiência e a forma adequada de obtenção de respostas pelo vestibulando; - no momento da correção das provas, quando será necessário considerar as diferenças específicas inerentes a cada portador de deficiência, para que o domínio do conhecimento seja aferido por meio de critérios compatíveis com as características especiais desses alunos. (BRASIL, 1996).

As organizações educacionais são orientadas a terem disponíveis intérpretes de Língua de Sinais para todo o processo de avaliação e a flexibilidade nos critérios de correção da redação e provas, e avaliação própria da linguagem dos surdos, em substituição a prova de redação (MEC, 1996). Para os discentes com alguma especificidade auditiva, assegura-se os seguintes requisitos:

a) Propiciar sempre que necessário, intérprete de língua de sinais/língua portuguesa, especialmente quando da realização e revisão de provas, complementando a avaliação expressa 46 em texto escrito ou quando este não tenha expressado o real conhecimento do aluno; b) adotar flexibilidade na correção das

provas escritas, valorizando o conteúdo semântico; c) estimular o aprendizado da língua portuguesa, principalmente na modalidade escrita, para o uso de vocabulário pertinente às matérias do curso em que o estudante estiver matriculado; d) proporcionar aos professores acesso a literatura e informações sobre a especificidade linguística do portador de deficiência auditiva (BRASIL, 2003).

O Decreto nº 5.626/05 regulamentou a Lei nº 10.436/02 que salienta a obrigatoriedade da LIBRAS como disciplina curricular nos cursos, sobre o ensino superior, o artigo 23 determina:

Art. 23. As instituições federais de ensino, de educação básica e superior, devem proporcionar aos alunos surdos os serviços de tradutor e intérprete de LIBRAS - Língua Portuguesa em sala de aula e em outros espaços educacionais, bem como equipamentos e tecnologias que viabilizem o acesso à comunicação, à informação e à educação.

§ 1º Deve ser proporcionado aos professores acesso à literatura e informações sobre a especificidade linguística do aluno surdo.

§ 2º As instituições privadas e as públicas dos sistemas de ensino federal, estadual, municipal e do Distrito Federal buscarão implementar as medidas referidas neste artigo como meio de assegurar aos alunos surdos ou com deficiência auditiva o acesso à comunicação, à informação e à educação (BRASIL, 2005).

Com o pequeno número de alunos surdos que conseguem chegar ao Ensino Superior, conseguimos constatar que o contexto universitário para os jovens surdo pode ser desafiador, pois as obrigações da vida acadêmica e as adaptações (das habilidades lógicas, entendimento da leitura e produção de texto) na grande maioria das vezes oportunizam o abandono e o fracasso. Todavia os alunos têm seus direitos garantidos por lei conforme os decretos elencados acima.

3 CAMINHOS DA PESQUISA: CAMPO DE INVESTIGAÇÃO

Os aspectos que iremos exibir a seguir têm por objetivo oportunizar uma visão dos métodos desta pesquisa. Discorreremos que a aplicabilidade da metodologia é demonstrar um caminho que os pesquisadores objetivam trilhar.

3.1 Entrevistando os sujeitos

Essa pesquisa tem como base abordagem qualitativa, onde ela oferece melhores condições para o pesquisador estar em contato direto com seu objeto de pesquisa, realizando entrevistas por intermédio de questionários e pesquisa de campo, tendo maior veracidade em seus resultados. Minayo (1994, p. 21) nos relata que trabalhamos com um universo de significados “motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos”, estes que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

A abordagem qualitativa ressalta “a natureza socialmente construída da realidade, a íntima relação entre o pesquisador e o que é estudado, e as limitações situacionais que influenciam a investigação”. (DENZIN E LINCOLN, 2006, p.23). Com isso, foi realizado primeiramente o contato com os sujeitos surdos a partir de um levantamento no banco de dados da UNEMAT, onde constatou-se que três acadêmicos surdos haviam se formado pela instituição entre os anos de 2019 e 2020. Diante disso, foram escolhidos dois discentes, um do curso de letras e outro do curso de pedagogia. Esta escolha deu-se pelo motivo de fazermos essa relação entre a experiência dos dois cursos, a fim de constatar se há alguma diferenciação ou os processos ocorrem da mesma forma, conforme apresentada a tabela abaixo.

Tabela 1: Identificação dos sujeitos

Nome fictício	Sexo	Idade	Formação
Acadêmico 1	Feminino	25	Pedagogia
Acadêmico 2	Masculino	27	Letras

Fonte: arquivo pessoal dos autores

Entramos em contato com os sujeitos através do e-mail, em que explicamos o intuito da pesquisa e esses aceitaram prontamente em contribuir. Após o contato inicial agendamos entrevistas através do aplicativo do *WhatsApp*, consequentemente realizamos os questionamentos em LIBRAS e eles respondiam, como uma espécie de roda de conversa a fim de conhecer os participantes da pesquisa.

No segundo momento, encaminhamos vídeos com questionamentos para que os sujeitos respondessem, todo o processo sempre ocorrendo na língua materna dos participantes, a LIBRAS.

3.2 Análise dos dados: a pesquisa a partir do olhar dos sujeitos surdos

A comunidade surda vem ganhando cada vez mais espaço dentro do ambiente acadêmico, isso ocorre no município de Sinop/ MT, *locus* de nossa pesquisa. A priori a UNEMAT está aos poucos promovendo um trabalho de inclusão e acessibilidade aos discentes surdos, onde tem a presença de acadêmicos com surdez nos cursos de Letras, Pedagogia e Ciências Econômicas, ao todo 4 estudantes.

Nesta proposta iremos evidenciar a partir dos relatos dos dois participantes, aqui nomeados como acadêmico 1 e acadêmico 2, os seus desejos, anseios e aspirações sobre o processo formativo no interior da universidade.

Para nos adentrarmos nas questões específicas deste estudo, teremos as análises de dados das entrevistas a partir da triangulação de informações entre teoria, à produção científica e os dados coletados. A análise de dados se configura como a etapa do trabalho da pesquisa em que ressignificados os dados coletados e os transformamos em informações, respondendo o nosso problema de pesquisa, alinhado à metodologia da pesquisa com a fundamentação teórica (MINAYO, 1994).

Um aspecto a ser abordado é a questão da presença dos discentes surdos nos cursos de graduação, quando questionados nesse sentido os discentes relatam que:

Excerto 1 Entrevista

Acadêmico 1: *“Acredito ser muito importante a presença de discentes surdos nas universidades[...]. É importante conhecer a LIBRAS, a minha língua, conhecer a cultura e identidade surda, precisamos de acessibilidade e diversas outras coisas, falta muito ainda a melhorar desde o ensino adaptado até a acessibilidade dentro de toda a universidade, não só na sala de aula”.*

Excerto 2 Entrevista

Acadêmico 2: *“Eu penso que é muito importante os surdos estarem estudando e aprendendo mais. Eu quero muito trabalhar ensinando alunos surdos e ouvintes, acabar com essas dificuldades que todos temos, assim como eu tive*

na universidade. E tudo que eu aprendi eu que passar para outras pessoas, por exemplo, eu me graduei já em Letras e se algum surdo quer cursar uma graduação de Letras também eu posso ajudar, vou incentivar e explicar tudo o que precisar para entender. Se o aluno surdar gosta e quer aprender eu fico feliz em ajudar”.

Em concordância com a fala dos discentes fica nítido as questões de ordem atitudinal e social, no que diz respeito ao acesso e permanência no ensino superior. Diante das falas notamos que se apresentam diariamente diversas dificuldades e empecilhos, mas que com o apoio de políticas públicas podem romper essas barreiras. Outro aspecto nas falas é esse desejo de se profissionalizar e engajar na área de sua formação, como também possibilitar meios de incentivo para outros sujeitos surdos ocuparem o mesmo espaço acadêmico.

Diante do exposto anteriormente questionamos os entrevistados acerca de como foi o processo das aulas na universidade e se sentiram alguma dificuldade, os mesmos responderam que:

Excerto 3 Entrevista

Acadêmico 1: *“No começo eu sofria muito, tinha muitas dificuldades, precisava de muita ajuda e dependia do intérprete de LIBRAS. Mas dentro deste 4 anos sempre tive intérpretes me acompanhando. Mas em relação aos professores eu tive muitos problemas. Por exemplo, alguns professores quando iam passar vídeo nas aulas se esqueceram de colocar as legendas. Faltava muito eles compreenderem que esse processo de aprendizagem no surdo é diferente, precisa de imagens e uma adaptação própria para surdo. Em muitos momentos eu me sentia ignorada na sala de aula, pois o papel do intérprete é interpretar e não me ensinar, isso é dever do professor. Creio que falta o professor incentivar os alunos surdos, cativar eles, mostrar que se importa e que está fazendo o que pode para os ajudar”.*

Excerto 4 Entrevista

Acadêmico 2: *“Os professores me ajudavam muito, se eu não compreendia o que estava escrita, os professores explicavam ao intérprete de LIBRAS e ele me falava o que era, e dessa forma eu fui estudando e compreendendo, aos poucos fui me desenvolvendo cada vez mais. Não posso falar que eu aprendi tudo muito rápido, porém sempre que aparecia algo que eu não entendia eu parava e estudava muito e assim fui aprendendo, fico muito feliz com isso”.*

Alicerçando a fala dos entrevistados podemos perceber em suas

experiências acadêmicas, constatamos que estes tiveram o acompanhamento dos profissionais tradutores e intérpretes de LIBRAS, conforme disposto na Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010, onde trata da função do intérprete e a sua atuação nas mais diversas áreas, como o setor educacional (BRASIL, 2010).

Nota-se a presença de algumas barreiras encontradas no processo educativo, como falta de material próprio a discentes surdos, vídeos sem legenda, entre outros. Isso aponta para uma perspectiva de que os docentes não recebem uma formação voltada ao atendimento do sujeito surdo, nem em relação à didática de ensino e nem para a compreensão da língua.

As autoras Lacerda, Caetano e Santos (2013), publicaram um livro intitulado “tenho um aluno surdo e agora?”, onde nele discorrem acerca da educação dos surdos e o respeito a sua identidade e cultura, assim como dão sugestões aos docentes de como promover práticas educativas significativas. Deve ser colocada em evidência a identidade dos discentes surdos, pois estes aprendem por um processo cognitivo diferente do ouvinte (GESSER, 2009). Quando questionados em relação ao processo de desenvolvimento de trabalhos e o TCC e sua relação com a orientadora, os mesmos afirmam que:

Excerto 5 Entrevista

Acadêmico 1: *“Em relação ao processo de escrita de meu TCC, eu fazia do meu jeito, da minha forma de escrita, eu ia escrevendo e tentando relacionar com as teorias. Às vezes eu misturava muito a Língua Portuguesa e a LIBRAS, não ficava 100% certo. Após concluir a escrita eu encaminha para minha orientadora e ela olhava e avaliava a minha produção e assim ia organizando a estrutura do texto, arrumando onde precisava corrigir a gramática e ortografia, ela me ajudava muito em escrever na linguagem formal. Os intérpretes também me auxiliaram neste momento da escrita, eu tirava dúvidas e assim íamos corrigindo, mas quando eu precisei entregar meu TCC para banca de defesa eu paguei para um corretor fazer a revisão de todo o texto, arrumar toda a escrita da Língua Portuguesa. [...] foi um grande desafio o processo de orientação do TCC. Minha orientadora também é surda, e isso tem dois lados, de um lado é ótimo na questão da comunicação e ela me compreender de fato e do outro é mais complexo, pois ele exige muito mais de mim”.*

Excerto 6 Entrevista

Acadêmico 2: *“No meu processo de escrita do TCC eu sempre ia na biblioteca e pagava livros sobre a minha pesquisa, me sentava e lia bastante, tentando entender mais sobre o assunto. Minha orientadora era uma professora ouvinte que sabe LIBRAS, ela é intérprete também. Aos poucos eu ia escrevendo meu TCC usando tudo aquilo que eu estava lendo, foi bem difícil. Lá na biblioteca se eu não encontrava algo que precisava, o pessoal que atende lá me ajudava a procurar nas prateleiras. Fiquei muito feliz quando concluí o TCC e entreguei para a minha orientadora”.*

Os diálogos apontam para um panorama positivo em relação a comunicação entre orientadores e orientandos, um orientado por uma professora surda e outro por uma professora ouvinte proficiente em LIBRAS, mostrando que a comunicação neste momento não é uma barreira, mas um meio facilitador, pois as orientadoras conhecem a realidade da pessoa surda e atendem as especificidades dos discentes.

Em outro apontamento percebemos que se encontra voltado para a dificuldade que os discentes discorrem a língua portuguesa, nesta etapa da formação dos discentes há de um lado a LIBRAS e do outro a língua portuguesa, o que ocorre muitas vezes, o aluno não está alfabetizado na língua portuguesa e tem diversas dificuldades em fazer uma produção escrita.

Constantemente essa dificuldade se dá ao fato de que as línguas têm estruturas gramaticais diferentes e que são complexas, o discente surdo está em meio a elas e não consegue se expressar fluentemente na segunda língua, a língua portuguesa. Com relação a esse fato a autora Quadros (2005) aponta para o panorama da necessidade de ensino bilíngue para os alunos surdos, com a finalidade dos alunos vivenciarem linguisticamente as duas línguas e adquirirem proficiência em meio as duas, promovendo uma aprendizagem de qualidade.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Há diversos avanços sobre a inserção dos discentes surdos no Ensino Superior brasileiro, desde as conquistas da oficialização da LIBRAS como uma língua em 2002, a garantia dos profissionais tradutores e intérpretes de LIBRAS, temos a em 2010 temos saltos positivos da presença e premência da comunidade surda em diversos

setores em geral.

Constatamos a partir da pesquisa que os discentes moradores de Sinop/MT recebem o atendimento dos profissionais TILS, mas ainda existem barreiras a serem rompidas como a de comunicação com os demais discentes ouvintes e a relação com os docentes, onde muitas vezes não tem o atendimento efetivo, como a adaptação de materiais que atendam às suas especificidades. Aos poucos os educadores e ambientes educativos vão se adaptando e com a colaboração de todos a inclusão e a acessibilidade acontece.

Concluimos que a demanda de acesso está aumentando e as instituições de ensino superior devem cada vez mais se adequar às reais necessidades dos estudantes, sejam eles com deficiência ou não. Garantir os direitos devidos aos sujeitos surdos e dar visibilidade à sua cultura e identidade, a presença nesse espaço educativo é símbolo de resistência e vitória.

5 REFERÊNCIAS

APAE. **Instrução para subsidiar o atendimento escolar a alunos com deficiências e/ou transtornos globais de desenvolvimento**, fev. 2018. Disponível em: www.apaeminas.org.br

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 abr. 2002.

____. **Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010**. Regulamenta a profissão de tradutor e intérprete da língua brasileira de sinais – LIBRAS. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2010.

____. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, 23 dez. 1996.

____. **Decreto n.º 5626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e o artigo 18 da Lei n.º 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, 2005.

____. **Ministério da Educação. Portaria Nº 3.284, de 7 de novembro de 2003**. Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de

reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições

DENZIN, N. K. e LINCOLN, Y. S. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In:(orgs.). **O Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

GESSER, Audrei. **LIBRAS? Que língua é essa?** crenças e preconceitos em torno da língua e da realidade surda. São Paulo: Parábola editorial, 2009.

KAUCHAKJE, Samira . **Comunidade Surda: as demandas identitárias no campo dos direitos, da inclusão e da participação social**. In: SILVA, Ivani Rodrigues, KAUCHAKJE, Samira, GESUELI, Zilda Maria. Cidadania, Surdez e Linguagem: Desafios e Realidades, São Paulo: Plexus, 2003.

LACERDA, C.B.F. de; SANTOS, L.F.S. dos; CAETANO, J. F. **Tenho um aluno surdo, e agora?** Introdução à Libras e educação de surdos. São Carlos: EDUFSCar, 2013.

MINAYO, M. C. S, org. **Pesquisa Social**. Petrópolis-RJ, Vozes, 1994.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **A educação especial no Brasil: da exclusão à inclusão escolar**. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diversidade–LEPED/UNICAMP, 2002

QUADROS, Ronice Muller de. **Inclusão de surdos, In: Ensaios pedagógicos: construindo escolas inclusivas**. Brasília: MEC, SEESP, 2005.

CENTRO DE APOIO PEDAGÓGICO E ATENDIMENTO ÀS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL DO AMAZONAS (CAP/AM): CONTRIBUIÇÃO NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Beatriz Viana Motta¹

Joab Grana Reis²

1 Introdução

O presente estudo é um recorte de uma pesquisa monográfica realizada no ano de 2020, que tem como enfoque principal a análise da contribuição de um curso de formação continuada para os professores que atuam no atendimento de estudantes com deficiência visual na cidade de Manaus.

O estudo fundamenta-se no conceito de deficiência a partir da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2009a) e na formação continuada de docentes para o atendimento dos estudantes com deficiência visual que ingressam na rede de ensino regular. Assim, esta investigação teve a seguinte problemática: quais as contribuições para os docentes ao participarem de um curso de formação continuada na área da deficiência visual? Tem como objetivo geral analisar a contribuição do Curso de Aperfeiçoamento em Atendimento Educacional Específico na Área da Deficiência Visual para professores em Manaus. E quanto aos

1 Licenciada em Pedagogia pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA). E-mail: vianabeatriz909@gmail.com

2 Doutora em educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), docente na Universidade do Estado do Amazonas (UEA). E-mail: jgreis@uea.edu.br

objetivos específicos temos: a) conhecer o funcionamento do Curso de Aperfeiçoamento em Atendimento Educacional Específico na Área da Deficiência Visual (CAAEE); b) identificar as contribuições do CAAEE para a formação continuada de professores na área da deficiência visual e c) verificar a contribuição da formação para os professores que atendem estudantes com deficiência visual no ensino regular.

A investigação propõe estudar a formação continuada de professores que ocorre no CAP/AM, dado esse objeto, este estudo se caracteriza por uma pesquisa qualitativa, pois possibilita “[...] explorar experiências e práticas das pessoas, suas percepções e entendimento [...]” (BRAUN, 2019, p.39). p. 14). Desta forma, esse estudo dividiu-se em duas etapas; a saber: Análise de documentos do CAP/AM e aplicação de questionário, tendo como método a abordagem descritiva e de campo

O lócus da investigação foi o Centro de Apoio Pedagógico e Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual do Amazonas (CAP/AM), localizado na cidade de Manaus. O CAP/AM é responsável pelo subsídio de recursos, como: a transcrição de livros em *braille*, materiais de tecnologias assistivas, avaliação biopsicossocial dos educandos, entre outros, e também promove o atendimento dos estudantes com deficiência visual matriculados na rede estadual de ensino, além de ofertar cursos de formação continuada para os docentes de todo o estado do Amazonas. No CAP/AM, realizou-se a consulta de documentos tais como: histórico da instituição, material utilizado durante a formação, ficha com cadastro dos cursistas (2017/2019), entre outros (RESENDE, 2007).

Os sujeitos-participantes foram 28 professores que realizaram o curso de formação continuada no período de 2017-2019. Dos 28 participantes que responderam ao questionário, identificou-se que a faixa etária varia entre 32 a 58 anos de idade. Quanto à formação, 26 cursistas são graduados em cursos de Licenciatura e 2 estão com graduação em andamento. Para preservar a identidade dos sujeitos participantes, optou-se pela utilização de pseudônimos na identificação.

Como instrumento para coleta de dados, utilizou-se um questionário semiestruturado, aplicado por meio da plataforma *Google Form*,

mudança que ocorreu devido a pandemia da COVID-19. Mediante a organização e análise de dados, foram construídos os seguintes eixos temáticos: deficiência visual: um olhar social e conceitual, o Centro de Apoio Pedagógico e Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual (CAP): Criação, Estrutura e Funcionalidade, conhecendo o Curso de Aperfeiçoamento e Atendimento Educacional Específico na Área da Deficiência Visual (CAAAEE), contribuição da formação continuada do CAP/AM para atuar no ensino regular e contribuição da formação continuada do CAP/AM para atuar no Atendimento Educacional Especializado (AEE).

2 Deficiência Visual: um olhar social e conceitual

As discussões que permeiam a construção deste estudo fundamentam-se no conceito da deficiência a partir da definição da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007, a qual o Brasil é um país signatário, estabelece que trata-se de:

[...] um conceito em evolução e que a deficiência resulta da interação entre pessoas com deficiência e as barreiras devidas às atitudes e ao ambiente que impedem a plena e efetiva participação dessas pessoas na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas (BRASIL, 2009a, p.2).

Dito isto, se faz necessária à ruptura de uma concepção pautada, no enfoque exclusivamente biológico e médico para uma perspectiva social da deficiência, ou seja, é importante considerar as barreiras atitudinais, ambientais, pedagógicas, comunicacionais, entre outras, que dificultam a inclusão social e educacional das pessoas com deficiência na sociedade. Afinal, as diferenças constituem as experiências humanas, e “habitar um corpo com impedimentos físicos, intelectuais ou sensoriais é uma das muitas formas de estar no mundo” (DINIZ, BARBOSA, SANTOS, 2009, p.65).

No campo da educação, a deficiência visual é caracterizada pela perda total ou parcial da visão, considerando a acuidade visual do sujeito, a qual não pode ser corrigida através do uso de recursos

ópticos. E, divide-se em duas categorias: cegueira e baixa visão.

O documento orientador do Ministério da Educação esclarece, que:

A cegueira é uma alteração grave ou total de uma ou mais das funções elementares da visão que afeta de modo irremediável a capacidade de perceber cor, tamanho, distância, forma, posição ou movimento em um campo mais ou menos abrangente. Pode ocorrer desde o nascimento (cegueira congênita), ou posteriormente (cegueira adventícia, usualmente conhecida como adquirida) em decorrência de causas orgânicas ou acidentais (BRASIL, 2007, p.15).

Quanto à baixa visão, Farias (2018, p. 113) explica que:

A baixa visão é a alteração da capacidade funcional da visão, decorrente de inúmeros fatores isolados ou associados, tais como, baixa acuidade visual significativa, redução importante do campo visual, alterações corticais e/ou de sensibilidade aos contrastes, que interferem ou que limitam o desempenho visual do indivíduo.

Quanto às causas da deficiência visual, estas podem estar relacionadas à diversos fatores: patologias congênitas ou adquiridas, acidentes etc. A deficiência visual congênita ocorre quando o indivíduo nasce acometido de alguma enfermidade que ocasiona perda total ou parcial da visão, também pode ocorrer através de complicações durante a gestação (SILVA, 2008; MOSQUERA, 2010).

Já a deficiência visual de forma adquirida ou adventícia é ocasionada quando o indivíduo sofre algum acidente ou é acometido por alguma enfermidade ao longo de sua vida, tendo como consequência a perda total ou parcial da visão. Enfim, essa compreensão da deficiência visual deve estar para além dessa identificação da condição biológica, torna-se necessário estar articulada as características próprias de cada sujeito, seu modo de ser, estar, interagir e perceber o mundo em que está vivenciando suas experiências sociais e culturais.

2.1 O Centro de Apoio Pedagógico e Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual (CAP): Criação, Estrutura e Funcionalidade

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) constitui-se por um conjunto de ações para complementar ou suplementar o

processo formativo de estudantes com Necessidades Educacionais Especiais (NEE), mediante a previsão de serviços e recursos de acessibilidade, de acordo com as necessidades específicas de aprendizagem de cada educando. (BRASIL, 2009b; 2011).

No caso de estudantes com deficiência visual, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) é de suma importância, pois esses alunos necessitam de suporte e apoio durante o processo de escolarização, como por exemplo, aprender a utilizar o sistema de escrita *braille*, manusear e utilizar recursos específicos como uma lupa, *softwares* (*Dosvox, Jaws*, etc.), dispor de um trabalho colaborativo, entre professor do ensino regular e Sala de Recursos Multifuncionais (SRM). Quando essa articulação ocorre, há a colaboração para o processo de permanência e sucesso acadêmico do estudante com deficiência visual.

Este estudo focaliza-se no serviço e suporte desenvolvido pelos Centros de Apoio Pedagógico para o Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual (CAP). O atendimento específico prestado, é proveniente de um programa instituído pelo Ministério da Educação (MEC) em conjunto com várias entidades de apoio a pessoa com deficiência visual, que teve sua implantação em todas as capitais do Brasil no fim da década de 90 e início dos anos 2000 (RESENDE, 2007, p. 29).

O principal objetivo dos Centros de Apoio Pedagógico para o atendimento às Pessoas com Deficiência Visual (CAP) consiste em garantir às pessoas cegas e às de baixa visão o acesso ao conteúdo programático desenvolvido na escola de ensino regular, bem como o acesso a literatura, à pesquisa e à cultura por meio da utilização de equipamentos de tecnologia assistiva e da impressão do livro em Braille, o que possibilita as pessoas com deficiência visual maior autonomia no processo de inserção social (SANTOS 2007).

O Centro de Apoio Pedagógico para o atendimento às Pessoas com Deficiência Visual (CAP) possui quatro núcleos que norteiam o seu funcionamento, a saber: a) Núcleo de Produção de Materiais Braille e Adaptados, e tem a função de transcrever livros didáticos fornecidos para as escolas públicas, visando atender o aluno cego ou com baixa visão; b) Núcleo de Apoio Pedagógico, responsável por um

atendimento específico aos estudantes cegos ou com baixa visão, seus familiares e pela formação continuada de professores que atendem educandos com deficiência visual; c) Núcleo de Tecnologia, responsável pelos recursos de tecnologias assistivas; d) Núcleo de Convivência Social, que tem como competência principal o desenvolvimento de atividades voltadas às relações sociais (RESENDE, 2007). A implantação e implementação, se deu por meio das ações de políticas públicas, as quais, em muitos Estados brasileiros, são de responsabilidade da Secretaria Estadual de Educação.

No Estado do Amazonas, a implantação do Centro de Apoio Pedagógico e Atendimento à Pessoa com Deficiência Visual ocorreu em 2005, dado o cumprimento dos objetivos propostos no Plano Estadual de Educação de 2003, o qual, propôs metas de caráter emergencial para a modalidade educação especial. Este CAP funciona como referência no atendimento de pessoas com deficiência visual e na formação continuada de professores que atuam em Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) e docentes que atuam no ensino regular em todo o Estado do Amazonas.

Assim, destaca-se a importância da formação continuada para a construção do saber e fazer pedagógico, frente às exigências socioculturais no cotidiano da escola. Logo, o processo formativo do professor se constitui por um movimento permanente, pois “[...] é uma aprendizagem contínua, acumulativa e que agrega uma variedade de formatos de aprendizagem” (GATTI; BARRETO; ANDRÉ; ALMEIDA, 2019, p.183). Como discutido, anteriormente, o próprio conceito de deficiência vem sendo ressignificado, impactando na perspectiva educacional, instigando estudo, pesquisa e formação permanente, para que ocorra mudanças no cotidiano escolar.

2.2 Conhecendo o Curso de Aperfeiçoamento em Atendimento Educacional Específico na Área da Deficiência Visual (CAAEE)

A formação continuada dos professores ocorreu por meio da oferta do Curso de aperfeiçoamento em Atendimento Educacional Especializado a Pessoa com Deficiência Visual (CAAEE). Este é realizado duas vezes por ano em caráter semestral. Para a inscrição é disponibilizado um edital contendo o número de vagas, a carga

horária, os módulos existentes e os turnos para oferta do curso. A divulgação desse certame se dá através dos meios de comunicação, bem como a disponibilização no site da Secretaria Estadual de Educação (SEDUC). A carga horária abrange 240 horas, dividida em 6 módulos.

Os conteúdos ministrados atendem as principais especificidades dos educandos com deficiência visual, de maneira que distribuem-se em cargas horárias específicas conforme ilustradas no quadro abaixo:

Quadro 1: Conteúdo do curso de Formação continuada do CAP/AM

Módulos	Carga Horária	Conteúdos	Atividades	Avaliação
<i>Braille</i>	80 horas	História do Braille; Estratégias de alfabetização pelo sistema Braille; Práticas de leitura e escrita Braille (palavras, frases e textos); Transcrição da escrita Braille para a escrita a tinta.	Leitura e escrita do alfabeto Braille; Leitura e escrita de palavras; Leitura e escrita de frases; Leitura e escrita de texto.	Transcrição de textos; Atividade Avaliativa teórica.
<i>Soroban</i>	60 horas	A história do <i>Soroban</i> ; Práticas de utilização do Soroban; As quatro operações no Soroban.	Realização de operação de adição; Realização de operação de subtração; Realização de operação de multiplicação; Realização de operação de divisão.	Atividade Avaliativa teórica sobre a história do Soroban; Atividade Avaliativa prática envolvendo as quatro operações.
Orientação e Mobilidade	20 horas	Definição do conceito de orientação e mobilidade: percursos históricos; Técnicas de proteção superior e inferior; Técnicas e procedimentos para guia vidente; Técnicas de utilização da bengala longa.	Localização de objetos utilizando as técnicas de proteção superior e inferior; Percurso com o guia vidente; Percurso utilizando a bengala longa.	Atividade Avaliativa teórica de definição de orientação e mobilidade e seu percurso histórico; Atividade Avaliativa prática traçando percursos com a utilização das técnicas.

Práticas educativas de vida independente	20 horas	Definição do conceito de Práticas educativas de vida independente; Técnicas de atividades cotidianas;	Técnicas de vestimentas e calçados; Corte e cozimento de alimentos; Identificação de objetos em diversos espaços; Regras de etiqueta e alimentação (utilização de talheres).	Atividade Avaliativa prática com a utilização de técnicas.
Baixa Visão	40 horas	Estrutura ocular; Patologias que causam deficiências visual; Recursos ópticos e não ópticos; Avaliação funcional da visão.	Elaboração de recursos ópticos; Elaboração de plano educativo individualizado (PEI); Realização da avaliação funcional da visão a partir da tabela Snellen.	Atividade Avaliativa teórica (estrutura ocular e patologias); Atividade Avaliativa prática de elaboração de recursos didáticos para o atendimento de alunos com baixa visão.
Materiais Adaptados	20 horas	Adaptação de materiais e sua melhor adequação para o atendimento de estudantes cegos; Adaptação de materiais e sua melhor adequação para o atendimento de estudantes com baixa visão.	Elaboração de material para o ensino de ciências; Elaboração de material para o ensino de matemática; Elaboração de material para o ensino de Língua Portuguesa (sistema de escrita Braille); Elaboração de material para o ensino de Geografia;	Atividade Avaliativa prática: Elaboração de planejamento e recurso didático.

Fonte: Motta, 2020.

Os conteúdos abordados na formação dos professores tratam de recursos específicos e estratégias diferenciadas para o desenvolvimento e aprendizagem de estudantes com deficiência visual. Esse conhecimento poderá colaborar para o planejamento e organização do trabalho pedagógico, pois na sala de aula, trabalha-se com sujeitos humanos, que “[...] têm a particularidade ontológica de existir como indivíduos”. (TARDIF; LESSARD, 2005). As relações sociais de

peças com ou sem deficiência ocorrem inicialmente no espaço escolar, dessa forma, a formação docente torna-se um fator imprescindível para a mediação das relações sociais entre aluno e professor, rompendo assim, com as barreiras pedagógicas e atitudinais existentes acerca da pessoa com deficiência e investindo mais nas potencialidades e aptidões desses sujeitos.

3 Contribuição da formação continuada do CAP/AM para atuar no ensino regular

Inicialmente, é importante discorrer sobre a definição de formação continuada e suas contribuições para práticas de ensino e do fazer docente. Compreende-se que a educação não é um processo estático, ou seja, encontra-se em constante movimento, dessa maneira, possibilita a reconstrução de saberes e um novo olhar relacionado ao agir e educar na/para a diversidade. Diante do cenário educacional em que o processo de inclusão educacional é garantido em diversos documentos oficiais e disposições normativas.

Assim, como destaca Omote, Braga, Chacon, Saborido (2014, p. 17):

A preocupação com a formação de professores em Educação Especial tem ganhando maior espaço no cenário do debate sobre a educação pública, especialmente alimentada pelos rumos que se vão definindo na trama das relações entre a sociedade brasileira e o segmento populacional constituído por pessoas com deficiência, no contexto de um olhar inclusivo.

As mudanças advindas através da educação inclusiva resultaram em um novo olhar com relação aos estudantes com deficiência por parte dos docentes, os quais buscam oportunidades de cursos de formação continuada em prol de novos conhecimentos para subsidiar seu saber e fazer pedagógico no cotidiano da sala de aula. Tais fatores são evidenciados nas falas apresentadas a seguir:

Contribuiu principalmente na parte de adaptação de materiais, antes, usava materiais adaptados somente para crianças laudadas, durante o curso, percebi a importância de se aproveitar esses materiais com a turma. Depois do curso e da experiência com a sala de recursos, tive uma nova perspectiva em sala de

aula (Prof. Eliza, 2020).

O curso de formação continuada voltado ao atendimento de estudantes com deficiência visual, teve fundamental importância para minha formação profissional, haja vista que por meio deste, foi possível compreender melhor as diversas necessidades educacionais especiais visuais existentes em muitos discentes matriculados nas redes públicas de ensino, possibilitando assim, a busca pelas estratégias de intervenção mais adequadas de acordo com cada necessidade (Verônica, 2020).

A respeito da contribuição da formação continuada realizado no CAP/AM, é importante enfatizar que houve novas concepções acerca dos processos formativos dos estudantes com deficiência visual, além de melhorias nas práticas pedagógicas, tais avanços foram evidenciados quando os cursistas responderam a seguinte questão:

Qual a contribuição do CAAEE para o atendimento de estudantes com deficiência visual na rede regular de ensino?

Todos os módulos foram muito importantes, principalmente ao ensinar o braille e o sorobam para os alunos com deficiência visual, em como adaptar o tamanho da fonte e o contraste para alunos com baixa visão (Ana, 2020).

Contribui muito no atendimento aos alunos, e facilita uma boa comunicação (Polyana, 2020).

As respostas apresentadas ilustram um novo cenário acerca da educação especial em uma perspectiva inclusiva, bem como um novo olhar com relação aos estudantes com ou sem deficiência por parte dos docentes. As discussões apresentadas trazem reflexões acerca da realização de cursos de formação continuada, estas evidenciam-se nas declarações abaixo:

Ter dinâmica, compreender como ocorre a aprendizagem, como realizar as possíveis intervenções na área (Maitê, 2020).

Como lidar com pessoas com deficiência visual, e o recurso ministrado na sala (Paula, 2020).

De acordo com os docentes, o curso possibilitou repensarem suas estratégias pedagógicas, pois as mudanças para atender as necessidades do estudante com deficiência visual. Orrico, Canejo e Fogli

(2009, p. 135) no estudo pontuam da necessidade de considerar que “[...] existe todo um conjunto de saberes específicos e necessários aos alunos com deficiência visual [...]”. Tais reflexões estão sinalizadas nas falas dos cursistas:

Desenvolveu a capacidade de observar melhor as dificuldades no ambiente escolar (Adriana, 2020).

Passei a observar alunos que necessitavam de ajuda, se alguns deles tinham baixa visão (Juliana, 2020).

Ajudou no entendimento e conhecimento das deficiências, e com isso, facilitou no trabalho pedagógico com os alunos com essas deficiências (Prof. Natália, 2020).

Entender a deficiência visual é um processo inicial para a inclusão educacional e social desses estudantes, haja vista que para a efetivação de tal processo é necessário que os docentes ressignifiquem seus saberes, de maneira que possam construir e desenvolver ações pedagógicas articuladas na escola. Pode-se dar destaque aos profissionais de suporte como o professor da Sala de Recursos Multifuncionais ou o professor itinerante, atividade desenvolvida por profissionais do CAP/AM, que consiste em acompanhar o estudante matriculado em escola do ensino comum.

Portanto, os dados evidenciam que a formação continuada promoveu reflexões e conhecimentos relacionados ao conceito de deficiência visual sobre a necessidade de mudanças no espaço da sala de aula, da importância da tecnologia assistiva para a garantia da igualdade das condições de oportunidades para os estudantes com deficiência visual, e a ruptura da perspectiva da deficiência focada somente na condição orgânica do sujeito.

3.1 Contribuição da formação continuada do CAP/AM para atuar no atendimento educacional especializado

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da “[...] disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem” (BRASIL, 2009, p.1).

De que forma o curso de formação continuada realizada no CAP/AM contribui para sua prática pedagógica no Atendimento Educacional Especializado com estudante com deficiência visual?

Ajudou a criar estratégias de ensino e a fazer adaptações nos materiais para assim, diminuir as dificuldades na aprendizagem dos alunos com deficiência (Camila, 2020).

A partir do curso, posso utilizar o código braille como ferramenta de ensino ao aluno com deficiência visual na sala de recursos, assim, melhorado minha prática pedagógica (Gabriel, 2020).

Rever as estratégias na aplicação de conteúdos com alunos com deficiência visual (Silvia, 2020).

No desenvolvimento da minha prática em sala de aula, bem como na elaboração de materiais, recursos didáticos e estratégias de ensino, trazendo novas possibilidades para ministrar os conteúdos de forma significativa (Rafael, 2020).

Percebe-se que a maioria dos cursistas já tiveram experiências com estudantes com Necessidades Educacionais Especiais (NEE), e por meio da participação no curso de formação continuada, relatam que sentem-se mais seguros ao receberem estudantes com deficiência visual. Tais fatores são explicitados nos relatos apresentados abaixo:

Nos dá direção de como conduzir o aluno com deficiência visual (Fernanda, 2020).

Este curso abriu portas para diversas formas de ensino na educação (Ivone, 2020).

Através dos cursos realizados no CAP, tudo se tornou mais fácil no atendimento dos alunos, onde aprendi exatamente como ajudar nos ensinamentos dos mesmos (Thaiz, 2020).

Oportunizou novas metodologias e adaptação de materiais específicos (Lúcia, 2020).

As declarações acima, evidenciam que, os cursos disponibilizados na área de deficiência visual para os profissionais de educação são de suma importância para a permanência desses estudantes no espaço da escola de ensino comum haja vista que os docentes estarão

munidos do conhecimento teórico e das práticas de modo que executem atividades includentes, visando o desenvolvimento integral desses indivíduos, todavia, tais processos de formação continuada são recentes, tendo em vista a reestruturação das políticas públicas implementadas para o público alvo da educação especial em uma perspectiva inclusiva.

Conforme os estudos de Omote, Braga, Chacon, Saborido, Plaisance (2014, p. 115):

Uma política de inclusão escolar que indica claramente o princípio do acolhimento de todas as crianças, sem discriminação, torna necessária a formação de todos os professores, e não mais, apenas de especialistas. É um recurso novo que não estava presente nas antigas políticas de educação especial que postulavam a separação de crianças e apenas competências de especialistas. A partir de então, trata-se de ensinar aos professores em sua formação inicial ou continuar a lançar um olhar individualizado sobre todas as crianças, qualquer que sejam suas diversidades e, até mesmo, sensibilizá-los para a percepção de diversidades para adaptar suas práticas pedagógicas.

A formação de professores é um fator relevante no que se refere à inclusão escolar de educandos com deficiência visual e outras Necessidades Educacionais Especiais (NEE). No entanto, há um longo caminho a ser percorrido; trajeto este que se inicia em oportunizar aos docentes mais cursos de formação continuada, voltados a atender as especificidades da modalidade educação especial dentro da perspectiva inclusiva, e agregando significativamente no processo de ensino e aprendizagem de todos os educandos que ingressam no ambiente escolar. Tais reflexões são evidenciadas nos relatos a seguir:

Olhar o aluno com deficiência, e saber que ele é capaz de executar todas as atividades que lhe forem propostas (Érica, 2020).

Como receber o aluno, as técnicas na abordagem e a utilização de materiais adaptados (Luisa, 2020).

As discussões apresentadas através das respostas dos cursistas, ilustram a necessidade de cursos voltados para a área da deficiência visual, bem como pesquisas acerca da temática deficiência visual. Haja vista que ainda são poucos os estudos voltados para essa temática.

4 Considerações finais

Em síntese, os resultados evidenciam conhecimentos teóricos e práticos que passam a subsidiar o saber e fazer pedagógico dos professores, e ressignificação conceitual sobre a deficiência visual que colabora na construção de estratégia pedagógica e no suporte especializado.

Os Centros de Apoio Pedagógico para o atendimento às Pessoas com Deficiência Visual (CAP) são de suma importância para a formação acadêmica dos estudantes com deficiência visual, seu funcionamento vem proporcionando diversos serviços, apoio e suporte como: a disponibilização de livros acessíveis, recursos didáticos e procedimentos metodológicos que atendam as especificidades desses educandos, além de auxiliar no Atendimento Educacional Especializado (AEE) em âmbito pedagógico com a oferta de cursos de formação continuada para os docentes que atuam no atendimento desses estudantes, assim, promovendo o ingresso e a permanência desses educandos no ambiente escolar em todas as etapas de ensino.

Como destacam Omote, Braga, Chacon, Saborido, Plaisance (2014, p. 117): “A especialização de professores para crianças com necessidades especiais não pode ser compreendida senão no contexto mais geral de formações do conjunto de professores e de sua evolução contemporânea”.

As políticas de inclusão na contemporaneidade viabilizam o ingresso de pessoas com deficiência nas escolas de ensino regular, no entanto, estas necessitam garantir sua permanência e aprendizagem nesses espaços.

A preparação do ambiente para o recebimento desses estudantes é crucial para o processo de adaptação destes, tratando-se de educandos com deficiência visual, tal preparação contribui de forma positiva e significativa.

Diante disso, dá-se destaque à preparação dos recursos humanos através de cursos de formação continuada que atendam cada especificidade do alunado que é o público-alvo da educação especial, assim, tais profissionais saberão agir ao receberem qualquer estudante com Necessidades Educacionais Especiais (NEE).

O Centro de Apoio Pedagógico para o atendimento às Pessoas com Deficiência Visual do Estado do Amazonas (CAP/AM) vem contribuindo de forma positiva com a oferta do Curso de Aperfeiçoamento em Atendimento Educacional Específico a Pessoa com Deficiência Visual (CAAE), haja vista, que este proporciona em cada módulo uma experiência singular com relação ao desenvolvimento cognitivo da pessoa com deficiência visual, assim, trazendo uma nova perspectiva para os cursistas, os quais culminam no rompimento de conceitos pré-estabelecidos acerca da pessoa com deficiência visual, que foram sendo constituídas ao longo do tempo.

Diante do exposto, fica claro que o CAAE contribui de forma singular no processo de formação docente, pois, estes se sentem mais seguros em suas práticas de ensino, tanto na sala de aula de ensino comum, quanto no Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Desta forma, conclui-se que os dados reunidos em nesta pesquisa evidenciaram a importância do espaço de formação continuada do CAP/AM para profissionais da educação e família no atendimento a pessoa com deficiência visual. Com isto, é evidente a necessidade de investimento (financeiro, recursos humanos; material) e fortalecimento das ações desenvolvidas no CAP/AM para ampliação de novos cursos e mais oferta, uma vez que, trata-se de uma instituição que atende à demanda de formação do estado do Amazonas (capital Manaus e seus 61 municípios).

Quanto ao conteúdo do curso enfatizamos a importância do conhecimento das ferramentas tecnológicas acessíveis, recursos que podem colaborar para a autonomia dos estudantes com deficiência visual. Outro ponto relevante é a formação continuada dos formadores que deve ser garantida, pois poderá corroborar para a ressignificação contínua da formação a ser ofertada aos docentes do Estado do Amazonas.

Referências

AMAZONAS. Secretaria de Estado da Educação e Qualidade do Ensino Conselho Estadual de Educação. **Plano Estadual de Educação do Amazonas**. PEE – 2003.

BRASIL. **Decreto nº 6. 949 de 2009.** Promulga a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinado em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília: Planalto, 2009a.

BRASIL. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009.** Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, 2009b.

BRASIL. **Decreto nº 7. 611, de 17 de novembro de 2011.** Dispõe sobre a Educação Especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília: MEC, 2011.

BRAUN, Virginia/ TERRY Gareth. O surpreendente potencial dos métodos de levantamento quantitativo. *In*: BRAUN, Virginia; CLARKE, Victoria; GRAY, Debra (Orgs.). **Coleta de dados qualitativos: um guia prático para técnicas textuais, midiáticas e virtuais.** Tradução de Daniela Barbosa Henriques. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

DINIZ, Débora; BARBOSA, Livia; SANTOS, Wederson Rufino dos. Deficiência, direitos humanos e justiça. *In*: **SUR- Revista Internacional de Direitos Humanos**, v.6, n.11, p.65-77, dez.2009.

FERREIRA, Lúcio Fernandes; SOUZA, Cleverton José Farias. **Produções Discentes I: educação especial e inclusiva no contexto Amazônico.** Editora CRV, Curitiba – Brasil, 2018.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá Barreto; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de; ALMEIDA, Cristina Albieri de. **Professores do Brasil: novos cenários de formação.** Brasília: UNESCO, 2019.

MOSQUERA, Carlos Fernando França. **Deficiência Visual na Educação Inclusiva.** Curitiba: Ibpex, 2010.

OMOTE, Sadao; BRAGA, Tania Moron Saes; CHACON, Miguel Claudio Moriel. SABORIDO, David Montalvo. **Reflexiones Internacionales sobre la formación de profesores para la atención a los alumnos con necesidades educativas especiales.** - Universidad de Alcalá, Servicio de Publicaciones, Alcalá de Henares. (Espanã), 2014.

ORRICO, Helio; CANEJO, Elizabeth; FOGLI, Bianca. Uma reflexão sobre o cotidiano escolar de alunos com deficiência visual em classes regulares. *In*: GLAT, Rosana (Org.). **Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar.** Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

RESENDE, Tania Regina Martins. **Política estadual de atendimento a alunos com deficiência visual na cidade de São Paulo: a percepção do usuário.** Mestrado (Dissertação de Mestrado em Educação). Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

SÁ, Elizebeth Dias; CAMPOS, Izilda Maria; SILVA, Myriam Beatriz Campolina. **Atendimento Educacional Especializado – Deficiência Visual.** MEC – Brasília. 2007.

SANTOS, Miralva Jesus dos. **A escolarização do aluno com deficiência visual e sua experiência educacional.** Mestrado (Dissertação de Mestrado em Educação). Universidade Federal da Bahia Faculdade, Salvador, 2007.

SILVA, Luzia Guacira dos Santos. **Inclusão: uma questão, também, de visão. O aluno cego na escola comum / Luzia Guacira dos Santos Silva - João Pessoa: Editora Universitária, 2008.**

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria como profissão de interações humanas.** Petrópolis: Vozes, 2005.

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: REFLEXÕES SOBRE AS CATEGORIAS DE EXCLUSÃO NO ENSINO REGULAR, CONCEPÇÕES EQUIVOCADAS DA MODALIDADE E FORMAÇÃO DOCENTE

Marcos Evaldt de Barros¹

1. INTRODUÇÃO

O presente ensaio promove reflexões relativas à Educação de Jovens e Adultos - EJA, referente aos objetivos da modalidade, concernentes a uma educação incluyente e emancipatória. Para tanto, se fará necessária, nas próximas linhas, uma delimitação no campo das problematizações, visto a vasta possibilidade de abordagens sobre a EJA. Nesse sentido, as reflexões se darão em torno: a) da *origem* escolar do aluno da EJA, enfatizando as categorias de evasão e repetência; b) da *visão* da EJA pelos alunos, no campo de uma concepção muitas vezes distorcida pelos mesmos, e c) da importância de levarmos em conta a *realidade* do aluno e a *formação* dos educadores.

No âmbito das problematizações, será levado em consideração, para os embasamentos, além da experiência pretérita e atual no campo da Educação de Jovens a Adultos, o apoio teórico de vários autores expoentes na área da Educação. Destaca-se que cada capítulo trará, para fins de provocação, mais perguntas do que respostas sobre seus respectivos temas.

É importante destacar que as reflexões que teremos adiante

1 Graduado em História pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci. Graduado em Direito pelo Centro Universitário Cenecista de Osório/RS. Mestrando em Educação pela Universidade La Salle – Canoas/RS. Professor de História pela Prefeitura Municipal de Osório/RS e pelo Estado do Rio Grande do Sul. E-mail: marcosevaldt@hotmail.com.

orbitam o campo do provável *não oferecimento* de uma educação escolar *includente*, no ensino regular, ao jovem e ao adulto que passa a ser integrante da EJA. O termo *provável* nos remeterá, adiante, a provocações, e não a conclusões. Não pretende-se, porém, desvalorizar a modalidade de educação de jovens e adultos em detrimento da modalidade regular, mas trabalharmos com questionamentos acerca dos problemas evidenciados e relativos à EJA, e que podem servir para refletirmos, também, sobre outras modalidades.

Por fim, quanto à estrutura deste ensaio, destaca-se sua organização a partir da formação de quatro eixos e suas subdivisões: breves considerações sobre a EJA; origem escolar dos alunos da modalidade, com ênfase nas categorias de evasão e de repetência no ensino regular; a EJA na visão dos alunos, na perspectiva de uma visão distorcida dos mesmos; considerações acerca da realidade do aluno e da formação de professores para a EJA; metodologia e, por fim, algumas considerações finais, onde são propostas reflexões sobre este ensaio.

2. BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE A EJA

A educação popular teve importante colaboração de Paulo Freire na década de 60. A partir de suas ideias, a educação de jovens e adultos foi matéria de várias campanhas. Surgiram novas lutas por políticas públicas e uma educação voltada para aqueles que não tiveram oportunidade de estudar na idade apropriada. Podemos destacar, no rol desses movimentos, o Movimento de Cultura Popular, o Movimento de Educação de Base e a Campanha de Pé no Chão se Aprende a Ler e o Sistema de Alfabetização de Paulo Freire.

Cabe destacar que formular estratégias de ensino, políticas públicas voltadas à EJA, levando em consideração os atores a quem elas se destinam, ou seja, os alunos, pode representar avanços positivos, à medida que possibilita mecanismos contra a escola excludente. Implementar uma Educação de Jovens e Adultos como forma de assegurar o direito à educação, e não somente uma forma de complementaridade a esse direito, encontra base, inclusive, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB):

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles

que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida.

§ 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

§ 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si. (BRASIL, 1996).

Somos levados a lutar, portanto, por uma educação que leve em consideração o aluno como um sujeito que faz parte da história enquanto um ser *ativo*.

3 DE ONDE VÊM OS ALUNOS DA EJA: EVASÃO E REPETÊNCIA NO ENSINO REGULAR

A seguir, o estabelecimento de conexões entre a evasão e a repetência no ensino regular com problemas enfrentados na educação de jovens e adultos.

3.1. REFLEXÕES SOBRE A EVASÃO

Muitos alunos da EJA são oriundos da evasão do ensino regular. Outros voltam às salas de aula após um longo período afastados. Como exemplo, temos alunos que repetiram várias vezes as séries finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) e de alunos que abandonaram os estudos há muito tempo para dedicarem-se a uma atividade empregatícia. Como consequência, muitos alunos possuem uma idade acima dos 20 anos (em muitos casos as idades chegam a 50 ou 60 anos).

Nesse sentido, é importante pensarmos esse contingente de alunos da EJA a partir dos motivos do abandono do ensino regular e de suas perspectivas, tanto de escolarização, quanto de projetos pessoais e profissionais. Para Arroyo (2005, p. 42) “os jovens e adultos que voltam ao estudo, sempre carregam expectativas e incertezas à flor da pele”.

O abandono do ensino regular seria uma falha do sistema de

ensino? De uma consequência lógica de uma não adequação do aluno à escola? Respostas objetivas seriam, nesse momento, pretensiosas demais, visto o grande debate existente em torno da educação na modalidade da EJA, no que concerne, especificamente nesse caso, metodologias de ensino e evasão escolar. Apeguemo-nos, portanto, ao campo dos questionamentos, que devem ser a base de futuras e importantes pesquisas.

3.2. REFLEXÕES SOBRE A REPETÊNCIA

“Eu rodei muito”, afirma Aluno X. Essa frase é muitas vezes dita por alunos que chegam à modalidade de educação de Jovens e Adultos. Desmotivação? Problemas pessoais? Problemas psicológicos?

O que devemos trazer para a reflexão é outra pergunta: por que, na mesma classe do Aluno X, muitos outros alunos aprovaram? O que significa, atualmente, a aprovação escolar? É possível um novo debate acerca dos critérios para aprovação estabelecidos pelos sistemas de ensino? O que seria, então, levar em conta a realidade do aluno? E mais, se há critérios para aprovação, também há critérios para reprovação? O que é levado e o que *deveria* ser levado em conta para tais critérios? Falar em educação é falar em processo contínuo, em rupturas, em reflexões constantes, é levar em consideração o entendimento do contexto de determinada sociedade:

Por isso, não é possível conceber em abstrato um ‘modelo’ de educação e pretender levá-lo à prática. A educação real tem sido sempre a educação que era possível em determinada formação histórico-social, dada a etapa em que se encontrava o processo de seu desenvolvimento. (PINTO, 2010, p. 38).

A educação se encontra em todos os lugares e em todos os momentos. Não denota destaque cultural em detrimento de uma irrelevância de conhecimentos. Pelo contrário, ela pode significar o triunfo de todos os envolvidos em seus respectivos ambientes sociais.

4 A EJA NA VISÃO DOS ALUNOS: CASOS DE PERCEPÇÃO DISTORCIDA

A seguir, alguns casos de concepções equivocadas sobre a EJA

e sobre o papel da escola, que, uma vez tomadas como verdades pelos sujeitos educandos, são prejudiciais aos processos educativos que possuem como objetivo uma educação emancipatória.

4.1. A ESCOLA COMO UM EMPECILHO

Variadas são as frases, memes, diálogos ou outras formas de exteriorização, que evidenciam uma visão distorcida sobre os objetivos da EJA. Porém, destaca-se aqui o argumento muito difundido pelos alunos, que dizem que irão se utilizar da EJA somente “para terminar uma etapa dos estudos”. Essa frase, em muitos casos, evidencia uma visão extremamente burocrática da educação escolar. Para ele(a), o importante seria, então, ultrapassar uma etapa, uma fase de sua vida, para alcançar uma recompensa ulterior? Estariam imbricados, nesse tipo de pensamento, os pressupostos de uma educação integral humanizada, democrática, que transforma o aluno em cidadão ativo da sociedade? Onde estaria, nesse sentido, a concepção da escola como sendo uma instituição que propicie ao aluno ser mais conhecedor de si e da realidade que o cerca? Em desfavor de uma educação emancipatória, includente, que propicie a cooperação e o progresso, tanto do educando quanto da sua comunidade, estão determinações educacionais de grupos que pretendem a transformação do educando em alguém que apenas desempenhe alguma tarefa na sociedade.

A educação é uma atividade teleológica. A formação do indivíduo sempre visa a um fim. Está sempre ‘dirigida para’. No sentido geral esse fim é a conversão do educando em membro útil da comunidade. No sentido restrito, formal, escolar, é a preparação de diferentes tipos de indivíduos para executar as tarefas específicas da vida comunitária (daí a divisão da instrução em graus, em carreiras etc.). O que determina os fins da educação são os interesses do grupo que detêm o comando social. (PINTO, 2010, p. 35).

Indo além, importante também refletirmos sobre a reprodução das ideias desse(a) aluno(a) acerca da *sua* escola, e, também, de sua visão sobre o que é e qual a função social da escola. Em um período em que a educação escolar, bem como os sujeitos envolvidos nela, sofrem ataques com discursos e políticas de desvalorização, estaria o pensamento supracitado sobre escola em harmonia com os ideais

de mudança, que tanto pretendemos? Não seria importante uma escola conectada com a sociedade, e, também, com a comunidade que a cerca? A escola sendo vista como uma barreira a ser transposta é o ideal a ser difundido para alcançarmos uma sociedade mais harmônica *através* dessa escola?

4.2. A EJA COMO ESCAMBO

Muitos alunos matriculam-se na modalidade de educação de jovens e adultos para comprovação de frequência a seus empregadores. Nesses casos, não há uma preocupação discente em assistir integralmente às aulas ou, de igual forma, realizar as atividades propostas pelos educadores. O interesse dos educandos é tão somente o “*passaporte*” para a manutenção de seus empregos e, conseqüentemente, de suas remunerações. Ou seja, na visão do aluno, sua matrícula é importante, apenas, para o alcance do fim, para ele, principal: manutenção de um emprego. Essa visão, certamente, é consequência das falhas de nosso sistema educacional.

Portanto, mais uma vez a escola é vista de forma negativa, como um obstáculo que atrapalha, que pode impedir maiores *voos*. A escola, nesse sentido, não é vista como algo que está construindo, mas sim como um provável empecilho logo a frente, quando, em um futuro não muito distante, a direção escolar dirija palavras desconformes ao empregador. Atentemos, também, na sutileza da ideia de escola como um *meio*, um caminho para o mercado de trabalho, elemento intrínseco aos comandos de uma ideologia neoliberal, que retira, em grande medida, a capacidade escolar de produzir sujeitos conscientes de sua própria realidade. Vale lembrar, porém, que para muitos educandas e educandos o vínculo a um emprego, em paralelo com a matrícula na EJA, acaba se tornando um relevante meio de subsistência; muitas alunas e alunos são, também, mães e pais responsáveis pela manutenção de seus lares. E, indo além e encerrando a discussão desse capítulo, temos que:

Uma melhora no desempenho educacional de um município pode estar associada tanto a uma melhora na distribuição de renda como a um aumento na renda média. Ou seja, para qualquer valor da renda domiciliar per capita, pelo menos dentro

dos valores que os municípios brasileiros permitem examinar, a melhor distribuição de renda está associada a um melhor desempenho educacional. (HELENE e MARIANO, 2020, p. 9).

Portanto, o suporte econômico e o cultural, considerados como elementos das variáveis nos índices de desigualdade relacionados à educação, devem ser problematizados em projetos sobre e para a EJA.

5 TRILHANDO MELHORES CAMINHOS: A REALIDADE DO ALUNO E A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES

A seguir, a importância da abordagem do aluno da EJA como sendo um sujeito ativo e agente das mudanças, e do educador e sua formação como indispensáveis para os mecanismos dessas mudanças.

5.1. O ALUNO DA EJA COMO UM SUJEITO ATIVO

Como visto, os jovens e adultos que chegam à EJA já trazem consigo os rótulos de uma de uma escola que classifica, sendo apenas mais um mecanismo de uma sociedade que leva em conta o *mérito*, que é configurado no cerne de uma lógica neoliberal que por vezes é transgressora quando o assunto é *educação emancipatória*:

De tanto ouvirem de si mesmos que são incapazes, que não sabem nada, que não podem saber, que são enfermos, indolentes, que não produzem em virtude de tudo isto, terminam por se convencer de sua incapacidade. Falam de si como os que não sabem e do “doutor” como o que sabe e a quem devem escutar. Os critérios de saber que lhe são impostos. Os critérios de saber que lhe são impostos são os convencionais. (FREIRE, 2019, p. 69).

Somos levados à reflexão, portanto, acerca da inexistência de uma educação mais cidadã, a partir do momento em que não leve em consideração o aluno como um sujeito que faz parte da história enquanto um ser *ativo*, e não apenas existente em um polo passivo, condenado a apenas receber o que fora, de certa forma, programado anteriormente:

Outro sentido mais radical tem a assunção ou assumir quando digo: uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas

relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. (FREIRE, 2015, p. 42).

Nas palavras acima, portanto, podemos considerar que uma educação humanizadora pressupõe tornar relevante as realidades dos sujeitos envolvidos. Pressupõe o entendimento de que o conhecimento do local, das condições dos educandos, deve ser o alicerce dos novos projetos em educação. “É certo que mulheres e homens podem mudar o mundo para melhor, para fazê-lo menos injusto, mas a partir da realidade concreta a que ‘chegam’ em sua geração. E não fundadas ou fundados em devaneios, falsos sonhos sem raízes, puras ilusões.” (FREIRE, 2000, p. 26).

Tomar como insuficientes os conhecimentos dos alunos da EJA, é reproduzir os mecanismos de um saber institucionalizado que pode ter sido o motivo da exclusão dos mesmos da modalidade regular. Tal prática recorreria, também, à desconsideração da realidade do educando e dessa como uma ferramenta da interação entre professor e aluno que cria, recria e reproduz conhecimentos.

A educação é por natureza contraditória, pois implica simultaneamente conservação (dos dados do saber adquirido) e criação, ou seja, crítica, negação e substituição do saber existente. Somente desta maneira é profícua, pois do contrário seria a repetição eterna do saber considerado definitivo e a anulação de toda possibilidade de criação do novo e do progresso da cultura. (PINTO, 2010, p. 36).

A educação é um processo contínuo, que se sustenta, também, na interação entre os indivíduos de determinado grupo. Como o indivíduo “não vive isolado, sua educação é contínua”. (PINTO, 2010, p. 41). Pensada nesse sentido, a educação pode ser vista como uma totalidade formada por fragmentos de conhecimentos pertencentes a cada membro deste grupo.

5.2. O EDUCADOR DA EJA EM EVIDÊNCIA

A pesquisa que envolva ensino deve ter alicerce no diálogo com os professores, considerando-os como agentes da realidade

observada, e não apenas como objetos de estudo. Trazendo essa questão para a pesquisa sobre a realidade de alunos e professores da EJA e o estabelecimento de novas possibilidades, se torna essencial a conversa com os educadores, visando um processo coletivo para regular ações (IMBERNÒN, 2010, p. 15). E a formação dos educadores deve implicar, também, no desenvolvimento da capacidade de reflexão acerca de sua própria profissão. (ADORNO, 2006, p. 54). Portanto, consolidar projetos que tenham como objetivo valorizar a escola pública, bem como os profissionais com ela envolvidos, significa, também, entender o jogo de interesses presente na relação entre política e economia.

Importante destacar, também, a falta de uma sólida formação inicial com foco na EJA, o que torna a formação continuada crucial. Nesse sentido, muitos profissionais têm apelado, paralelamente à atividade de docência, a formações que prometem alternativas para os desafios da prática. Porém, Muitos cursos de formação contínua “têm-se revelado inúteis, servindo apenas para complicar um cotidiano docente já de si fortemente exigente.” (NÓVOA, 2009, p. 49).

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme a leitura do referencial teórico, percebeu-se que as discussões em torno da EJA misturam-se com as discussões sobre conceitos e fins da própria educação.

Sobre os objetivos da educação de jovens e adultos, os materiais dos autores referenciados indicam sempre uma aproximação entre as suas abordagens com o formalizado na LDB (1996), que trata tal modalidade como destinada àqueles que não tiveram acesso aos estudos na idade apropriada, onde os sistemas de ensino devem considerar as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho.

Quanto à origem escolar do aluno da EJA, constatamos que quase sempre o aluno da modalidade não é visto como “aquele que possuiu um sucesso escolar anterior”. O contingente de tal modalidade, oriundo da *evasão* do ensino regular, uma mazela recente ou antiga (no caso de alunos e alunas que chegam à EJA após muitos

anos ausentes da escola), seria a evidência de uma falha do sistema de ensino? Tal questionamento, de polêmicas respostas, possui respostas relacionadas à perspectiva dos cuidados às carências dos educandos. Como exemplo, temos o alerta de Miguel Arroyo (2005), que enfatiza as incertezas e angústias que os ingressantes na EJA possuem. Quanto ao contingente oriundo da *repetência* no ensino regular, percebemos educandos com idades menos avançadas, mas que possuem, na visão da comunidade escolar, problemas com a modalidade regular. Isso evidencia-se, em muitos casos, a partir da transferência do aluno de uma turma do Ensino Fundamental para uma turma noturna da EJA. Porém, com relação à repetência, os autores trouxeram questionamentos quanto aos métodos de ensino, à formulação curricular e aos critérios para imbricar a repetência a um aluno, como reflete Álvaro Vieira Pinto (2010), que traz à tona a noção de uma não existência de uma educação real e tida como a verdadeira.

A abordagem sobre os casos de percepção distorcida da modalidade de educação de jovens e adultos nos mostrou que essas, uma vez tomadas como verdades pelos sujeitos educandos, são prejudiciais aos processos educativos que possuem como objetivo uma educação emancipatória. Muitos educandos dizem que irão se utilizar da EJA somente “para terminar uma etapa dos estudos”, demonstrando um desconhecimento dos objetivos da modalidade e da própria educação. Pode-se dizer que tais ideias equivocadas sobre a própria educação têm origem em uma lógica mercadológica de vida, onde o que passa a ser visto como fator de principal relevância é a adequação do indivíduo em uma configuração social marcada pelos objetivos de mercado. Nesse sentido, tivemos Álvaro Vieira Pinto (2010) nos alertando que a educação formal, muitas vezes, reflete-se em uma preparação dos indivíduos para a execução de determinadas tarefas na vida em comunidade.

Com relação às perspectivas que levem em conta a aliança entre uma teoria e uma prática de educação escolar mais democrática e emancipatória, fomos levados à reflexão acerca da inexistência de uma educação cidadã, a partir do momento em que esta não leve em consideração o aluno como um sujeito que faz parte da história enquanto um ser ativo. Nesse sentido, Paulo Freire (2019), alerta para

a importância de professores e alunos assumirem-se como sujeitos sociais e históricos, e Álvaro Vieira Pinto (2010) acrescenta ao pensamento, de forma a transmitir a noção de não exclusão de nenhum sujeito envolvido na educação, quando defende a ideia de construção da educação também como a interação entre os indivíduos de determinado grupo.

Por fim, relativo à formação docente para a modalidade de educação de jovens e adultos, Francisco Imbernón (2010) nos orienta para uma maior consideração do professor como sujeito produtor de conhecimentos, e não apenas como um objeto de estudo. Nesse sentido, ouvir os professores seria uma alternativa relevante. Ainda com relação à formação docente, destacou-se a importância da formação continuada para o enfrentamento dos desafios da prática em sala de aula. Porém, António Nóvoa (2009) nos alerta para uma inutilidade de muitos cursos de formação continuada, que servem apenas para atrapalhar o dia a dia docente.

Entendendo os objetivos de educação de jovens e adultos, bem como a realidade local, poderemos discutir sobre quais projetos, ferramentas pedagógicas, ou outras ações escolares devemos fazer emergir. Poderemos, também, reforçar, atenuar, inovar projetos em diversas categorias (gênero, raça, orientação sexual, trabalho etc.). Tais questionamentos e reflexões sobre a EJA possibilitarão atenuarmos, cada vez mais, os campos da censura, da exclusão, da negligência, ao mesmo fará vir à tona as cores brilhantes da vida daqueles a quem a educação se destina.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. **A filosofia e os professores**. In: ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006, p. 51-74.

ARROYO, Miguel. **Educação de Jovens e Adultos**: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria A.; GOMES, Nilma L. **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte/MG, Autêntica, 2005, p. 19- 50.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as di-

retrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm . Acesso em: 30 nov. 2020.

DENCKER, A. de F. M. **Métodos e técnicas de pesquisa em turismo**. 4. ed. São Paulo: Futura, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 50 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 71 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

GIL, Antônio Carlos. **Método e Técnicas de Pesquisa Social**. 6ª edição. São Paulo: Atlas, 2008.

HELENE, Otaviano; MARIANO, Leandro. **Educação e desigualdade na distribuição de rendas**. Educ. Soc., Campinas, vol. 41, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v41/1678-4626-es-41-e223485.pdf> Acesso em 7 de novembro de 2020.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

NÓVOA, António. **Professores: Imagens do futuro presente**. Educa: Lisboa, 2009.

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete lições sobre a educação de adultos**. 16 ed. São Paulo, Cortez, 2010.

EDUCAÇÃO NÃO ESCOLAR E DEMOCRACIA: UM ESTUDO A PARTIR DE UM CLUBE DE CIÊNCIAS

Joana Menezes Corrêa Monteiro¹

Daisy Flávia Souza Barbosa²

Marinalva Soares de Araújo³

João Manoel da Silva Malheiro⁴

1 Introdução

A busca por uma educação que seja articulada a partir das vivências dos sujeitos e que se constitua como uma prática democrática, social e interativa é uma discussão presente nas falas de todos aqueles que pensam a sua qualidade. Neste ponto, os desafios têm sido em manter um diálogo com o contexto em que os educandos estão inseridos.

Essas tentativas de criação de um modelo educacional de maior comprometimento social e de formação de sujeitos ativos, em nosso país, começam nos anos de 1932, através do Manifesto dos Pioneiros

-
- 1 Mestra em Estudos Antrópicos na Amazônia pela UFPA, professora da Educação Básica da Rede Municipal e do Sesc Castanhal e professora monitora do Clube de Ciências da UFPA de Castanhal. E-mail: joana.1@hotmail.com
 - 2 Mestra em Educação em Ciências e Matemáticas, professora da Educação Básica da Rede Estadual do Estado do Pará, técnica pedagógica da Rede Municipal de São Francisco do Pará e professora monitora do Clube de Ciências da UFPA de Castanhal. E-mail: daisyflavia@ig.com.br
 - 3 Mestra em Estudos Antrópicos na Amazônia pela UFPA, professora da Educação Básica da Rede Estadual do Estado do Pará e professora monitora do Clube de Ciências da UFPA de Castanhal. E-mail: marisoares23004@gmail.com
 - 4 Pós-Doutor em Educação para a Ciência pela UNESP-Bauru, professor associado II da UFPA. E-mail: joomalheiro@ufpa.br

da Educação Nova. Esse movimento foi articulado para a organizar o funcionamento do sistema escolar, por meio da criação de um plano de educação que concebesse a escola como um espaço de ação dos sujeitos, das suas interações e que possibilitasse o intercâmbio de experiências (BRASIL, 2006).

Passou-se a pensar as experiências dos sujeitos e uma nova proposta curricular centrada nos processos educativos. Para Marchelli (2014), todo esse movimento foi importante na construção da LDB de 1961 que, apesar de todas as suas falhas, representou um sonho da renovação em nosso ensino que se mostrava com uma estrutura atrasada. O que Saviani (2003) destacou foi a mudança de um modelo centrado no professor, em que o ensino de transmissão de conteúdo é substituído por um outro que favorece a assimilação de conhecimentos pelos alunos.

Nesse viés, os objetivos de se construir uma educação democrática e social não foram atingidos pelos escolanovistas. Esses ainda continuam presentes nos documentos oficiais como as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) que trazem essa concepção de educação como “uma construção histórica que assume diferentes significados em tempos e espaços diversos e tem a ver com os lugares de onde falam os sujeitos, os grupos sociais a que pertencem, os interesses e os valores envolvidos, os projetos de sociedade em jogo” (BRASIL, 2013, p.106).

Os esforços para materialização dessas ideias caminham no sentido da exigência de práticas pedagógicas diferenciadas e que tenham relação com as experiências. É uma educação de caráter mais emancipatório, a qual, explica Freire (1996), é capaz de levar os educadores e educandos a pensar em suas ações, bem como a criticidade da aprendizagem e o diálogo e, assim, despertar a sua consciência ontológica.

Esse fazer não se restringe apenas à escola e aos processos formais, pois pode ser desenvolvido, também, por meio de uma educação não formal ou socioeducativa. Em espaços não institucionalizados, que, de acordo Zucchetti e Moura (2007), mesmo não tendo um currículo definido, são locais que articulam ações complementares à educação escolar. Um exemplo desses ambientes são os Cubes de

Ciências que, para Schmitz e Tomio (2019), têm como características a realização de processos não formais e uma constante relação com as aprendizagens da educação escolar básica.

A partir dessas discussões e visando a uma aprendizagem que faça relação com as experiências dos educandos, estabelecemos a seguinte questão: como esses espaços não escolares, os Clubes de Ciências, podem fomentar valores democráticos? Diante deste questionamento, objetiva-se demonstrar que as práticas educativas nesses ambientes podem ser dialógicas, problematizadoras e de maior relação com o contexto dos educandos, assumindo sua dimensão democrática.

2 Pensando a educação não escolar

As experiências com a área da educação não escolar no Brasil mostram que há um campo de pesquisa muito significativo, tanto pela abrangência de atividades quanto pela carência de trabalhos que discutam essa questão. A justificativa para esse cenário pode estar relacionada, de acordo com Zoppei (2015), com o desinteresse por teorizar os espaços onde é desenvolvido esse tipo trabalho ou por disputas acadêmicas que não contemplam outras perspectivas e processos fora da escola.

É em torno desse contexto que se centra esta discussão, com o intuito de relacionar uma perspectiva democrática e de maior autonomia dos educandos e como isso é construído nesses locais. Para tanto, evidencia-se que o termo “não escolar” será usado, neste estudo, para caracterizar as atividades que não estão no ambiente da escola e cujas práticas educativas apresentam intencionalidades pedagógicas nas ações de formação de seus sujeitos (SEVERO, 2015); bem como, em relação com o tipo de aprendizagem que se objetiva construir, respeitando a forma de pensar dos participantes através da valorização dos conhecimentos frutos das suas vivências (ARROYO, 2012).

Quando se analisa o trabalho realizado nesses espaços, observa-se que as suas atividades, na maioria das vezes, são mostradas como ligadas a uma educação não formal. O que pode justificar esse conceito é o fato de essa prática ser diferenciada das pedagogias tradicionais,

uma vez que há valorização do contexto em que os seus participantes estão inseridos; observa-se, também, o conhecimento que é trabalhado, o qual se realiza de maneira em que há um respeito na forma como eles reelaboram o que recebem da sua cultura (GOHN, 2014).

O que deve ser ressaltado, entretanto, é que as discussões sobre os ambientes em que são construídos esses processos educativos devem contemplar uma gama maior de práticas que incluem tanto a educação não formal, quanto a social e a informal (ZOPPEI, 2015). Desse modo, a educação não escolar passa a ser vista através da proposta pedagógica que ela realiza, bem como a atuação de uma equipe multidisciplinar, o seu trabalho reflexivo que mantém um diálogo com a realidade social, contextualizando e problematizando aprendizagens (SEVERO, 2017).

Um outro ponto que é chamada a atenção é sobre os equívocos dessas aprendizagens e vivências fora da escola, pois o que se tem percebido é uma tentativa de relação com a educação informal. Para este tipo, Marandino et al. (2003, p.7) explica que esses processos ocorrem “de maneira difusa, mesclados em diversas realidades sociais, sem a intencionalidade do agente e o caráter metódico e sistemático” o que não é percebido, tanto nos ambientes de prática não formal quanto no social.

Em função dessas questões, ressalta-se que reduzir o termo da educação não escolar não dá conta de explicar o que é essa perspectiva, isso porque muitas das experiências que são realizadas em outros ambientes educacionais, também, apresentam-se na atualidade como uma nova forma de educar que evidencia a influência de movimentos que visavam uma educação de caráter social (ZUCCHETTI; MOURA; GROPPPO, 2016).

Um outro ponto que deve ser destacado é que há todo um contexto histórico e a tentativa de articular os processos educativos e que não se limitam somente à escola. Estes revelam-se, de acordo Brandão (2013), como uma educação que surge a partir das organizações populares, com um caráter ativo e criador, pois seu trabalho pedagógico estava voltado para os saberes e valores das pessoas e grupos num processo de conscientização.

Assim, essas propostas de trabalho passam a ter uma vinculação

com a perspectiva do modelo de uma educação popular e identitária. A natureza desta configurar-se-ia, como define Brandão e Assunção (2009), por processos de construção de saber em que há troca de experiências e que são conduzidas por agentes de educação que não necessariamente estão ligados à sala de aula.

Com isso, observa-se que há a tentativa de organizar práticas e espaços educacionais que se apresentem em um contexto mais democrático no qual ocorram a participação, o envolvimento dos educadores e educandos e uma efetiva construção de conhecimento que seja crítica e reflexiva, levando-os a pensar as suas experiências.

3 A democracia como prática decisória

A dominação de consciências vem sendo uma das grandes marcas da educação no decorrer dos tempos, a qual não permite a humanização de muitos sujeitos. Neste contexto, os espaços educacionais tornam-se “organizações hermeticamente fechadas à prática da liberdade, que não consideram a autonomia e o autogoverno” (CARVALHO, 2009, p. 445). Mas que educação é essa que não pretende formar os sujeitos para as tomadas de decisões? Que educação é essa que não liberta?

De acordo com Freire (2014, p. 80), eis aí “a educação bancária, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. Margem para serem colecionadores ou fixadores das coisas que arquivam”. Tem-se, com isso, uma prática educacional fundamentada pelo processo de transmissão e recepção do conhecimento, com base da imposição de uma cultura a outra.

Esse desenho educacional passa a ser questionado, diante da pedagogia progressista, que, “partindo de uma análise crítica das realidades sociais, sustenta implicitamente as finalidades sociopolíticas da educação” (LIBÂNEO, 2014, p. 33). Assim, a educação deixa de ser neutra, visando compensar possíveis prejuízos de “privilégios educacionais” agregados a uma minoria, os quais contribuem para aumentar as desigualdades sociais.

Neste cenário, a busca por ideais democráticos na educação

ganha força, tornando-se um dos mecanismos para a superação de práticas que valorizam a dominação de consciências. Porém, que ideais democráticos são esses? A democracia valoriza a libertação dos sujeitos?

Esses questionamentos partiram da premissa de que a sociedade capitalista moderna se autodeterminou democrática, assumindo princípios de liberdade, igualdade e fraternidade, os quais, muitas vezes, tornam-se válidos para uma minoria, restringindo as tomadas de decisões àqueles que detêm o poder econômico (GASPARELLO, 2013). Desta forma, pode-se afirmar que muitas práticas consideradas democráticas neutralizam a emancipação de muitos sujeitos.

De acordo com Lima Junior e Silva (2017, p. 4982), a democracia é uma palavra polissêmica e “quanto mais a polissemia do conceito é ignorada mais ele servirá para justificar qualquer tipo de proposta”. Tendo em vista esse entendimento, os autores buscam traçar alguns de seus significados, a partir de uma revisão de literatura na área de educação em ciências, na qual se identificam quatro concepções intituladas: Democracia neoliberal, Democracia radical, Democracia sociocientífica participativa e Democracia ambiental participativa. Os sentidos atribuídos a cada uma encontram-se sintetizados no quadro 1:

Quadro 1: Concepções de Democracia

CONCEPÇÕES	SENTIDOS ATRIBUÍDOS
Democracia neoliberal	Pode ser uma forma de organização política a serviço de interesses capitalistas. Está relacionada ao consumismo e ao individualismo. Apontam o consumo como nova forma de participação democrática.
Democracia radical	Atingida mediante a emancipação intelectual do professor e aluno, numa relação de igualdade. Essa igualdade vem do ato de reconhecer que qualquer um que tenha aprendido a falar possui inteligência, que é a capacidade de interagir com o mundo e seus objetos em uma maneira significativa.
Democracia sociocientífica participativa	Para não vivermos em uma sociedade governada pela técnica, são necessárias educação e divulgação científicas comprometidas em qualificar as decisões dos cidadãos.
Democracia ambiental participativa	Em ambientes naturais da Terra ou mesmo aqueles produzidos pelo homem, as escolhas políticas influenciam nas relações humanas com o meio ambiente no processo de construção da cidadania.

Fonte: Lima Junior e Silva (2017). Adaptado.

De um modo geral, observa-se, por um lado, uma democracia

relacionada aos princípios neoliberais, os quais favorecem o individualismo, com base na liberdade de mercado, visando atender aos interesses, principalmente, da elite dominadora. De acordo com Gasparello (2013, p.12), essa democracia é apenas formal, na medida em que, na prática, é válida para uma parcela da população: “aqueles que fazem parte da minoria burguesa, branca e masculina heterossexual”.

Por outro lado, tem-se uma democracia ancorada em princípios libertadores, assumindo-se como prática decisória, diante da concepção de sujeitos livres, conscientes de direitos e deveres; voltada, principalmente, aos interesses populares. Nesta linha de pensamento, Carvalho (2009, p. 445) argumenta que “só *na e pela* decisão poderemos construir-nos como homens e mulheres intervenientes, capazes de fazer parte ativa do mundo a que pertencemos, ao invés de ser meros espectadores”.

Tendo em vista este último entendimento, adotado neste estudo, infere-se que a servidão mental e a adaptação do sujeito à ordem existente são incompatíveis com a vida democrática, daí a importância de não considerar as tomadas de decisões como uma ação tecnicista e restrita a uma minoria. Desta forma, a dominação aceita nas práticas de educação bancária deve ceder lugar à libertação, a padronização à participação e o condicionamento à formação de sujeitos autônomos, críticos, criativos e capazes de tomar suas próprias decisões.

Assim, considerar a democracia como prática decisória significa compreender os espaços educativos como ambientes favoráveis à participação ativa dos sujeitos; fortalecida pelo diálogo, com base numa concepção libertadora, que, ao contrário da bancária, fundamenta-se na compreensão dos “homens como corpos conscientes e a consciência como intencionalidade em suas relações com o mundo” (FREIRE, 2014, p. 94). Desta forma, a educação “mediatizada pela realidade que apreende e da qual extrai o conteúdo de aprendizagem, atinge um nível de consciência dessa mesma realidade, a fim de nela atuar, num sentido de transformação social” (LIBÂNEO, 2014, p. 34).

Em síntese, a democracia refere-se a “uma construção que supõe igualmente, a construção de homens e mulheres conscientes do caminho que trilham; liberto da condição de meros meios, desprendidos de submissões dogmáticas” (CARVALHO, 2009, p. 447). Por

consequente, depende de ações que desenvolvam o hábito de um pensamento que busca constantemente conhecer a realidade, visando sua transformação.

Seguindo esse pensamento, compreende-se que, nos espaços educacionais, não cabe mais a implementação de práticas embasadas no viés da transmissão e recepção do conhecimento, mas aquelas norteadas por situações problematizadoras, com base na resolução de problemas e mediadas pelas trocas de experiências.

Neste contexto, o decisivo no processo de conhecer é a relação com o problema, sendo o diálogo uma condição de uma educação democrática (DEWEY, 1979; FREIRE, 2014). Para este fim, a discussão deve partir de problemas que fazem sentido ao aluno, evitando qualquer forma de seleção artificial feita pelo professor. De acordo com Dewey (1979, p. 176), “isso não quer dizer que o docente fique de lado, como simples espectador, pois o oposto de fornecer ideias já feitas e matérias já preparadas e de ouvir se o aluno reproduz exatamente o ensinado, não é inércia e sim participação na atividade”.

Corroborando este entendimento, Freire (2014, p. 68) defende que “o educador já não é mais o que apenas educa, mas o que enquanto educa é educado em diálogo com o educando, que ao ser educado, também educa” Desta forma, a democracia se fundamenta nas práticas construídas diariamente, a partir da intencionalidade dos sujeitos.

Muraro (2012), apoiado nos ideais de Paulo Freire e John Dewey, considera que o desenvolvimento da capacidade de se comunicar e resolver os problemas sociais com participação ativa e livre, na vida democrática, é uma das tarefas da educação. Ainda conforme o autor:

A vida democrática necessita de uma educação que capacite as pessoas a solucionar problemas com uso do instrumento da inteligência construída historicamente e da cooperação e não na memorização de conteúdos ou verdades fixas. Daí a inseparabilidade entre democracia e educação e ambas dependentes do pensar reflexivo a partir da experiência problemática (MURARO, 2012, p. 220).

É importante destacar que, nesse movimento de um pensar reflexivo a partir da experiência, a teoria e a prática tornam-se duas

faces de uma mesma realidade, estimulando as tomadas de decisões de forma consciente, crítica e criativa, a fim de resolver os problemas levantados, tendo em vista a transformação da realidade. Neste contexto, a prática, que não é mais a execução mecânica, “ganha um significado pedagógico porque é pela ação que se aprende a ser um sujeito decisor” (CARVALHO, 2009, p. 447).

4 Clube de Ciências Prof. Dr. Cristovam W. P. Diniz: construindo valores democráticos por meio da experimentação investigativa

A educação pensada no viés democrático deve ser aquela que oportuniza o trabalho com a cultura, os conhecimentos científicos e o cotidiano de uma forma que se interliga ao desenvolvimento de valores democráticos. Para tanto, é preciso considerar outros caminhos e possibilidades da prática pedagógica, em que esta revele “um significado ampliado para a formação humana com base em processos de ensino e aprendizagem diversificados, complexos, dinâmicos e interconectados em espaços e tempos distintos da instituição escolar” (SEVERO, 2015, p. 563).

O lócus desse estudo é o Clube de Ciências Prof. Dr. Cristovam W. P. Diniz, situado na Universidade Federal do Pará, Campus de Castanhal. Nesse contexto, o ambiente se constitui em um espaço de educação não escolar que apresenta uma inter-relação de fazeres educativos formais e não formais. O referido espaço é resultado da iniciativa do Prof. Dr. João Manoel da Silva Malheiro e de alguns integrantes do seu grupo de pesquisa.

Para Schmitz e Tomio (2019), os Clubes de Ciências são ambientes institucionalizados em que professores e estudantes que se interessam pelo conhecimento científico encontram-se, trocam experiências através da realização de diversas atividades que tanto podem estar associadas aos conhecimentos da educação formal quanto a conteúdos distintos desse currículo.

A relação que se faz da educação como prática decisória nas discussões que são tecidas para o Clube de Ciências tem a ver com as experiências dos sujeitos nesse local, uma vez que, para a democracia, a educação precisa estar apoiada na participação de todos, onde os

educandos constituem-se em atores centrais do processo educativo e os professores e demais atores atuam como facilitadores das atividades tendo sempre como referência os interesses dos educandos.

E, nessa perspectiva, considera-se que a educação democrática tem o grande desafio de romper com valores ultimamente reproduzidos em nossa sociedade, como: a competitividade, o individualismo, o consumismo e o desrespeito à vida e às diversidades, oportunizando, desta forma, aos sujeitos coletivos a valorização do respeito a vida e à diversidade, a responsabilidade e a solidariedade como nos afirma Libâneo (2003):

Num mundo de intensas transformações científicas e tecnológicas, precisam de uma formação geral sólida, capaz de ajudá-los na sua capacidade de pensar cientificamente, de colocar cientificamente os problemas humanos. Por outro lado, diante da crise de princípios e valores, resultantes da deificação do mercado e da tecnologia, do pragmatismo moral ou relativismo ético, é preciso que a escola contribua para uma nova postura ético-valorativa de recolocar valores humanos fundamentais como a justiça, a solidariedade, o reconhecimento da diversidade e da diferença, o respeito à vida e aos direitos humanos básicos, como suportes de convicções democráticas (LIBÃNEO, 2003, p. 8).

Assim, com base nas afirmações de Libâneo (2003), considera-se que os espaços não escolares devem ser potencialmente espaço político no sentido coletivo para que os alunos experimentem a vida democrática ou a educação democrática como política de vida.

E nesse contexto constata-se que o Clube de Ciências Prof. Dr. Cristovam W. P. Diniz consiste em um espaço não escolar, onde se desenvolvem valores democráticos por meio da realização das atividades de experimentação investigativa.

Para tanto, destaca-se que a educação científica tem um papel fundamental na vida dos educandos, pois promove uma apropriação da cultura pelos sujeitos ao contribuir com a formação do espírito investigativo e crítico dos discentes, dando-lhes condições de participar ativamente de uma sociedade técnico-científica. Essa reflexão corrobora o pensamento de Carvalho (2009, p. 45), quando ela nos afirma que é apenas pela decisão que se pode constituir sujeitos intervenientes

capazes de mudar o mundo deixando de lado a posição de meros espectadores da sua vida.

Nessa conjuntura, o Clube de Ciências constitui-se enquanto espaço no qual se trabalha a cultura, os conhecimentos científicos e cotidiano interligados, fomentado a curiosidade própria dos alunos, tornando-os autônomos em relação ao seu processo de aprendizagem. Desse modo, o clube é considerado como espaço de educação não escolar na medida em que

(i) não se encontram condicionadas a um currículo nacional, sendo, por isso, extracurriculares; (ii) a aprendizagem não é avaliada quantitativamente; (iii) os conteúdos não se encontram hierarquicamente estruturados e cronologicamente faseados; (iv) o processo encontra-se centralizado nas características e necessidades do aluno; sendo, ainda, (v) de frequência facultativa, não se cingindo a um número fixo de participantes, a um nível de ensino ou a um espaço físico. (SALVADOR, 2002, p. 5).

Assim, esse espaço proporciona aos educandos uma participação ativa, na qual o conhecimento não se apresenta na forma de respostas prontas e acabadas, e sim são resultados da curiosidade e criatividade dos sujeitos.

Nesse viés, as atividades do Clube acontecem todos os sábados e têm duração de duas horas e trinta minutos, sendo que os educandos durante esse tempo são instigados a encontrar a solução de uma questão que é respondida à medida que eles vão realizando as etapas da Sequência do Ensino Investigativo (SEI).

Conforme Carvalho et. al (2009), as etapas da experimentação investigativa que o Clube de Ciências aborda são 7. E estão especificadas na figura 1. Na sequência, exploramos resumidamente o que acontece em cada uma e quais os valores democráticos podem ser percebidos nesses momentos, seja por meio da postura do professor-monitor ou dos alunos envolvidos na atividade.

Figura 1: Etapas da experimentação investigativa

Fonte: Adaptado de Carvalho et. al (2009)

As seis primeiras etapas da SEI são realizadas no primeiro sábado e a última etapa é realizada no sábado seguinte. Os materiais utilizados nos experimentos são de largo alcance, ou seja, baixo custo e/ou reciclados como: garrafas plásticas, isopor, copos descartáveis, utensílios domésticos, papéis diversos, baldes, tecidos, canetas, lápis, entre outros.

A utilização desses materiais no desenvolvimento das atividades propostas no Clube de Ciências contribui para que os alunos reensem questões relacionadas ao consumo, reavaliando, desta forma, a cultura do descartável e também da imposição de uma cultura consumista – que se configura em um valor antidemocrático.

O mediador da SEI, também chamado de professor-monitor, é um voluntário que se dispõem a colaborar com as atividades do Clube. Ressalta-se, nessa perspectiva, que durante todo o processo investigativo o professor-monitor não é aquele que fica como espectador, já que sua ação participativa iniciou no planejamento e execução da atividade e na seleção e organização dos materiais, estendendo-se até os momentos de escuta ativa para com os educandos (DEWEY, 1979).

Assim, com base na figura 1, percebe-se que a SEI inicia-se com um problema, de cunho experimental ou teórico, que é contextualizado para as crianças por meio de um diálogo com elas ou a partir de vídeos ou textos. Essa contextualização introduz junto às crianças o tópico desejado e fornece as mesmas condições para pensarem e agirem sobre o problema proposto.

O diálogo que ocorre entre as crianças e os professores-monitores é permeado pelo respeito à fala de cada um dos sujeitos envolvidos

na SEI, como também se percebe um esforço comum de ambas as partes em torno do problema a ser solucionado. Nesse sentido, a troca que ocorre durante a SEI no Clube de Ciências é marcada pela interação e preocupação dos professores-monitores ao organizar as propostas de atividades, sendo que elas contemplam os conhecimentos de diversas áreas que, ao serem postos em uso pelas crianças, permitem a apreensão de um novo conceito que posteriormente poderá ser usado no cotidiano.

Durante a SEI, observa-se a valorização do conhecimento prévio dos alunos. Além disso, é incentivado o desenvolvimento da autonomia e do senso crítico, valorizando desta forma o respeito pelo conhecimento individual e coletivo dos educandos. Assim, é possível observar durante a realização da experimentação investigativa o esforço criativo de todos os sujeitos envolvidos: professor-monitor e alunos. Logo, esse esforço é fruto do respeito às especificidades das áreas de conhecimento articuladas dentro da SEI, que em sua grande maioria primam pela problematização da realidade, oportunizando a visão relacional do homem com o seu cotidiano.

No momento em que os alunos tomam consciência de como foi produzido o efeito desejado, ou seja, quando encontram a solução do problema proposto, nota-se que a prática da indagação realizada pelo professor-monitor e a compreensão por parte do aluno dos diferentes elementos que estes utilizaram para solucionar o problema tem relação direta com o mundo que os cerca, principalmente quando estes percebem que aquele experimento realizado está muitas vezes interligado culturalmente com seu cotidiano. Nesse ponto de vista, isso promove nos alunos o respeito à variedade de vida e à diversidade de manifestações culturais que os cercam, valores democráticos de acordo com Libâneo (2014), fundamentais para a transformação social.

Em muitas das atividades realizadas no Clube de Ciências Prof. Cristovam Diniz, observam-se ações comprometidas com o cuidado e o respeito pelo planeta, uma vez que as atividades experimentais⁵ têm em pauta a reflexão atenta e constante como a relação entre a ideia de

5 Exemplo de atividades desenvolvidas no Clube de Ciências que abordam essa preocupação podem ser consultadas em artigos e dissertações. A saber a dissertação de mestrado de Araújo (2020); bem como atividades como o Regador Econômico.

qualidade de vida e os conceitos de sociedade sustentável. Isso gera, conseqüentemente, a longo prazo a transformação da consciência e das atitudes dos educandos.

Na etapa dando explicações causais, que é o momento em que os participantes contam detalhadamente como fizeram para resolver o problema e explicam por que a resposta encontrava é satisfatória, pode-se observar que eles estão aprendendo a conhecer e a fazer. O primeiro, porque a busca pela solução do problema promove uma mudança no modo de pensar e agir diante das situações do cotidiano; e o segundo, porque o trabalho todo se desenvolve em pequenas equipes, e isso contribui para que os sujeitos aprendam a cooperar e colaborar com os seus pares.

Por fim, ao escrever e desenhar e na sequência correlacionar atividade e cotidiano, os alunos manifestam outros valores democráticos como a responsabilidade e a solidariedade, pois é durante o desenvolvimento dessas etapas que eles começam a aprender a ser. Logo, passam a ser participativos e interativos em suas relações com os demais colegas e com os professores-monitores, além de estarem exercitando o pensamento crítico sobre as situações do cotidiano.

Portanto, além de pensarmos o Clube de Ciências Prof. Dr. Cristovam Diniz como espaço não escolar que promove, por meio da experimentação investigativa valores democráticos, devemos lembrar que o professor-monitor, ao mediar os caminhos que levam à solução do problema, torna-se também um exemplo para os educandos.

Baseando-se nessas reflexões, por isso, a formação deste necessita estar embasada em valores éticos e colaborativos, bem como precisa que esses professores-monitores tenham clareza dessa função, pois a educação democrática não apenas se concretiza no mundo das ideias, e sim com exemplos e vivências do cotidiano. Logo, compreende-se que é nesse processo de vivências que a teoria e a prática se tornam concordantes de uma mesma realidade.

5 Considerações Finais

Pensar a educação democrática, nos dias atuais, certamente é um grande desafio, já que é visível que vivemos em uma sociedade

permeada por uma cultura desumana. No entanto, em meio a todo esse “caos”, percebem-se sujeitos comprometidos com uma prática emancipatória e humanizada, que vem a cada dia lutando para transformar a vida de outros cidadãos.

É importante ressaltar que não é apenas responsabilidade da escola, dos espaços não escolares ou da família a educação para a democracia. Esta também é uma responsabilidade da sociedade na qual estamos inseridos. Dessa forma, cabe a todos repensar quais valores são primordiais para a vida em sociedade.

Um dos caminhos mais apropriados para a prática da educação alinhada à democracia é a associação dos valores democráticos ao currículo da escola ou de espaços de educação não escolar. Isso nos remete, aqui, à possibilidade de até mesmo repensar a elaboração de um currículo para o Clube de Ciências Prof. Dr. Cristovam Diniz, no qual estarão muito mais claras as ações desenvolvidas, os objetivos e principalmente a sua função na sociedade castanhalense perante os desafios de se desenvolver uma educação crítica, reflexiva e participativa.

Referências

ARROYO, M. G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em 15 de dez. de 2020.

BRASIL. Documento do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932). In: **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. especial, p.188-204, 2006. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1044145/mod_resource/content/1/3.Manifesto%20dos%20Pioneiros%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o.pdf. Acesso em 15 de dez. de 2020.

BRANDÃO, C. R. Movimentos populares e a educação popular: algumas lembranças de cinquenta anos atrás e algumas perguntas para os dias de agora. **Acervo Educador Paulo Freire**, 2013. Disponível

em: <http://www.acervo.paulofreire.org/>. Acesso em: 19 mar. 2021.

BRANDÃO, C. R.; ASSUMPÇÃO, R. **Cultura rebelde**: escritos sobre a educação popular ontem e agora. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

CARVALHO, M. J. Paulo Freire: a construção da escola democrática a partir da decisão. **RBPAAE**, São Paulo, v.25, n.3, p. 441-454, 2009 Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19659>. Acesso em: 20 dez. 2020.

DEWEY, J. **Democracia e educação**. Trad. Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. São Paulo: Nacional, 1979.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 58 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

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

GASPARELLO, V. M. A democratização como pedagogia da sociedade no pensamento de Paulo Freire. **R. Adm. Educacional**, Recife, v.3, n. 9, p. 1-161, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/ADED/article/view/2283>. Acesso em: 24 de jan. 2021.

GOHN, M. da. G. Educação Não Formal, Aprendizagens e Saberes em Processos Participativos. **Investigar em Educação - II^a Série**, n.1, p.35-50, 2014. Disponível em: <http://pages.ie.uminho.pt/inved/index.php/ie/article/view/4>. Acesso em: 28 de jan. 2021.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. 28 ed. São Paulo: Loyola, 2014.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente**. 7^a ed. – São Paulo: Cortez, 2003. Coleção Questões da Nossa Época; v. 67.

LIMA JR, P.; SILVA, S. G. Educação em ciência e democracia: uma revisão de literatura em periódicos internacionais. In: Congresso Internacional sobre Investigação em Didática das Ciências, X, Sevilla/ESP, 5-8 de setembro de 2017. **Anais [...]**. 2017, p. 4981-4986.

MARANDINO, M et al. A educação não formal e a divulgação científica: o que pensa quem faz? *In*: IV ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, ENPEC, 2003, Bauru. **Anais eletrônicos....** Bauru, ENPEC, 2003. Disponível em <http://abrapecnet.org.br/enpec/iv-enpec/orais/ORAL009.pdf>.

Acesso em 28 de jan. de 2021.

MARCHELLI, P. S. Da LDB 4.024/61 ao debate contemporâneo sobre as bases curriculares nacionais. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 03, p. 1480- 1511, 2014. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>. Acesso em: 12 jan. 2021.

MURARO, D. N. Democracia e educação: aproximações entre ideias de John Dewey e Paulo Freire. **Cognitio-estudos: Revista Eletrônica de Filosofia**. São Paulo, v. 9, n. 2, jul./dez. 2012, p. 205-226. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/cognitio/article/view/7767/9590>. Acesso em 21 nov. de 2020.

SALVADOR, P. M. P. D. **Avaliação do Impacto de Atividades Outdoor**: Contributo dos clubes de ciências para a alfabetização científica. 2002. 214f. Dissertação (Mestrado em Geologia para o Ensino) - Faculdade de Ciências, Universidade do Porto, Porto, 2002.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. Campinas: Autores Associados, 2003.

SCHMITZ, V.; TOMIO, D. O clube de ciências como prática educativa na escola: uma revisão sistemática acerca de sua identidade educadora. **Investigações em Ensino de Ciências**, v.24 (3), p.305-324, 2019. Disponível em: <https://www.if.ufrgs.br/cref/ojs/index.php/ienci/article/view/1539/pdf>. Acesso em 29 de jan. de 2021.

SEVERO, J. L. R. L. Educação não escolar como campo de práticas pedagógicas. **Revista Brasileira Estudos Pedagógicos**, v. 96, n. 244, p. 561-576, 2015. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2176-66812015000300561&script=sci_Abstract&tlng=pt. Acesso em: 03 jan. 2021.

SEVERO, J. L. R. L. **Pedagogia e educação não escolar no Brasil**: crítica epistemológica, formativa e profissional. 2015. 265f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós- Graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.

SEVERO, J. L. R. L. Sobre pedagogia e pedagogos em espaços não escolares: apontamentos desde uma síntese de investigação empírica. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 35, n. 3, p. 978-995, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2017v35n3p978>. Acesso em: 22 dez. 2020.

ZOPPEI, E. **A educação não escolar no Brasil**. 2015. 354f. Tese

(Doutorado em Educação) - Programa de Pós- Graduação em Educação, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

ZUCCHETTI, D. T.; MOURA, E. P. G. Educação não escolar e universidade: necessárias interlocuções para novas questões. In: REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA, 30^a, 2007, Caxambu. **Anais...**Caxambu: ANPEd, 2007. Disponível em: <http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT-06-3417--Int.pdf>. Acesso em: 22 dez. 2020.

ZUCCHETTI, D. T.; MOURA, E. P. G.; GROppo, L. A. Apresentação do Dossiê “Práticas de educação não escolar e não formal”. **Série-Estudos**, Campo Grande, v. 21, n. 43, p.3-8, 2016. Disponível em: [http://dx.doi.org/10.20435/2318-1982-2016-v.21-n.43\(00\)](http://dx.doi.org/10.20435/2318-1982-2016-v.21-n.43(00)). Acesso em: 28 jan. 2021.

INTERVENÇÕES PEDAGÓGICAS COM LITERATURA INFANTIL: POSSIBILIDADES DE ORGANIZAÇÃO DO ENSINO POR MEIO DO DESENHO UNIVERSAL DA APRENDIZAGEM

Denise Miyabe¹

Naiara Maria de Farias²

“Se eu pudesse, daria um globo terrestre a cada criança...
Se possível, até um globo luminoso,
Na esperança de alargar ao máximo
a visão infantil
E de ir despertando interesse e amor por todos os povos,
Todas as raças,
Todas as línguas,
Todas as religiões!”
Helder Câmara (1909-1999)

Introdução

Discutir Literatura na Educação Infantil possibilita refletir sobre o processo de apropriação da cultura, as possibilidades de desenvolvimento humano e formação humanizadora por meio da educação escolar. No trabalho pedagógico o professor coloca em movimento, de formar intencional e sistematizada, o processo de aprendizado e desenvolvimento da criança por meio do conteúdo a ser ensinado, neste caso da Literatura infantil.

Assim, alicerçados nos pressupostos teórico-metodológicos da Teoria Histórico-Cultural (VIGOTSKI, 2009, 2003, 2001; LEONTIEV, 1978;), bem como da Pedagogia Histórico-Crítica

1 Pedagoga e Mestre em educação pela Universidade Estadual de Londrina (UEL).

2 Pedagoga (UEL) e Mestranda em educação pela Universidade Estadual de São Paulo (UNESP).

(SAVIANI, 2013) que defendem o princípio político do máximo desenvolvimento e emancipação humana por meio da apropriação da cultura pelas novas gerações e o princípio didático, o qual consiste em ações pedagógicas humanizadoras que se materializam por meio do conhecimento sistematizado (literatura, música, artes visuais, etc.; os clássicos de diferentes áreas do conhecimento científico, filosófico e artístico) e das estratégias de ensino, mediações pedagógicas que promovam a apropriação das máximas elaborações humanas.

A Pedagogia Histórico-Crítica em consonância a Teoria Histórico-Cultural, entende que a natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele produzida, caracterizando o trabalho do professor como um ato produtivo, direto e intencional de produzir em cada sujeito a humanidade construída ao longo da história de forma coletiva.

Ora se pretendemos o máximo desenvolvimento humano, objetivamos, portanto uma educação de excelência que intencione e efetivamente contribua para propiciá-la, por meio de uma formação inicial de professores consistente e sobretudo um programa de formação contínua que possibilite o fortalecimento teórico-metodológico e o enriquecimento do conhecimento do próprio professor, consequentemente de sua prática pedagógica a fim de garanti o padrão de qualidade como propõe a Constituição Federal de 1988 no seu art. 206, inciso VI.

Para tanto é necessário compreender que em um mundo capitalista nem adultos nem crianças chegam à escola em igualdade de condições sociais, econômicas, educacionais, emocionais, físicas, entre outras. De modo que o ponto de partida rumo a uma educação de excelência vai muito além de números, pois trata-se de uma relação educativa mediada por sujeitos singulares, portanto um processo heterogêneo. A Constituição Federal ao preconizar a educação como direito de todos (BRASIL, 1988) estabelece os princípios basilares para a educação, entre eles: “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1988, art. 206, inciso I).

Este princípio proposto em 1988 evidencia que uma educação homogênea além de não atender as necessidades objetivas humanas torna-se cada vez mais obsoleta e direciona nossa atenção, reflexão, estudos para superação de práticas pedagógicas homogeneizadoras.

Nesse sentido, uma educação que objetive o pleno desenvolvimento humano, bem como o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988), não para a subserviência, mas para a emancipação implica um movimento dialético da práxis do particular para o universal, do singular para o plural, do aluno ideal (abstrato) para o aluno real (concreto).

Para tal, pensar estratégias de ensino, bem como recursos estrategicamente elaborados a fim de tornar acessível o conhecimento para todos os alunos é essencial. Uma vez clara a função da escola, o objetivo do professor e os indivíduos que participam dessa relação de ensino, professor e todas as crianças, alguns questionamento se colocam: É possível desenvolver estratégias de ensino que incluam todas as crianças no processo de aprendizado? O Desenho Universal de Aprendizagem³ (DUA) pode efetivamente contribuir para inclusão das crianças de forma abrangente? Como as intervenções pedagógicas com Literatura Infantil organizadas por meio do desenho universal de aprendizagem, podem contribuir para a formação plena de todas as crianças de forma intencional e sistematizada?

O DUA, compreendido como uma ampliação do conceito do Desenho Universal (DU)⁴ à educação, objetiva a inclusão de todas as crianças no processo de aprendizado. Redimensiona o olhar sobre a didática de ensino e construção de recursos pedagógicos, pois considera essencial a participação de todas as crianças nas atividades propostas para a efetivação da aprendizagem e desenvolvimento. Esta abordagem considerando a diversidade das condições humanas compreende que há também diversos meios e modos de aprender e,

3 Doravante DUA

4 Segundo o “Manual de Desenho Universal: habitação de interesse social” do estado de São Paulo a expressão Desenho Universal (DU) foi utilizada pela primeira vez pelo arquiteto americano Ron Mace em 1985, para Mace consiste na criação de ambientes e produtos que podem ser utilizados por todas as pessoas em sua máxima extensão. O conceito surgiu por meio das reivindicações de pessoas com deficiências que se sentiam excluídas em relação aos espaços projetados e construídos e dos profissionais responsáveis por esses projetos (arquitetos, engenheiros, urbanistas, etc.). O conceito portanto diz respeito ao “design de produtos e ambientes para serem utilizados por todas as pessoas, na maior extensão possível, sem a necessidade de adaptação ou desenho especializado” (CUD apud KRANZ, 2011).

portanto de ensinar, “se apresenta como um conjunto de possibilidades – materiais flexíveis, técnicas e estratégias – que busca ampliar a aprendizagem de alunos com ou sem deficiência. O objetivo é atingir assim, um número maior possível de alunos, universalizando, portanto, a aprendizagem” (MOVIMENTO DOWN, 2016, p.03).

A partir destes pressupostos teórico-metodológicos compreendemos que a relação entre ensino, desenvolvimento e educação está intimamente ligada ao desenvolvimento psíquico (LEONTIEV, 1978). Conforme Vigotski (2009), não é qualquer ensino que promove o desenvolvimento humano, mas o bom ensino, aquele que antecede e estimula o desenvolvimento a fim de promovê-lo. Desse modo a Literatura Infantil, enquanto recurso valioso para a formação humanizadora (CHAVES, 2011), pode também ser apresentada como possibilidade de desenvolvimento de todas as crianças por meio das estratégias propostas pelo DUA.

Os desafios do professor no contexto atual: obstáculos e possibilidades

No contexto atual de pandemia, de perdas imensuráveis e insubstituíveis, pois representam muito mais que números, são pais, avós, filhos, netos. O Brasil e o mundo estão em um luto global que não poupa as crianças. Em um momento em que a escola sofre uma grande transformação, migra do presencial para o espaço virtual, restringindo as possibilidades de socialização dos conhecimentos, entre os pares, entre professor e alunos, alterando a dinâmica das relações sociais intensas e afetivas, peculiares da nossa cultura. O ambiente virtual impede o abraço, e as interações intensas e afetuosas característica do povo brasileiro, possibilitadas pelo ensino presencial, mas preserva a vida e acena com esperança as crianças em isolamento.

Diante desse cenário, reforça-se o papel da escola como essencial para o processo de apropriação da cultura humana, e vai além, pois representa para as crianças neste momento espaço de pertencimento, de permanência e transmite a sensação de proteção e segurança para seguir aprendendo, mesmo frente a tantas mudanças abruptas e sombrias.

Nas aulas presenciais, assim como no ensino remoto e híbrido de muitas escolas públicas e privadas de educação infantil, a leitura e contação de histórias se faz presente como uma das práticas pedagógicas norteadoras do processo de ensino e aprendizagem. Sendo vista como um refúgio, uma possibilidade de utilizar as histórias como estratégia de ensino que pode mobilizar, ou como propõe o DUA produzir engajamento nas crianças para aprender, mesmo em condições desafiadoras como o distanciamento e isolamento social no lockdown⁵, uma das medidas de enfrentamento a Covid-19.

Essa interrupção de socialização no espaço escolar, de mudanças nas condições de ensino e a adaptação da escola ao meio virtual se apresentam como momento ímpar para o professor refletir seu papel, assumir o seu lugar como um dos protagonistas nesta relação de ensino, o de profissional da educação que se aplica a conhecer aquilo que ensina bem como a quem ensina. Pois está “interessado em fazer progredir o aluno” (SAVIANI, 2013, p.74), transformando assim essa fissura em oportunidade de encontrar novas formas de ensinar, interagir e criar na criança a necessidade de aprender.

Ao professor é requerido trabalhar como interlocutor na criação de um ambiente virtual onde a aprendizagem e a interação social se realizam, guardadas as proporções, visto que o virtual não é o ideal, mas a resposta possível às necessidades do momento. Nesse contexto há a exigência da participação da família de uma maneira sem precedentes, pois além de prover todos os instrumentos tecnológicos que permitem a criança acessar esse ambiente, foi necessário ainda reorganizar a dinâmica familiar para garantir acesso, acompanhamento e espaço de estudo dentro de suas casas, transformando-as em unidades escolares.

A exclusão social, no entanto atinge a todos os participantes dessa relação, uns mais, outros menos. Os professores que a princípio se encontravam despreparados para tal mudança, as famílias que não têm condições objetivas de auxiliar as crianças que estão estudando em casa, as crianças que querem, mas não podem acompanhar as

5 Termo em inglês, apropriado na língua portuguesa para referir-se durante a pandemia a circunstância de fechamento de todas as atividades, e obrigação de permanência das pessoas em sua casa.

aulas no ensino remoto por não terem acesso a internet, não dispor de um computador, tablet, ou celular. A exclusão social permanece ainda mais visível no ensino online e mais severa para as pessoas das classes trabalhadoras que são atingidas pelo desemprego.

Todos estes elementos que entrecortam a prática docente participam da relação de ensino, o cenário atual demonstra o constante estado de mudança e incertezas que vivemos, e considerando a premissa marxiana de “que as circunstâncias fazem os homens tanto como os homens fazem as circunstâncias” (Marx e Engels, 1984, p. 49), cabe questionar: Como o professor da Educação Infantil pode promover a inclusão de todas as crianças no ensino remoto, no ambiente virtual? Como garantir a aprendizagem dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade em um tempo e espaço diferente do presencial?

Os princípios político e didático permanecem os mesmos, propomos um redimensionamento do planejamento, as intervenções pedagógicas até a avaliação pela perspectiva do DUA, de modo que o professor ao ensinar contemple a diversidade de seu grupamento “na maneira como o conteúdo é apresentado e nas múltiplas formas de representa-lo, na ampliação de oportunidades de ação e expressão dos alunos e no desenvolvimento de estratégias que garantam o envolvimento dos atores da aprendizagem” (MOVIMENTO DOWN, 2016, p.03).

Destarte propomos intervenções pedagógicas com a Literatura Infantil na perspectiva do DUA objetivando a aprendizagem de todas as crianças em uma lógica de máximo desenvolvimento humano, afinal significar e ressignificar, criar, planejar, se reinventar para atender novas necessidades é uma característica humana, principalmente frente a situações que colocam em risco a vida. Antes, porém consideramos importante compreender o conceito de Literatura Infantil e suas contribuições para o desenvolvimento humano, o qual abordaremos na sequência.

As contribuições da Literatura Infantil: ensino que promove o desenvolvimento humano

Na BNCC o campo de experiência “Escuta; fala; pensamento e imaginação” aborda a importante contribuição da literatura infantil para o desenvolvimento da criança:

As experiências com a literatura infantil, propostas pelo educador, mediador entre os textos e as crianças, contribuem para o desenvolvimento do gosto pela leitura, do estímulo à imaginação e da ampliação do conhecimento de mundo. Além disso, o contato com histórias, contos, fábulas, poemas, cordéis etc. propicia a familiaridade com livros, com diferentes gêneros literários, a diferenciação entre ilustrações e escrita, a aprendizagem da direção da escrita e as formas corretas de manipulação de livros. (BRASIL, 2017, online).

O excerto supracitado trata do potencial da Literatura Infantil para ampliação da visão de mundo, para o desenvolvimento infantil e para a compreensão a respeito da escrita e sua representação simbólica por meio de intervenções pedagógicas pautadas no conceito de educação integral que considera “à construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, **as possibilidades** e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea” (BRASIL, 2017, online).

Nesse convívio com textos escritos, as crianças vão construindo hipóteses sobre a escrita que se revelam, inicialmente, em rabiscos e garatujas e, à medida que vão conhecendo letras, em escritas espontâneas, não convencionais, mas já indicativas da compreensão da escrita como sistema de representação da língua. (BRASIL, 2017, online).

Vigotski (2009) argumenta que a imaginação e a criatividade não são inatas, precisam, assim como outras habilidades culturalmente desenvolvidas, serem adquiridas e aprimoradas, para tanto o ensino escolar sistematizado e intencional se mostra essencial. No capítulo II do livro de Vigotski, intitulado “Imaginação e Realidade” o intelectual questiona “como ocorre à atividade criadora de combinação? De onde surge, a que está condicionada e, em seu curso, a que leis se subordina?” (2009, p.19) e responde seu questionamento da seguinte forma:

Ela não irrompe de uma vez, mas lenta e gradativamente,

desenvolve-se de formas mais elementares e simples para outras mais complexas. Em cada estágio etário, ela tem uma expressão singular; cada período da infância possui sua forma característica de criação. Além disso, não existe de modo isolado no comportamento humano, mas depende diretamente de outras formas de atividade, em particular do **acúmulo de experiência** (VIGOTSKI, 2009, p. 19, grifo nosso).

Nesse sentido, a seleção cuidadosa de histórias e autores que representem as máximas elaborações humanas, constitui-se parte importante desse processo, integra o planejamento e colabora para alcançar o objetivo da educação e a função da escola no desenvolvimento das crianças por meio da apropriação das riquezas culturais produzidas pela humanidade ao longo da história.

É importante esclarecer qual o conceito de Literatura Infantil que adotamos, o qual se cristaliza nas palavras de Cecília Meireles (1984, p. 21) que considera a Literatura infantil como parte integrante da Literatura Geral entendida em seus dois aspectos, o oral e o escrito e destaca:

A Literatura, porém, não abrange, apenas, o que se encontra escrito, [...] A Literatura precede o alfabeto. Os iletrados possuem sua Literatura. Os povos primitivos, ou quaisquer agrupamentos humanos alheios ainda às disciplinas de ler e escrever, nem por isso deixam de compor seus cânticos, sua lendas, suas histórias; e exemplificam sua experiência e sua moral com provérbios, adivinhações, representações dramáticas - vasta herança literária transmitida dos tempos mais remotos, de memória em memória e de boca em boca.

Assim eram transmitidos os contos de fadas e lendas folclóricas oralmente de geração a geração, antes de seus registros e transformações. Partindo desta concepção trabalhar com literatura na educação infantil abre uma gama de inúmeras e riquíssimas possibilidades o que nos leva aos critérios para escolha das histórias.

Uma vez compreendida a Literatura Infantil como Literatura Geral, é importante entendê-la como arte, pois é a “[...] Literatura – verdadeiro microcosmo da vida real, transfigurada em arte” (COELHO, 2000, p.14).

Em “Psicologia da Arte” Vigotski (2001) aborda a Literatura como obra de arte, um fenômeno humano e, portanto de construção

social, que permeia as relações sociais do homem por meio da palavra. Em *Psicologia Pedagógica* (2003) o intelectual denuncia que utilizar histórias apenas como instrumentos morais reguladores de bom comportamento é julgar a criança incapaz de apreciar a arte. Essa compreensão equivocada leva a seleções de livros, poesias e músicas sem sentido, sem nexos, simplórias e contrárias as práticas educativas que se pretendem humanizadoras, as quais Chaves (2011, p. 98) caracteriza como “aquelas em que os encaminhamentos teórico-metodológicos expressem a ideia de capacidade plena das crianças no processo de ensino-aprendizagem. Assim se firmaria a ideia de potencial para a aprender” .

Nesse sentido, compreendemos a Literatura Infantil como arte, ligada a vida, construída a partir da realidade objetiva, não como cópia, conforme argumenta Vigotski (2001), mas como produto da imaginação e criatividade humana, vai além, é transformada em produto cultural. É comunicada por meio da palavra (oral ou escrita), por meio de signos, podendo ser plena de sentido e significado. Nesta perspectiva teórica, é, portanto a palavra veículo do pensamento e como tal é capaz de desenvolver e aprimorar as funções psíquicas superiores como atenção, percepção, memória, linguagem, imaginação, entre outras.

Tal desenvolvimento e aprimoramento são promovidos pela educação por meio de intervenções pedagógicas humanizadoras que condicionam culturalmente o psiquismo humano e propiciam uma crescente consciente de si e do mundo. Fundamental ainda frisar que uma educação que objetiva “[...] propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência) [...]” (SAVIANI, 2013, p.14), necessita proporcionar experiências ricas e enriquecedoras que promovam tal conhecimento, como as elencadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), em especial aquelas que “possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos” (BRASIL, 2010, p.25).

Dessa feita as condições objetivas de vida não devem ser limitantes, são apenas ponto de partida do processo educativo que torna

acessível a todas as crianças as mais ricas produções humanas, em especial a Literatura Infantil, ampliando assim o repertório dos escolares, sua imaginação e criatividade. Vigotski (2009, p.22, grifo nosso) ao tratar da imaginação destaca a lei a qual a mesma se submete, “**a atividade criadora da imaginação depende diretamente da riqueza e da diversidade da experiência anterior da pessoa**, porque essa experiência constituiu o material com que se criam as construções da fantasia”.

Assim, quando falamos em Literatura Infantil não nos limitamos a histórias, “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” (CHAVES, 2011, p.98). Constituem-se a diversidade de experiências culturais necessárias para promover o desenvolvimento humano.

Desde que sejam obras plenas de sensibilidade, sentido e significação, de expoentes da Literatura Infantil, como “O distraído sabido” de Ana Maria Machado, “A primavera da lagarta” de Ruth Rocha, “O menino marrom” de Ziraldo, o poema “Pontinho de vista” de Pedro Bandeira, os lindos poemas de Cecília Meirelles, as cativantes músicas de Vinícius de Moraes e Toquinho, entre outros que com sua escrita sensível, poética e enriquecedora não menospreza a capacidade da criança, mas traz em si elementos culturais que evidenciam as mais ricas elaborações humanas.

Apoiados nos princípios político e didático para seleção das obras e expoentes da Literatura Infantil é necessário pensar nas possibilidades de intervenções pedagógicas que sejam inclusivas, significativas e enriquecedoras, propomos que sejam organizadas na perspectiva do Desenho Universal para Aprendizagem objetivando contribuir para a formação plena de todas as crianças de forma intencional e sistematizada.

Propostas de Intervenções Pedagógicas com Literatura Infantil: Organizando o ensino por meio do Desenho Universal da Aprendizagem

Visando superar as inúmeras barreiras de aprendizagem que se apresentam no processo de aprendizado propomos o ensino dos conteúdos escolares, neste caso da Literatura Infantil, na perspectiva do DUA que propõe uma estruturação do ensino para melhorar o acesso à aprendizagem de todas as crianças, contemplando as diferenças e diversidades próprias de cada uma.

A efetivação da estrutura do DUA segue diretrizes que disponibilizam um conjunto de estratégias, recursos e ferramentas pedagógicas e tecnológicas propostos visando contemplar atendimento de todos no processo de aprendizagem de forma significativa. Seus princípios organizativos são: engajamento, apresentação ou representação e ação e expressão que visam garantir o acesso, a construção e a apropriação do conhecimento. O primeiro princípio diz respeito a motivação do aluno, trata-se de criar a necessidade de aprender, nesta perspectiva **“os alunos diferem marcadamente nas maneiras pelas quais eles podem ser envolvidos ou motivados para aprender”** (CAST, 2018), assim conhecer o aluno e fornecer várias possibilidades de engajamento é fundamental. Este princípio, converge com a Teoria Histórico-cultural, mais especificamente com a Teoria da Atividade de Leontiev (1978), no que diz respeito aos motivos, segundo o pesquisador a atividade humana tem como base um motivo (necessidades dirigida ao objeto de desejo), é a partir do motivo que o indivíduo se põe em atividade e quanto maior a clareza dos motivos em relação a finalidade maior a consciência de conduta.

O segundo refere-se ao princípio da apresentação, baseado na compreensão de que as crianças são únicas, diferindo-se em muitos aspectos inclusive na maneira de perceber e compreender o conteúdo apresentado pelo professor e afirma:

[...] a aprendizagem, e a transferência de aprendizagem, ocorre quando várias representações são usadas, porque elas permitem que os alunos façam conexões dentro e entre os conceitos. Resumidamente, **não há um meio de representação que seja ideal para todos os alunos**; fornecer opções de representação é essencial. (CAST, 2018).

Nessa lógica refuta práticas homogeneizadoras de ensino e amplia as possibilidades e fornece vários meios de representação do

conteúdo em estudo.

O terceiro princípio é o da ação e expressão que diz respeito aos meios pelos quais os alunos agem e se expressam na relação com o saber, “alguns podem ser capazes de se expressar bem no texto escrito, mas não na fala e vice-versa. Deve-se reconhecer também que ação e expressão requerem uma grande dose de estratégia, prática e organização”(CAST, 2018, online), e nestes aspectos as crianças também pode diferir.

Para compreender os princípios do DUA e as ações que desencadeiam, utilizaremos a seguir a tabela elaborada pelo Instituto Unibanco a partir da proposta desenvolvida pelo CAST⁶, a qual apresenta uma síntese da abordagem proposta.



O DUA propõe por meio destes princípios a inclusão de todos a partir da disponibilização de diferentes maneiras que permitirão o aluno acessar os conteúdos escolares, bem como às estruturas físicas de um ambiente para experimentá-lo no exercício de sua cidadania,

⁶ A sigla derivou-se do nome original da organização, Center for Applied Special Technology, conhecida como CAST. Uma organização sem fins lucrativos cuja missão “**é transformar o design e a prática da educação até que o aprendizado não tenha limites**” (CAST,2018, online). Objetiva a superação das barreiras de aprendizagem que milhões de pessoas vivenciam por meio de pesquisas, parcerias estratégicas, preparação e apoio de professores em nível internacional.

“[...] , pois esse conceito apresenta meios de promover a acessibilidade ao currículo como mediador flexível do conhecimento, propiciando o ensino-aprendizagem para todos” (RENDERS; GONÇALVES, 2020, p.109).

Para iniciar um trabalho nesta perspectiva é necessário antes refletir sobre algumas questões que permitiram ações educativas inclusivas, contextualizando a práxis do professor para elaboração do planejamento na perspectiva do DUA, a tabela traz algumas questões que podem auxiliar a reflexão sobre como iniciar esse processo que antecede a ação pedagógica.

Motivação	Apresentação da informação	Avaliação
O que motiva o aluno a aprender ?	Qual é meu público Alvo? (remoção de barreiras)	Quais as possibilidades que o aluno terá de mostrar que aprendeu? (flexibilidade)
Trabalho em grupo? Trabalho individual? Música? Contaçao de história? Experiências científicas? Silêncio com atividades impressas?	Quantos alunos tem na sala e quantos consegue atender simultaneamente ? Qual histórico de aprendizagem dos alunos? Qual a realidade social dos alunos?	Desenho; Oralidade; escrita; representação teatral;
O que envolve a aquisição do conhecimento pelo aluno?	Qual apoio tem disponível?	Como se percebe os resultados dos alunos ?
<ul style="list-style-type: none"> • Conhecimentos prévios; • Subjetividades; • Estado emocional; • Estrutura biológica; 	<ul style="list-style-type: none"> • Cuidador • Professor AEE • Xerox • Fantoques • Materiais de texturas • Jogos 	<ul style="list-style-type: none"> • Delimitando objetivos para turma. • Metas individuais para cada estudante

Através da delimitação sobre: o que, como, e por que se ensina, evidencia-se a necessidade de uma sondagem (conforme exemplificado na tabela acima) para que o objetivo alcançado no ato de ensinar seja qualitativo, e permite uma organização que contribui para

reconhecer a heterogenia da sala de aula. Considerando as necessidades das crianças em aprender a partir de uma lógica de inclusão que visa o máximo desenvolvimento humano. A problematização tecida convida o professor a despertar para uma cultura de reconhecer a heterogenia de uma sala de aula, a partir de um pensamento ético sobre a função do professor que é ensinar o aluno. Neste, ele age valorizando a diferença ao compreender que não é a pessoa com deficiência que precisa se adaptar para acompanhar o currículo, mas sim o inverso. Pois como afirma Saviani (2013, p. 77) “de nada adianta definir corretamente os objetivos se usarmos meios que não levem a eles”.

A partir dos princípios do DUA apresentamos a seguir possibilidades de intervenções pedagógicas com o livro a “Primavera da Lagarta” de Ruth Rocha, uma consagrada escritora brasileira, seguindo os três princípios basilares com flexibilidade para: apresentação dos conteúdos curriculares; obtenção de resposta e motivação da criança para aprender.

Projeto: Literatura infantil nos ensina.

Campo de Experiência: Escuta; fala; pensamento e imaginação.

Público alvo: 25 crianças pré-escolares entre quatro e cinco anos de idade 5 anos de idade, dentre eles um aluno com deficiência visual e um aluno com altas habilidades/ superdotação.

O que motiva os alunos desta turma a aprender? Trabalho em grupo.

Avaliação da aprendizagem: Observação e registro Oral; gestual; desenhos.

Como será apresentado o livro: livro impresso; teatro de fantoches, caixa de texturas, e caixa de cheiros.

Apoio: auxiliar de sala/cuidadora.

Livro: “A primavera da lagarta” de Ruth Rocha. A história conta a vida da lagarta e sua relação com os outros animais até alcançar a majestosa transformação, aborda além da metamorfose do inseto, preconceito.

Metodologia: O design desta atividade será dividido em três momentos. Apresentação da história; enfoque no conteúdo curricular; e avaliação.

Pistas para Apresentação da história:

- a) Em roda de conversar; O aluno com altas habilidades e super dotação, auxiliará na contação da historia alterando a leitura das páginas do livro com a professora. Ao surgimento de cada personagem na historia durante a narrativa, o aluno com deficiência visual irá mostrar o personagem (confeccionado em 3 D, pelúcias que os representes, etc.) com ajuda da cuidadora.
- b) O aluno com altas habilidades/ super dotação lê a historia enquanto os outros alunos dramatizam com os fantoches, a professora e a cuidadora auxiliam na organização.
- c) A professora lê a história. Entrega para que os alunos dividam passando de mão em mão as texturas do corpo de cada personagem, ou esborrifa cheiros diferentes, sempre que o mesmo aparecer na historia. O aluno com altas habilidades, assim que passar a sua vez de sentir a textura, deve levantar-se e colocar as cópias das páginas do livro em fichas no varal obedecendo sequencia em que parecem na historia.

Pistas para enfoque no conteúdo: A história permite trabalhar o conteúdo curricular de: ciclo e estilos de vida. Identificado na BNCC como (EI03EO06).

- a) Aprendendo a pesquisar: utilizando enciclopédia, ou computador com internet e ou projetor; pesquisar junto com as crianças curiosidades sobre a vida das borboletas. Quando parecer imagens, pedir para que as crianças descrevam em voz alta seu formato para que o aluno com deficiência visual possa compreender. Convidar a leitura o aluno com altas habilidades.
- b) Explorando as formas: Reproduzir junto com os alunos, utilizando algodão e barro um casulo onde a lagarta emberna para se transformar. Ofertar papelão com relevo de diferentes formatos reais de borboletas; disponibilizar papelão para que façam os próprios decalques com palitos de churrasco, ofertar tinta guache com texturas (salpicar areia dentro dos potes) para pintura.

- c) Brincadeira qual estilo gosto mais? Pedir para que quatro voluntários respondam sobre preferências e gostos. Ilustrar na lousa com imagens ou desenhos e objetos palpáveis que registrem as respostas. Propor ao grupo que votem na que mais gostam.

Pistas para avaliação:

- a) Dividir a turma em grupos. Posicionar em cada mesa um tipo de material caixa de texturas e cheiros; fichas Xerox com todas as etapas da história; fantoches da história. Pedir para que as crianças sentem nas mesas as quais tem o objeto que para ela é mais interessante, para responder ao desafio de demonstrar o que aprenderam sobre ciclo da vida, e respeito ao estilo de vida do próximo.
- b) Pedir para que os alunos desenhem em folhas diferentes as etapas do ciclo da vida deles. Ao aluno com deficiência visual ofertar suporte feito com papelão embaixo da folha do caderno de desenho, assim quando desenhar ficar o decalque no verso o qual ele poderá sentir a forma do que desenhou.
- c) Com a caixa de som e microfone, convidar uma criança para ser apresentadora, alterne entre os colegas essa função. Cada um deve entrevistar os colegas fazendo perguntas sobre o que aprenderam com a leitura do livro.

As pistas dadas no design desta intervenção pedagógica materializam possibilidades de inclusão de todos os alunos no processo de ensino aprendizagem, sem privilegiar uma criança em detrimento de outra. Neste sentido Renders e Gonçalves (2020, p. 108) argumentam:

Há que se proporcionar meios múltiplos de apresentação, oferecendo os meios diversos para a percepção da informação ou do conteúdo apresentado aos estudantes. Por exemplo, considera-se que o aluno consiga distinguir este conteúdo tanto no modo visual quanto no modo auditivo. Ou seja, o DUA também aponta para os multiletramentos e o uso das diferentes linguagens no processo de ensino aprendizagem.

Ao organizar as intervenções a partir do princípio de

apresentação deve-se levar em consideração como ocorre à aprendizagem das crianças que compõem o grupamento em sua diversidade, a partir da compreensão de que “o cérebro de cada indivíduo é único, e através da aprendizagem e modos singulares denota estilos, ritmos de aprendizagem e modos de padronização individuais (RICARDO; FERREIRA, 2017, p.1529).

De acordo com o DUA é necessário ainda compreender que é “por meio dos estímulos do ambiente que o cérebro é moldado. Assim, os estímulos promovem a formação de sinapses” (LIMA, 2020, p.34). E é nesse movimento que ocorre o processo de apropriação do conhecimento pela criança, e portanto de humanização, em um movimento inter e intrapsíquico como postula Vigotski (2007).

O design das intervenções apresentadas nas pistas para apresentação da história, para enfoque no conteúdo e para avaliação consideraram as conexões neuronais no momento da aprendizagem, pelo movimento da plasticidade cerebral, que acionam, segundo Ricardo e Ferreira (2017), a rede afetiva, na rede de reconhecimento e rede estratégica, todas trabalhando de forma integrada para concretizar significativamente a aprendizagem.

A rede afetiva no projeto com Literatura Infantil é contemplada nos trabalhos em grupo e alguns momentos individuais, tendo em vista a sala ter demonstrado essa preferência na observação que antecede a intervenção feita pelo professor. Nesse sentido as atividades na perspectiva do DUA devem propor atividades que validam as características culturais, preferências, ligadas as motivações que despertam sua curiosidade, levam o aluno a querer aprender. Bem como, se consideram as formas de interações exitosas na relação do ato de aprender estabelecidas pelo aluno.

A rede de Reconhecimento por meio de abordagens diferentes sobre o mesmo conteúdo, integrando problematizações curriculares de forma lúdica e com brincadeiras; explorando texturas e fazendo pesquisas. Tais atividades exigem do cérebro diferentes conexões de aprendizagem, possibilitando que a criança desenvolva-se nos diferentes campos de experiência de forma integrada aos conhecimentos historicamente produzidos pela sociedade.

A rede Estratégica está relacionada à ação e expressão, na qual

observamos que as pistas do projeto estimula a autonomia da criança para interagir e se apropriar do que foi ensinado em todo processo. Esta possibilidade acentua o desenvolvimento e o aprimoramento das habilidades tipicamente humanas em relação ao seu papel produtivo na sociedade. Isto é possível quando o professor se engaja a perceber como o aluno aprende e se propõe a ensinar para além das práticas tradicionais (exposição oral, registros no caderno, atividades impressas, avaliação classificatória), ou seja, recorre a múltiplas possibilidades de ensinar e de avaliar fornecendo diferentes formas ao aluno de demonstrar o que aprendeu.

Toda essa mobilização desencadeada pelo DUA para inclusão de todas as crianças auxilia o professor a projetar experiências de aprendizagem significativas e desafiadoras e ampara-o a ensinar não apenas os alunos típicos⁷, mas também as crianças atendidas pelo professor especialista em sala de aula (AEE⁸). Afinal a presença do professor especialista em sala de aula não o exime o professor regente da responsabilidade de pensar estratégias para o ensino e para aprendizagem de todas as crianças que estão em seu grupamento. Neste sentido o professor de licenciatura em geral, precisa se incluir como aquele que ensina a todos, inclusive os da educação especial.

Na perspectiva do processo de inclusão escolar, tanto os alunos público-alvo da educação especial quanto os demais que apresentam qualquer outro tipo de necessidade educacional carecem da flexibilização curricular, pois não há como deixar de pensar a construção de um currículo que atenda às necessidades de todos os alunos, garantindo os direitos de aprendizagem. RENDERS; GONÇALVES (2020, p.108)

Pois o trabalho docente deve se apresentar desde a organização do tempo e do espaço, da flexibilização curricular, dos critérios para escolha dos conteúdos, do planejamento, as intervenções pedagógicas e avaliação respeitando os princípios éticos, políticos e estéticos (BRASIL, 2010) da educação e de sua profissão, de modo que as crianças se sintam acolhidas, seguras, estimuladas e assim se engajem

7 Nomeação aos alunos do ensino regular que não são público alvo da educação especial.

8 Professor especialista em educação especial que presta atendimento educacional especializado.

afetivamente no processo de aprendizado. Desse modo respeita-se o tempo e a individualidade da criança, sem pressa, em uma lógica de máximo desenvolvimento humano.

Considerações Finais

As reflexões propostas neste texto objetivaram ilustrar possibilidades de intervenções pedagógicas com Literatura Infantil na lógica do ensino inclusivo, por meio da perspectiva do DUA, o qual propicia a criação de uma estrutura que orienta o design do ambiente de aprendizagem por meio de ferramentas e recursos pensados para reduzir os obstáculos e barreiras que se apresentam no processo de aprendizado. Contribuindo assim para enriquecer o repertório do professor e inclusão de todas as crianças em sua diversidade, totalidade e complexidade.

Incluir não apenas aceitando as diferenças, mas principalmente respeitando a criança sem menosprezar sua capacidade e potencial, agindo profissionalmente com repertórios, recursos e objetos de aprendizagens criativos, diferentes e diversificados para promover uma aprendizagem de qualidade, inclusiva e acessível a todos os alunos. É atuar ética e humanamente garantindo a igualdade de direitos como propala Boaventura de Sousa Santos (2003, p.56):

[...] temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades.

Neste sentido julgamos que o DUA promove a inclusão, diminui distâncias e derruba barreiras impostas por práticas pedagógicas excludentes diante do reconhecimento, aceitação e valorização da diversidade na sala de aula e supera rótulos limitantes originados de classificações. Pois propõe um constante processo de reflexão, não apenas após a ação executada, mas antes, durante e depois a fim de instrumentalizar o professor a redirecionar sua prática pedagógica para alcançar seu objetivo.

Nessa lógica o trabalho docente é compreendido como atividade

que se realiza em **processo mediatizado e mediatizante**, em suas relações entre o sujeito e sua realidade, ao mesmo tempo em que ensina aprende e inicia um processo de conscientização por meio da reflexão sobre a práxis.

Assim sendo, concluímos que o DUA contribui para a formação de professores conscientes de sua ação transformadora e de seu papel para a formação do homem omnilateral capaz de agir sobre a sua realidade objetiva com todo o seu potencial.

REFERÊNCIAS:

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf> Acesso em: 6 abr. 2021.

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/566968/CF88_EC105_livro.pdf>. Acesso em: 6 abr. 2021.

Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.

CAST (2018). **Diretrizes de Design Universal para Aprendizagem versão 2.2**. Disponível em: <<http://udlguidelines.cast.org>> Acesso em 10 abr. 2021.

CHAVES, M. Enlaces da teoria histórico-cultural com a literatura infantil. In: CHAVES, M. (Org.). **Práticas pedagógicas e literatura infantil**. Maringá: EDUEM, 2011. p. 97-106.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura Infantil: teoria, análise, didática**. São Paulo: Moderna, 2000. p. 01- 40.

CÂMARA, D. H. As verdades vivem e sofrem. In: **Mil razões para viver**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978. p. 77.

KRANZ, C. R. **Os Jogos com regras na educação matemática inclusiva**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2011.

LEONTIEV, A. o Homem e a Cultura. In: **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte, 1978.

MARX, K.; ENGELS, F. (1984). **A ideologia alemã** – 1º capítulo seguido das Teses contra Feuerbach. São Paulo: Moraes.

MEIRELES, C. **Problemas da Literatura Infantil**. 3 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

MOVIMENTO DOWN. **Desenho universal para livros didáticos**. Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: <http://www.movimentodown.org.br/wpcontent/uploads/2015/08/Manual-FINAL-bibliografia.pdf> Acessado em: abril de 2021.

RENDERS, Elizabete Cristina Costa; GONÇALVES, Maria Aparecida do Nascimento **Os princípios do design universal para aprendizagem como suporte para a prática docente inclusiva** Ensino & Pesquisa, União da Vitória, v.18, n.3, p. 104-120, nov./dez., 2020.

RICARDO, D. C.; SAÇO, L. F.; FERREIRA, E. L. O desenho universal na educação: novos olhares diante da inclusão do ser deficiente. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 12, n. esp.2, p. 1524–1538, 2017. DOI: 10.21723/riaee.v12.n.esp.2.10083. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/10083>. Acesso em: 29 abr. 2021.

ROCHA, R. **A primavera da Lagarta**. São Paulo: Salamandra, 2011.

SBROGIO, R. **Design E Ensino- Aprendizagem: Entre Slides E Formação De Professores**. Tese De Doutorado. Orientado Por Vania Cristina P.N. Valente Unesp/Bauru, 2021.

SANTOS, B. de S. **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitanismo multicultural**. Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11º. ed. revisada. Campinas, SP: Autores Associados, 2013. (Coleção Educação Contemporânea)

VIGOTSKI, L.S. **Imaginação e Criação na Infância**. São Paulo: Ática, 2009.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia pedagógica**. Porto Alegre: Artmed,

2003. (Trabalho original publicado em 1926).

VIGOTSKI L. S. **Psicologia da arte** (2a ed.). (P. Bezerra, Trad.). São Paulo: Martins Fontes, 2001.

ZERBATO, Ana Paula; MENDES, Enicéia Gonçalves. **Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar**. Revista Educação Unisinos 22(2):147-155, 2018. Disponível em: <<http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2018.222.04/60746207>> Acesso em 10 abr. 2021.

JUVENTUDE(S), DIREITO E EDUCAÇÃO: A EJA COMO POSSIBILIDADE DE TRANSFORMAÇÃO INDIVIDUAL E SOCIAL DA CONDIÇÃO JUVENIL

Edmar Augusto Semeão Garcia¹

Douglas Franco Bortone²

Introdução

O presente ensaio tem como objetivo pensar a EJA e juventude(s) dentro do espaço escolar. Como elemento primordial, versar sobre a educação é explorá-la em seu sentido amplo enquanto possibilidade de transformação social e individual. À medida que a educação se desenvolve individualmente, pode-se desenvolver a sociedade na qual está inserido. No entanto, o direito à educação ainda não possui a sua compreensão de forma democrática e equalizadora em nosso país.

O ensaio está organizado em duas partes. A primeira parte consiste em contextualizar a educação no país; a constituição do direito à educação a todas as pessoas; e a compreensão da(s) juventude(s) dentro do espaço da EJA e seus desafios. A segunda parte através de um aparato teórico de autores como Elías (2000), Foucault (1998) e

1 Bacharel em Ciências Humanas e Ciências Sociais pela Universidade Federal de Juiz de Fora; Licenciado em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Juiz de Fora. Pós-graduado em Ensino de Sociologia no Ensino Médio pela Universidade Federal de São João Del Rei. Mestrando em Educação pela Universidade Federal de Alfenas. Professor da Rede Estadual de Minas Gerais. E-mail: edmar.garcia@ich.uff.br

2 Bacharel em Teologia pela Universidade Metodista de São Paulo; Pós-Graduando em Ensino de Sociologia no Ensino Médio pela Universidade Federal de São João Del Rei (UFSJ) e em Ciência da Religião pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Mestrando em Educação pela Universidade Federal de Alfenas. E-mail: douglas.bortone@sou.unifal-mg.edu.br

Goffman (2017), tentaremos compreender como as noções de estigma, figuração, interdependência e poder atravessam a modalidade e seus atores, sendo o foco a(s) juventude(s).

Buscaremos, a partir das considerações desse ensaio, instigar possíveis reflexões acerca de movimentos em torno da educação, do direito a(s) juventude(s) de concluírem a educação básica, tendo como motivações estratégias que visem a continuidade desses atores dentro da instituição, reparando uma violência sofrida no ensino regular tem um papel relevante nesse ensaio.

1 Apontamentos iniciais sobre a educação

Quando falamos em educação, é possível estarmos pensando em seu sentido amplo da palavra. Isto é, desenvolvimento humano, ser uma pessoa que respeita a tudo e todos, no sentido escolar, entre outros. De acordo com o dicionário³, a palavra educação possui os seguintes significados:

Ação ou efeito de educar, de aperfeiçoar as capacidades intelectuais e morais de alguém: educação formal; educação infantil. Processo em que uma habilidade se desenvolve através de seu exercício contínuo: educação musical.

Capacitação ou formação das novas gerações de acordo com os ideais culturais de cada povo.

Reunião dos métodos e teorias através das quais algo é ensinado ou aprendido; relacionado com pedagogia; didática: teoria da educação. Conhecimento e prática dos hábitos sociais; boas maneiras; Civildade.

Expressão de gentileza, sutileza; delicadeza.

Amabilidade e polidez na maneira com que se trata alguém; cortesia.

Prática de ensinar adestrando animais domésticos para as atividades que por eles devem ser praticadas.

Assim sendo, pensar a educação conforme um sistema onde possamos promover o desenvolvimento social significa considerar o seu potencial de contribuição para a transformação do mundo. A rigor, avançar nas discussões cujo objetivo é tornar a sociedade equivalente através da justiça social, da solidariedade e da empatia conforme

3 Disponível em <https://www.dicio.com.br/educacao/>

expresso em suas acepções.

No entanto, para que seja possível essa modificação a fim de termos uma sociedade mais justa, é importante que o direito à educação esteja alinhado nesse processo. Um dos principais desafios em nossa sociedade é reparar uma injustiça social com muitos jovens e adultos que hoje estão inseridos na modalidade conhecida como Educação de Jovens e Adultos (EJA). Este público inserido na modalidade possui rotulações que contribuíram para a sua depreciação. Historicamente, a EJA sempre ocupou um lugar marginal dentro do país, desde os investimentos e responsabilidade do Estado até a imagem que possui diante da sociedade civil, muitas vezes sendo vista como assistencialismo.

Em vista disso, Torres (2003) destaca a importância de os governos entenderem a necessidade de investir na educação dos jovens e adultos para a transformação no tocante a reformas sociais e econômicas

La educación de adultos en el Sur ha estado siempre atrapada entre recursos y atención tremendamente pobres, por un lado, y expectativas tremendamente ambiciosas, por el otro: autoestima, empoderamiento, construcción de ciudadanía, organización comunitaria, habilidades para el trabajo, generación de ingresos, e incluso alivio de la pobreza. Si los gobiernos y la comunidad internacional esperan que la alfabetización y la educación de adultos tengan los impactos deseados sobre la vida de las personas, las familias y las comunidades, entonces debemos invertir más – no menos (...). Pero, además, esa inversión debe ir acompañada de reformas económicas y sociales significativas y más amplias. (TORRES, 2003, p. 24)

Conforme salienta Torres (2003), compreender que são sujeitos de direitos e que a educação ofertada aos mesmos não deve ser entendida como assistencialismo, é uma reparação em virtude das desigualdades socioeconômicas estruturais, como também um exercício de poder, que dessa maneira significa fazer valer o direito reconhecido pela constituição e que ainda não é compreendido por todos atores da instituição.

Há de se ressaltar que esse exercício do poder não está associado apenas ao Estado. De acordo com Foucault (1987) - no jogo social-,

as interações, reivindicações e reconhecimentos de direitos estão em constante processo de demarcação de *status*, de poder. E na EJA não é diferente. A luta por uma educação de qualidade e que dialogue com os sujeitos, é alterar o *modus operandi* existente.

2 Direito à educação: um direito humano

A Constituição do Brasil de 1988⁴ estabeleceu em seu Art. 6º que:

São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição (CONSTITUIÇÃO, 1988, p.124)

Posteriormente em seu Art. 205, a carta magna define:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (CONSTITUIÇÃO, 1988, p. 124).

Observe que tais artigos da Constituição asseguram a educação como um direito universal. Não obstante, o Art. 207 destaca que a “educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria”. (ibid, p.124). Portanto, aquelas pessoas que tiveram por diferentes razões que interromperam os estudos, têm garantido o direito a escolarizar-se.

No que diz respeito à EJA, é importante salientar que este é o primeiro documento que reconhece a educação independente da idade conforme disposto no inciso I do Art. 208⁵. Anteriormente, ela teve uma menção através da LDB de 71 na qual estabelecia a oferta de educação através do ensino supletivo. Contudo, a EJA passou

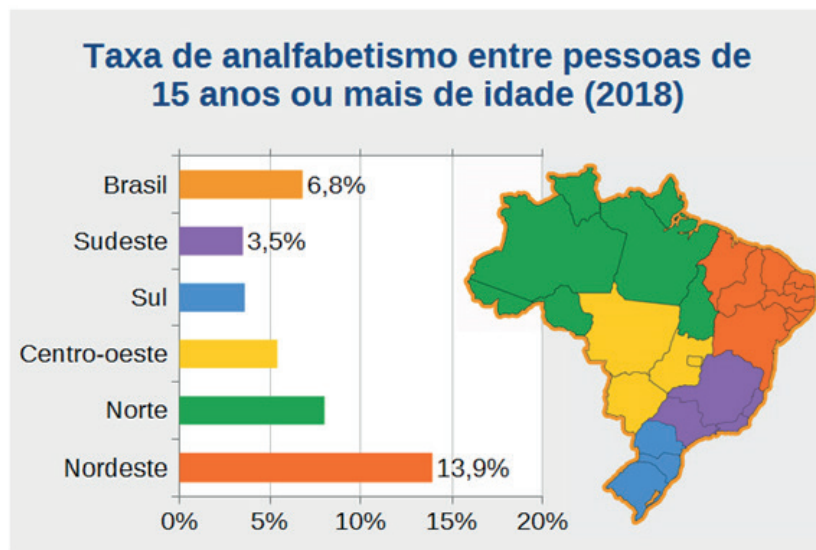
4 Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm.

5 O inciso I destaca: educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria;

por momentos onde a sociedade civil organizou campanhas para erradicar⁶ o analfabetismo⁷ e o Estado através de programas como a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER)⁸ ou o Sistema Radioeducativo Nacional (SIRENA)⁹. As décadas de 40 e 50 concentraram os maiores esforços no que correspondem estas duas intervenções antes do golpe militar que interrompeu avanços na modalidade como a Campanha de Educação de Adolescente e Adultos (CEAA).

Logo, o entendimento acerca da educação básica abrangendo também aquelas pessoas que não concluíram a escolarização no tempo considerado certo é recente. Contudo, “a educação básica é um conceito mais do que inovador para um país que, por séculos, negou, de modo elitista e seletivo, a seus cidadãos, o direito ao conhecimento pela ação sistemática da organização escolar.” (CURY, 2008).

Vale ressaltar que no que se refere este reconhecimento como um direito do sujeito não está por completo no Brasil. Ainda que tenha havido programas voltados para a universalização da educação, o país ainda possui cerca de 11,8 milhões de analfabetos com mais de 15 anos¹⁰ conforme apresentado no gráfico abaixo:



Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua) 2018

Fonte: extraído do site IBGE educa

Todavia, ainda que o país enfrente um cenário com uma taxa alta de população analfabeta, a Constituição definiu como direito deste público, “a educação básica é declarada, em nosso ordenamento jurídico maior, como direito do cidadão – dever do Estado.” (ibid, 2008).

A prática de declarar direitos significa, em primeiro lugar, que não é um fato óbvio para todos os homens que eles são portadores de direitos e, por outro lado, significa que não é um fato óbvio que tais direitos devam ser reconhecidos por todos. A declaração de direitos inscreve os direitos no social e no político, afirma sua origem social e política e se apresenta como objeto que pede o reconhecimento de todos, exigindo o consentimento social e político. (CHAUÍ, 1989, p.20 apud CURY, 2008)

Há de ressaltar que o país enfrenta um desafio de democratizar o acesso e continuidade das pessoas não concluintes da educação básica. A ideia de direito, conforme destaca Chauí, não está totalmente clara para estes sujeitos de direitos da modalidade. Ainda que pensem ter este direito (e de fato possuem), é comum os adultos agradecerem os professores pelo comprometimento, pela paciência em ensiná-los. Isto é, como se eles realmente dependessem de favor para ter acesso à escolarização institucionalizada. A humildade aliada à baixa autoestima no que concerne a aprendizagem por acreditar ter passado o tempo, é muito presente nos adultos e idosos.

Esta noção de direito está diretamente ligada à ideia crítica deste público de que a evasão escolar que em determinado momento ocorreu em suas vidas não é exclusivamente culpa do indivíduo conforme a sociedade, as instituições e o Estado ajudam neste pensamento atribuindo totalmente o “fracasso” ao indivíduo.

À medida que entendem a complexidade do nosso país, seus fenômenos sociais e as desigualdades existentes, a análise sairá do foco voltado exclusivamente ao indivíduo e passará a compreender os fatores exógenos que corroboram para situação. E, ainda que entendam que a educação é direito de todos, o discurso de fracasso individual está muito presente. Sem a mudança de pensamento, não há transformação.

3 Educação para as juventudes

Pensar a modalidade é perceber a presença intergeracional em um mesmo ambiente. A EJA abarca adolescentes, jovens, adultos e idosos. Esses grupos podem dividir a mesma sala, sendo necessário perceber as idiossincrasias no que se refere a metodologia e didática.

Em vista disso, reiteramos que o foco deste ensaio é investigar as juventudes na modalidade. Assim sendo, torna-se necessário pensar a educação para as juventudes, capaz de ouvir e interpretar a realidade em direção à sua transformação individual e social. Nesse aspecto, conceitos sociológicos são caros para esse ensaio e nos ajudarão enquanto balizadores para a noção de um projeto educacional que valorize a diversidade e as múltiplas experiências que abarcam as construções sociais da juventude.

No que se refere às juventudes, no plural, tal concepção tem sido adotada pelos estudiosos sobre o tema nos últimos anos. Uma das autoras das juventudes, Abramo (2005) versa acerca da empregabilidade da palavra no plural, nos alertando sobre a sua relação com a percepção de classes, diferenças e desigualdades da condição juvenil. Compreensão essa que se relaciona com o conceito de figuração em Elias & Scotson (2000) que será explorado adiante.

Deste modo, para pensar em educação para as juventudes é necessário caracterizar mais seus atores e suas possíveis relações com a EJA. Sposito (2008) ao refletir sobre as relações da educação escolar e não-escolar faz a seguinte consideração:

As dimensões – escolar e não-escolar – precisam ser analisadas não como duas unidades estanques, como é praxe na reflexão sobre jovens: ora é discutida a escola, ora são analisados os programas educativos; ora discute-se a educação escolar, ora é examinada a educação considerada, classicamente, como a educação não-formal, muitas vezes em oposição ao sistema escolar. (SPOSITO, 2008, p.84)

A reflexão de Sposito (2008) nos faz considerar o quanto outras instâncias socializadoras fazem parte do cotidiano dos sujeitos da EJA. Obviamente, essas relações podem apresentar novas configurações, quando se pensa na fase adulta. No entanto, seja na EJA ou na modalidade regular de ensino, não é possível pensar

educação para as juventudes de modo fragmentado, sem considerar as desigualdades exógenas existentes.

Grande parte das juventudes que estão presentes na EJA são alvos de um projeto de (re)exclusão das instituições escolarizadas. Além de serem expulsas do ensino regular à medida que são estigmatizadas como indisciplinadas ou em distorção idade-série, outro elemento importante é destacado por Carrano (2011), frisando que “Os jovens vivem experiências concretas que se aproximam mais ou menos da “condição juvenil” representada como a ideal ou dominante” (CARRANO, 2011, p.11). Em outras palavras, as juventudes assumem precocemente funções da vida adulta, fazendo com que haja um distanciamento das instituições de ensino e de seu processo de escolarização.

Portanto, conforme salientado acima, um dos elementos que levam as juventudes a chegarem na EJA é fruto de um processo de desigualdade estrutural, sobretudo, nas classes mais populares. Para que as juventudes e suas idiosincrasias sejam entendidas dentro da instituição escolar, é importante entender as diferentes realidades que circundam as juventudes e as relações de poder existentes em outras instâncias socializadoras que elas possuem figurações, percebendo como se relacionam com as características próprias das juventudes e de uma educação que lhes possibilite formação e emancipação.

Assim sendo, uma educação menos pragmática e mais afetiva, que na perspectiva freiriana, desperta no indivíduo a “vocação de ser mais” (FREIRE, 1970). Uma vocação ontológica que faz parte do processo educativo, capaz de unir os saberes, numa relação que se considera o contexto como ponte para a construção de novos conhecimentos.

Logo, a educação configura-se como elemento crucial para a emancipação desses atores e a desconstrução das relações de estigmatização e de poder presentes na modalidade, haja vista que pela intergeracionalidade existente, é comum rótulos como “imatuross”, “imediatistas”, “sem foco” são associadas as diferentes juventudes na EJA.

Ainda, sob a perspectiva de Paulo Freire (2016, 2017), essa relação de tensão existente entre gerações assim como entre corpo docente-discente, contribui para a desumanização dos sujeitos à medida

que a instituição promove a marginalização de jovens a partir da alegação de indisciplina e/ou em distorção idade-série conforme frisado anteriormente. É importante que para além do entendimento de uma educação valorativa, que perpassem as singularidades das juventudes, seja compreendido também a importância do investimento na formação do corpo docente para que a escola não transforme aquela oportunidade de formação, uma segunda exclusão institucional.

O que veremos a seguir, a partir de Foucault, são conceitos que servem como balizadores para se (re)pensar a participação das juventudes na EJA, garantindo-lhes acesso e permanência.

4 Juventudes e relações de poder na EJA

Esse tópico apresentará uma breve discussão sobre poder, de forma a relacioná-lo com as juventudes. Entender como o poder atua considerando uma sala intergeracional, havendo relações de tensão no ambiente, é um dos objetivos.

Foucault (1987) investiga as relações de poder nas diferentes instituições sociais. Desse modo, em um dos capítulos intitulado “Genealogia e Poder”, o filósofo apresenta uma contextualização histórica de situações envolvendo o poder, mas que não foram tratadas até então como tal. Aborda um pouco os saberes e a denominação de determinados como ciência e outros não. Em outras palavras, há um questionamento acerca desta hierarquização.

Para Foucault (1987):

A genealogia seria portanto, com relação ao projeto de uma inscrição dos saberes na hierarquia de poderes próprios à ciência, um empreendimento para libertar da sujeição os saberes históricos, isto é, torná-los capazes de oposição e de luta contra a coerção de um discurso teórico, unitário, formal e científico (FOUCAULT, 1987, p. 154)

Neste sentido, Foucault (1987) salienta que a genealogia pretende-se estudar e investigar esta relação de saberes dentro da sociedade. Há uma relação já neste parágrafo com as relações sociais, isto é, feixes de relações que cada indivíduo possui fazendo com que se tenha o poder. E adiante frisa:

Enquanto a arqueologia é o método próprio à análise da discursividade local, a genealogia é a tática que, a partir da discursividade local assim descrita, ativa os saberes libertos da sujeição que emergem desta discursividade. Isto para situar o projeto geral. (ibid, 1987, p. 154)

Além disso, em outros trabalhos (1969; 1976; 1984; 1984a; 1984b; 1987), o autor discorre sobre o conceito de poder, na qual podemos compreender que o poder não está em posse somente do Estado. Adiante, a genealogia vai procurar investigar o que é o poder. Nas palavras de Foucault (1987):

A questão de todas estas genealogias é: o que é o poder, poder cuja irrupção, força, dimensão e absurdo apareceram concretamente nestes últimos quarenta anos, com o desmoronamento do nazismo e o recuo do estalinismo? O que é o poder, ou melhor - pois a questão o que é o poder seria uma questão teórica que coroaria o conjunto, o que eu não quero - quais são, em seus mecanismos, em seus efeitos, em suas relações, os diversos dispositivos de poder que se exercem a níveis diferentes da sociedade, em domínios e com extensões tão variados? Creio que a questão poderia ser formulada assim: a análise do poder ou dos poderes pode ser, de uma maneira ou de outra, deduzida da economia? (ibid, 1987, p 155)

Foucault (1987) questiona a relação de definir o poder como algo puramente econômico. Em resumo, esta ideia de que de esta relação dicotômica definida por Marx entre burgueses e proletários seria a forma de compreender o poder. Neste sentido, ele classifica esta compreensão como economicismo do poder. Quando se limita o conceito e não se aprofunda em entender as diferentes formas de poder nas relações sociais. Em outros termos, deixar de compreender que as relações microssociais e outros espaços de interação possuem a presença do poder, e este ocupa uma posição crucial.

Nesse sentido, há de se ressaltar que o espaço da EJA é um ambiente imerso de relações de tensão, onde as diferentes gerações podem conflitar, por exemplo, a partir da idade. Logo, a hierarquia a partir da experiência de vida, onde as pessoas adultas e idosas terão maior bagagem, pode ser uma dessas pequenas situações de poder na qual destacou Foucault.

Não obstante, Foucault destaca a importância de repensar a

lógica na qual se compreende que o poder está centralizado no Estado e/ou que este detém unicamente. Logo esta seria a primeira precaução que ele define como metodológica

Não se trata de analisar as formas regulamentares e legítimas do poder em seu centro, no que possam ser seus mecanismos gerais e seus efeitos constantes. Trata-se, ao contrário, de captar o poder em suas extremidades, em suas últimas ramificações, lá onde ele se torna capilar; captar o poder nas suas formas e instituições mais regionais e locais, principalmente no ponto em que, ultrapassando as regras de direito que o organizam e delimitam, ele se prolonga, penetra em instituições, corporifica-se em técnicas e se mune de instrumentos de intervenção material, eventualmente violento. (ibid, 1987, p. 161-2)

Segundo o autor, até o século XVIII o poder estava norteado na noção de submissão dos povos e, como forma de repressão, os castigos eram físicos. A partir do século XVII e XVIII, aparece uma nova forma de poder, com procedimentos específicos, rompendo com a relação soberania-súditos de anteriormente, chamado de poder disciplinar. Posteriormente no século XVIII, à punição a alma. O poder de coerção sobre o indivíduo (família, psiquiatria, asilos, exército, escolar) teve como consequência o disciplinamento, ou seja, passou-se a punição mais psicológica do que ao corpo.

Nesse sentido, a escola é classificada como ambiente de docilização dos corpos, tendo em vista o espaço de controle que ela possui. Logo, estudantes que tiveram o seu processo escolar interrompido na idade tida “certa”, tiveram dificuldades nesse controle da escola disciplinar e também através de avaliações, uma vez que este a noção de fracassados, ignorantes, incompetentes, problemáticos, são algumas das rotulações que este público que migra para a modalidade EJA receberam, sobretudo pelo corpo docente. Em resumo, são pessoas que não tiveram este processo de docilização, pois resistiram naquele momento por diferentes razões.

Assim, torna-se necessário, a partir do referencial teórico apresentado, refletir sobre os modos de subjetivação desse grupo social, antes e depois de sua inserção na EJA. Destaca-se que, “subjetivação a que Foucault se refere constituem procedimentos que concorrem conjuntamente na constituição do indivíduo” (FONSECA, 2007,

p.25, apud TAKEITI, 2011, p.67).

Pensar em aspectos de subjetividade juvenil é voltar os olhos para a instituição escolar, percebendo o quanto esta impõe sobre os jovens, práticas, comportamentos e padrões que não dizem respeito à condição juvenil. Fonseca¹¹ (2007, apud TAKEITI, 2011) ainda salienta que Foucault:

[...] procura compreender as práticas que, também dentro da nossa cultura, fazendo do homem, um sujeito, ou seja, aquelas que constituem o indivíduo moderno, sendo ele um sujeito preso a uma identidade que lhe é atribuída como própria. (FONSECA, 2007, p.25, apud TAKEITI, 2011, p.67.)

Romper com a identidade atribuída como própria é um processo de subjetivação da juventude, reconhecendo que às instituições escolares precisam se despir da privatização do conhecimento para o diálogo e a percepção dos sujeitos que perpassam por suas estruturas. O desafio de compreender as especificidades que a juventude traz consigo está cada vez mais evidente.

É necessário aprender a trabalhar com as experiências prévias dos jovens alunos, para que estes sejam entendidos como sujeitos culturais e portadores de biografias originais e não apenas alunos de uma dada instituição. O mito da intencionalidade pedagógica como a viga-mestra da educação não permite a emergência dos casos significativos, das surpresas reveladoras, da escuta do outro e nem permite que alunos e professores corram o risco da experimentação. Os jovens, mesmo aqueles das periferias onde cidade não rima com cidadania, são mais plurais do que aquilo que a instituição escolar deseja receber. A escola espera alunos, e o que chega são sujeitos com múltiplas trajetórias e experiências de vivência do mundo. (CARRANO, 2008, p. 116)

Outro desafio que se pode mencionar no processo de subjetivação é a necessidade de conhecer as “experiências prévias dos jovens alunos”, conforme destacado por Carrano (2008, p.116). Experiências de vidas, família, tempo livre, religiosidade e outros, são aspectos que constituem uma bagagem diversificada do aluno e se entrelaçam

11 FONSECA, Márcio Alves. Michel Foucault e a Constituição do Sujeito. São Paulo: EDUC. 2007.

significativamente nas relações de poder e suas hierarquias.

Paulo Carrano (2008), considera que

A presença de jovens alunos na EJA deveria ser expressão de que a escola é parte efetiva de seus projetos de vida. E de que eles e elas estão exercendo seus direitos à educação básica republicana e de qualidade, e não apenas participando de um mero jogo funcional de correção de fluxo escolar ofertado em instituições de espaços e tempo deteriorados. (ibid, p. 116)

Esta docilização dos corpos, disciplinamento acontece de três formas: hierarquia, sanção normalizadora, exame (todo momento somos avaliados). No caso da EJA, tais exames são compreendidos como aqueles de certificação, as próprias avaliações das disciplinas e até mesmo as atitudes através da assiduidade às aulas e/ou comportamentos durante as disciplinas, muito embora que os docentes presuponham que não terão problemas em relação a isso por se tratar de pessoas jovens e adultas. No entanto, esse elemento de tensão aparece também na modalidade.

5 Estigma, figuração e interdependência: conceituações

Elias & Scotson (2000) definem figuração como os diferentes papéis sociais que as pessoas representam dentro da sociedade. Neste sentido, o sujeito nunca possui apenas uma figuração, isto é, o jovem que está na modalidade, poderá ocupar uma posição no mercado de trabalho, poderá ter uma atuação na comunidade, entre outros tipos de figuração. O sujeito representa diversas figurações que variam de acordo com o espaço no qual está inserido.

Já o conceito de interdependência significa a relação de dependência que cada indivíduo possui em relação ao outro. Estamos sempre dependendo de algo em relação ao outro de forma direta ou indireta. É importante salientar que os autores não trabalham com a ideia de interação social conforme outros autores da Sociologia, e sim com a rede de interdependência. (ELIAS & SCOTSON, 2000)

Em suma, dentro destas relações sociais, tal ação poderá ter impactos nesta relação de estigmatização e de demarcação de poder, à medida que *gossip* significará atribuir situações a uma pessoa e/ou

grupo com a finalidade de depreciar, inferiorizar, diminuir a quem se destina determinado mecanismo.

Goffman (2017) investiga as relações estigmatizantes dentro da sociedade e seus impactos nas relações. Para que um estigma fosse construído, é necessário que haja um desvio do que se considera uma norma social. Em suas palavras, “O normal e o estigmatizado não são pessoas, e sim perspectivas que são geradas em situações sociais durante os contatos mistos, em virtude de normas não cumpridas” (GOFFMAN, 2017, p.149). Jovens que não concluíram a educação básica no chamado tempo certo, e, portanto, estão em distorção idade-série, romperam com uma norma social estabelecida.

Além disso, o termo estigma pelo autor “...é usado em referência a um atributo profundamente depreciativo” (GOFFMAN, 2017, p.13). Desta forma, para uma melhor compreensão, o autor descreve três tipos de estigma,

Em primeiro lugar, há as abominações do corpo – as várias deformidades físicas. Em segundo, as culpas de caráter individual, percebidas como vontade fraca, paixões tirânicas ou não naturais, crenças falsas e rígidas, desonestidade, sendo essas inferidas a partir de relatos conhecidos de, por exemplo, distúrbio mental, prisão, vício, alcoolismo, homossexualismo, desemprego, tentativas de suicídio e comportamento político radical. Finalmente, há os estigmas tribais de raça, nação e religião, que podem ser transmitidos através de linhagem e contaminar por igual todos os membros de uma família (GOFFMAN, 2017, p.14).

Os sujeitos da EJA passam por um processo no qual o Estado ao longo do século XX atribuía aos mesmos o fracasso na escola. De acordo com o que apontamos em tópicos anteriores, tal situação por muito tempo não era reconhecida enquanto um direito de escolarizar-se independentemente da idade. As desigualdades socioeconômicas oriundas dos séculos anteriores impactam no cotidiano brasileiro. Consequentemente muitos sujeitos interromperam os estudos para ajudar no sustento em suas casas. Goffman (2017) ao destacar os diferentes tipos de estigmatização, nos permite entender questões ainda presentes dentro da modalidade. Esse reconhecimento enquanto culpa pela não conclusão durante a juventude, é frisada pelos sujeitos da

EJA, sobretudo os mais velhos que abandonaram por necessidades outras.

Portanto, congruente ao que destacamos inicialmente, há diferentes formas de se educar, entendendo-a em seu sentido amplo, como o trabalho, por exemplo. Em vista disso, a lógica de uma educação que transforme e que seja direito de todos no que diz respeito às juventudes na EJA se faz necessária haver uma modificação em sua estrutura. A começar por esta questão. É preciso pensar que ao retornarem para a escola, estes estudantes não necessariamente possuem como objetivo principal a escolarização. Pode haver outras razões que tornam o acesso aos códigos escolares fator secundário.

6 Considerações Finais

Versar sobre a EJA e as juventudes que aparecerem na modalidade são questões caras à sociedade. É salutar que haja um debate acerca do entendimento desses jovens que imergem na EJA. Afinal, é uma nova oportunidade de concluir os estudos, vislumbrando a entrada em curso técnico, superior e/ou mercado de trabalho. Dessa forma, o ensaio à luz de Elias (2000), Foucault (1998) e Goffman (2017) nos ajudam a entender as relações de poder, tensão, estigma e figuração que ocupam na sociedade. É evidente que esse ensaio não esgota o tema e não propomos isso. Pretendemos contribuir para o debate acerca desse grupo que é uma realidade dentro da modalidade, embora continue sendo marginalizado pela instituição. Se por um lado a EJA significa uma segunda oportunidade de conclusão e uma possibilidade de um acolhimento mais sensível pela escola, por outro é também uma segunda chance de exclusão a partir de estigmatização, rotulações, isolamento dos mesmos a partir da ideia de que são sujeitos imaturos para estarem naquele espaço.

A análise de Foucault (1987) acerca do poder e suas relações com a EJA tem um caráter primordial neste trabalho. À medida que se aprofundam as percepções sobre o tema, as noções sobre poder tornaram-se essenciais para a compreensão dos fatores de (re)inserção das juventudes na escola, por intermédio da EJA.

Consonante ao destacado na introdução deste ensaio, pensar

educação, direito e transformação são temas fundamentais nesta compreensão. Ainda que sejam pensados separadamente, tais palavras estão concatenadas. O direito à educação está consolidado em nossa carta magna, embora ainda requer avanços nesta democratização, na permanência e também nas condições estruturais para que todas as pessoas usufruam da melhor forma as instituições educacionais. Entretanto, é importante salientar que a educação não está restrita à escola. Estamos em um constante processo de aprendizado. Mário Sérgio Cortella salienta que “o primeiro processo de educação quem oferece são os pais. A escola escolariza.” (ALDEIR, 2016).

Este público passou a transição da condição juvenil para a “vida adulta” sem ter acesso à escola e conseguiu interagir socialmente. Eles possuem outras necessidades que muitas vezes esbarram no mercado de trabalho, em sua valorização ou sua satisfação pessoal. Poder concluir os estudos em muitos casos configura-se como um sonho pessoal, mas que não significa uma necessidade.

O segundo ponto a ser refletido refere-se a formação acadêmica dos docentes que estão lecionando na modalidade. Em sua maioria, a formação é deficitária e não há uma qualificação voltada especificamente para entender as particularidades existentes naquele espaço. Questões como diferentes níveis, gerações, trajetórias são algumas características presentes na modalidade. Logo, se faz necessário pensar a formação. A EJA ocupa um lugar marginal dentro da universidade. Carece de maior espaço, pois, uma disciplina específica apenas desta modalidade não oferece preparo para que seja possível oferecer a educação em seu sentido completo, isto é, que este público tenha acesso não apenas a instituição, aos códigos escolares, mas também que possam oferecer os seus conhecimentos adquiridos ao longo da vida em comunhão com estes saberes oferecidos pela escola.

Em outros termos, a possibilidade de uma relação dialógica para que se construa um currículo, que eles sejam entendidos como sujeitos de conhecimentos e não passivos da educação obriga um exercício interior dos docentes no que se refere repensar sua atuação e sua formação, compreendendo que esta modalidade não possui a mesma realidade que o ensino obrigatório.

As relações podem impactar em estigmatização. Nesse sentido,

quando pensamos em estigma, rotulações, estamos pensando em situações de violência que estarão presentes dentro daquele espaço social. Logo, a disputa por poder não necessariamente significará que esta ação está pautada pelo sentido de dominação. Pode-se ter como finalidade a visibilidade, sobretudo dos jovens que estão inseridos na modalidade e já sofreram um processo de exclusão no ensino obrigatório e podem se estabelecer como tentativa de evitar uma segunda exclusão pela instituição.

Por fim, tem-se a necessidade de que a educação e o direito estejam plenamente relacionados para que seja possível esta transformação social. Sem a compreensão crítica e ampla da educação, o sistema será apenas um instrumento de dominação de classes e de opressão.

Referências

ABRAMO, Helena W. Condição juvenil no Brasil contemporâneo. In: ABRAMO, Helena Wendel. BRANCO, Pedro Paulo Martoni. **Retratos da juventude brasileira - análise de uma pesquisa nacional**. São Paulo: Instituto Cidadania, Editora Fundação Perseu Abramo, 2005.

ALDEIR, Félix. Cortella fala que os pais educam e a escola escolariza. Youtube, 13 de outubro de 2016.

BRASIL. [Constituição (1934)]. Constituição da República Federativa do Brasil: 3. ed. Brasília: Ed. Senado Federal, 2012.

BRASIL. [Constituição (1937)]. Constituição da República Federativa do Brasil: 3. Ed. Brasília. Ed. Senado Federal, 2012

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Ed. Senado Federal, 2016.

BRASIL. [LDB/1996]. Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Brasília. Ed. Senado Federal, 2017.

CARRANO, P. Educação de jovens e adultos (EJA) e juventude: o desafio de compreender os sentidos da presença dos jovens na escola da “segunda chance”. In: **Formação de Educadores de Jovens e Adultos: II Seminário Nacional**. Maria Margarida Machado (Org.). Brasília: SECAD/ MEC. UNESCO, 2008.

_____, Paulo. Jovens, escolas e cidade: desafios à autonomia e à convi-

vência. **Jovens, territórios e praticas educativas**, v.12, n. 26, p. 7-22, set./dez. 2011.

PINTO, A.V. **Sete lições sobre educação de adultos**. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1982.

CURY, C,R,J. A educação básica como direito. *Cadernos de Pesquisa*, v. 38, n. 134, maio/ago. 2008

ELIAS, N.; SCOTSON, J. L. **Os Estabelecidos e os Outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade**. Rio de Janeiro, Ed. Zahar, 2000.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia*. Rio de Janeiro/São Paulo. 54^a ed. Ed. Paz e Terra. 2016

_____. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro/São Paulo. 64^a ed. Ed. Paz e Terra. 2017

FOUCAULT, M. (1969). *A Arqueologia do Saber*. Trad. bras. Luis Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1986.

FOUCAULT, M. (1975). *Vigiar e Punir. História da Violência nas Prisões*. Trad. bras. Raquel Ramalhe. 18^a. Ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

FOUCAULT, M. (1976). *História da Sexualidade 1. A vontade de Saber*. Trad. bras. M. Thereza Albuquerque e J. A. Guilbon Albuquerque. 13^a. Ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

FOUCAULT, M. (1984a) *História da Sexualidade 2. O uso dos prazeres*. Trad. bras. M. Thereza Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2001.

FOUCAULT, M. (1984b). *História da Sexualidade 3. O cuidado de si*. Trad. Bras. M. Thereza Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. 7^a. Ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2002.

_____. **Microfísica do poder**. 13. ed. Org. e trad. Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1998. In: Capítulo 2 Genealogia e Poder; p. 148- 159.

GOFFMAN, E. **Estigma. Notas sobre a Manipulação da Identidade Deteriorada**. 4^a ed. Rio de Janeiro. LTC. 2017

SPOSITO, Marília. *Juventude e Educação: interações entre a educação escolar e a educação não-formal*. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v.33, n.2, julho-dezembro, p.83-97, 2008.

TAKEITI, BA. Juventude(s), modos de subjetivação e violência: um diálogo com aportes de Michel Foucault. In: SPINK, MJP., FIGUEIREDO, P., and BRASILINO, J., orgs. *Psicologia social e personalidade* [online]. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais; ABRAPSO, 2011, pp. 59-75

TORRES, R.M. **Aprendizaje a lo largo de la vida. Educación de Adultos y Desarrollo**, Bonn, supl. 60, 2003.

JOVENS EM CONTEXTO DE VULNERABILIDADE SOCIAL: INTERVENÇÕES PARA CONSTRUÇÃO DE PROJETOS DE VIDA

Thais Juliana Medeiros¹

Daniela Lima²

Isabela Previero³

INTRODUÇÃO

O capítulo relata a prática realizada durante os Estágios de Processos Sociais e Comunitários I e II de um curso de Psicologia de uma universidade presente em um município do interior do estado de São Paulo, ocorridos ao longo do ano de 2018. Durante esse período, foram realizadas intervenções com dez jovens de uma organização não-governamental (ONG) existente na cidade a partir de uma avaliação sociocomunitária, que levantou demandas referentes a vulnerabilidade social na qual estavam inseridos. Pode-se compreender a vulnerabilidade social como sendo tanto relacionada às questões financeiras quanto referentes ao acesso limitado e precário aos direitos sociais, como educação de qualidade, saúde, moradia, emprego e segurança.

Diante deste contexto, faz-se fundamental que existam intervenções que promovam projetos de vida para os jovens. De acordo com Damon *et al.*, (2003), Bronk (2008), Bronk *et al.* (2010), Kiang (2012) e Mariana e Savage (2009), projeto de vida pode ser compreendido como sendo o objetivo de atingir algo que seja importante para

1 Cientista Social e Psicóloga. Pós-Doutora em Gerontologia (UFSCar), thaisjuliana84@gmail.com

2 Psicóloga Organizacional, danielac_lima@hotmail.com

3 Psicóloga Clínica, isa_previero_10@hotmail.com

si e que proporcione um compromisso produtivo direcionado a outras pessoas, ou seja, que contribua para que não só os interesses pessoais sejam atendidos, mas também de outros indivíduos. Desse modo, pode-se apreender que o projeto de vida é um elemento fundamental do bem-estar psicológico e social, contribuindo para atribuir um sentido positivo à existência e uma melhor convivência social (HILL *et al.*, 2010).

Para isto, a partir da observação participante, as estagiárias participaram das atividades propostas pela ONG, estabeleceram vínculo com os participantes e fizeram o levantamento das demandas. Após isso, foram efetivadas intervenções objetivando a construção de projetos de vida entre os jovens, os quais promoveram repertório de habilidades sociais (assertividade, resolução de problemas, empatia, expressão de sentimento positivo), reflexões sobre o futuro profissional e discussões sobre privilégios, drogas, orientação sexual, prática sexual e suicídio. Para isso, foram feitas rodas de conversa e oficinas com os jovens, com suporte de vídeos e slides do *power point*. Além disso, foram realizadas visitas a uma escola técnica e a um estádio da cidade para apresentar possibilidades de qualificação profissional. Ao final de cada encontro, eram feitas medidas de eficiência, as quais possibilitavam avaliar se houve a compreensão do tema e a promoção do debate entre os jovens.

Todos as intervenções foram consideradas satisfatórias, pois foram capazes de agenciar reflexões sobre projetos de vida entre os jovens. Constatou-se ainda que eles passaram a se reconhecer não só como parte integrante da nossa sociedade, mas também como sujeitos com melhor bem-estar psicológico.

Jovens e projeto de vida: um relato de experiência

Inicialmente, durante o primeiro semestre, foi realizada a vinculação das estagiárias com os jovens. Esta relação forneceu um modelo de relacionamento positivo, empático e acolhedor que fizeram com que eles se sentissem acolhidos, pertencentes e realizados. Desse modo, a conexão com as estagiárias possuiu um efeito indireto no desenvolvimento de habilidades, como assertividade, empatia e

autocuidado. Quando há uma relação próxima, ocorre uma maior disponibilidade emocional do adolescente para se relacionar e mais disposição para expressão das ideias e sentimentos (MOTA; MATOS, 2010).

Antes das intervenções iniciarem, foi realizado um encontro para estabelecimento de regras no grupo. Nesse momento, todos elaboraram conjuntamente normas para a convivência grupal, as quais foram escritas em uma cartolina que foi afixada na parede. Entre as regras, incluíam-se o respeito; não falar palavras consideradas agressivas; pedir licença para sair da sala; ouvir atentamente os outros falarem, entre outros. Em todas as reuniões seguintes, as combinações eram retomadas com os jovens, relembrando-os sobre o que poderia ou não ocorrer no grupo. Caso fosse necessário, havia a flexibilidade para fazer as modificações nas regras. De acordo com Mota e Matos (2010), a estruturação emocional dos jovens ocorre pelo estabelecimento de regras e limites, as quais oferecem importantes conhecimentos sobre segurança e apoio pessoal. Sentindo-se seguro, protegido e cuidado, além de estimados, os jovens são mais capazes de estabelecer relações afetivas adequadas. Com isso, ocorrem transformações no modo de ver a vida, passando a ter objetivos futuros, e não mais sobrevivendo ao longo dos dias.

Concernente às habilidades sociais, foram realizadas algumas intervenções visando promover o repertório acerca do que seriam comportamentos assertivos e agressivos. Para isso, como estratégia, os jovens foram divididos em dois grupos, um agindo de forma agressiva e o outro, assertiva. A partir disso, refletiam sobre como costumavam agir no cotidiano e as repercussões dos comportamentos agressivos nas relações sociais. Conforme Mota e Matos (2010) e Freire e Tavares (2011), a aprendizagem de competências socioemocionais, de resolução de dificuldades, autocontrole e manutenção da proximidade relacional são fundamentais para um percurso acadêmico satisfatório e para a autoestima, entendida como a avaliação afetiva de valor, apego ou significância que cada um tem sobre si mesmo. A autoestima vincula-se comumente ao bem-estar subjetivo (satisfação com a vida), à objetivos, motivações, autonomia, autorrealização e construção de significados (FREIRE; TAVARES, 2011).

A expressão da afetividade e das emoções foi outra habilidade social que foi alvo de intervenção. Durante o encontro, os participantes deveriam expressar o que os deixavam felizes e tristes e o grupo ofereceria algum conselho ou gesto para a expressão dos sentimentos, tanto bons quanto ruins. Observou-se que os jovens se solidarizavam com todas as manifestações, alegrando-se ou oferecendo suporte, conforme os relatos do colega. A relevância dessa atividade deve-se ao fato de que a expressão das emoções se associa ao bem-estar psicológico (felicidade), com uma visão mais otimista da vida e maior sentimento de realização pessoal, autoaceitação, realização de objetivos e empatia para com os outros (FREIRE; TAVARES, 2011).

Para o aprimoramento da empatia e resolução de problemas, foi realizada uma atividade para que os integrantes pudessem compartilhar segredos e angústias. Para isso, as estagiárias distribuíram um pedaço de papel e um lápis para que cada participante escrevesse algum problema, dificuldade ou angústia pela qual estivesse vivenciando naquele momento, mas que não conseguisse expressar oralmente. Recomendou-se sigilo na elaboração da atividade, porém podiam se sentir à vontade para se identificarem, caso julgassem necessário. Os papéis foram distribuídos aleatoriamente entre os participantes, que deveriam analisar o problema e definir uma solução para ele. Ao final, houve um debate sobre as questões presentes no encontro. Desse modo, essa intervenção propiciou uma reflexão sobre o sofrimento do outro, fazendo com que os jovens se colocassem imaginariamente, por um momento, na situação do colega para solução do problema, bem como o desenvolvimento da capacidade de solucionar dificuldades.

A empatia está presente em indivíduos considerados resilientes, como um fator de proteção individual, ou seja, que propicia um melhor enfrentamento dos problemas, garante uma autoimagem positiva e a competência para efetivar estratégias para lidar com as dificuldades. Essas características significam que o adolescente possui autoeficácia, habilidades sociais e interpessoais, sentimentos de empatia, humor, controle emocional e autoconfiança (SCHENKER; MINAYO, 2005). Em relação às estratégias de resolução de problemas, elas são conceituadas como sendo compostas por uma diversidade de respostas alternativas eficazes, as quais incrementam a possibilidade de

eleger a opção mais satisfatória. A partir disso, o adolescente adquire habilidades que permitem obter dados significativos sobre determinada questão, bem como analisar os efeitos presentes em cada circunstância. Assim, tanto a empatia quanto a habilidade de resolução de problemas são fundamentais para que o jovem possa fazer escolhas satisfatórias, ter metas de vida factíveis e possuir um melhor convívio social (PADOVANI; WILLIAMS, 2005).

Para refletir sobre possíveis escolhas a serem feitas durante a adolescência, debateu-se acerca de temas relevantes escolhidos pelos participantes. Nesse encontro, foi levado um dado confeccionado pelas estagiárias. Em cada face do objeto havia um tema elegido pelos integrantes do grupo: drogas; orientação e prática sexual; suicídio; futuro e emprego. Os jovens lançavam o “dado temático” ao alto para escolher um assunto a ser discutido. Ao mesmo tempo, realizou-se um *brainstorm* das palavras-chaves associadas aos tópicos contemplados no dia. Devido a intensa participação dos participantes, essa atividade foi realizada em dois momentos.

Em um primeiro momento, discutiu-se sobre drogas, orientação e prática sexual. Concernente às drogas, os participantes relataram experiências próprias, de familiares e conhecidos que se envolveram com as substâncias ilícitas, seja como usuários e/ou traficantes. Semelhantemente aos achados do estudo de Galhardi e Matsukura (2018), os jovens apontaram aspectos positivos e negativos do uso das drogas. Apesar de afirmarem nunca terem feito uso de drogas, souberam listar benefícios e malefícios delas. Se, por um lado, oferecem sensações prazerosas, de bem-estar e alívio, por outro, diminuem o apetite, desregulam o sono e destroem neurônios.

Além disso, constatou-se o impacto das drogas em suas vidas, com familiares envolvidos no tráfico, sendo mais um elemento a ser incluso na complexidade de ações de cuidado em prol dos jovens vinculados às drogas. Assim, a maioria das famílias dos jovens não representavam fatores de proteção, pois estavam envolvidas com uso e/ou tráfico de drogas, alguns presos por este ato ilícito. Desse modo, a atuação profissional exige que se leve em consideração que, nesta fase do desenvolvimento, não só a maturidade e os recursos para enfrentar os desafios ainda estão em processo de desenvolvimento, mas

também que os jovens em situação de vulnerabilidade social vivem em contextos de exclusão, exposição à violência e desengajamento dos serviços de atenção psicossocial (GALHARDI, MATSUKURA, 2018).

O tema das práticas sexuais é ainda permeado de mitos, preconceitos e contradições. A adolescência está vinculada ao começo da atividade sexual, sendo observado que, nos últimos anos, esse fenômeno tem ocorrido mais precocemente entre esse grupo, porém, em muitos casos, não acontece seguida de informações sobre a educação sexual (CASTENARO *et al.*, 2020; CASTRO; ARAÚJO; PITAMGUI, 2017). Aliado a isso, tem se observado a baixa adesão ao preservativo entre os jovens devido às queixas de incômodo e diminuição do prazer sexual, indisponibilidade do insumo no momento e possuir parceiro (a) fixo (a), entre outros (ALVES *et al.*, 2020).

Desse modo, são necessárias intervenções que contemplem essa insuficiência de conhecimento sobre a temática. Partindo disso, durante a realização da atividade com os jovens, notou-se, inicialmente, retraimento para abordar o assunto, entretanto, com o decorrer da intervenção, os jovens sentiram-se à vontade para sanar dúvidas sobre as práticas sexuais e, principalmente, sobre os métodos de contracepção. De acordo com Castenaro *et al.* (2020), nota-se uma carência de conhecimentos sobre boas práticas no cuidado com a saúde, que implica, na maioria das vezes, em doenças biológicas e psicoemocionais pela ausência de informações e obtenção de conhecimento errôneo, em muitos casos, veiculado nos meios de comunicação e nas redes sociais. Portanto, segundo Alves *et al.* (2020), devem ser realizadas ações de promoção em saúde que possam conscientizá-los a respeito de uma vida sexual responsável a partir da redução às exposições de risco.

Em relação a orientação sexual, os jovens puderam refletir sobre a homossexualidade, heterossexualidade e bissexualidade, o preconceito e violência que os indivíduos são acometidos devido à orientação sexual, além do sofrimento psíquico advindo da indiferença da sociedade. Os jovens conheceram as definições de cada um desses conceitos, além da conscientização sobre a importância do respeito e empatia com as minorias. Diante dessa conjuntura, faz-se

imprescindível que ocorra educação sexual nas escolas para que existam espaços de escuta e de diálogo para que indivíduos não sofram rejeição e violências de outros por suas escolhas (CASTENARO *et al.*, 2020).

Em um segundo momento da atividade com o “dado temático”, abordou-se sobre suicídio, emprego e renda. Em relação ao suicídio, discutiu-se como o *bullying* pode impactar na saúde mental, inclusive na efetivação do suicídio. De acordo com Marcolino *et al.* (2018), o termo possui origem inglesa e está associado a comportamentos de agressão, intimidação, maus-tratos e ataques, fundamentados em uma relação desigual de poder com o objetivo de humilhar a vítima e ocasionar exclusão social. As consequências ocorrem em diversas dimensões: emocionais, psicológicas, físicas e sociais. As vítimas tendem a apresentar significativo impacto na qualidade vida, pois comumente apresentam transtornos psicológicos, depressão, ansiedade, tristeza e ideação suicida, além de baixo rendimento escolar e, em muitos casos, abandono. Já os agressores potencializam o comportamento antissocial, de criminalidade e isolamento social, recorrendo a violência como um recurso para aquisição de poder e pertencimento social. Como prevenção, é necessária uma atuação interdisciplinar e intersetorial que promova valores e ações de paz e convivência harmoniosa nas escolas, bem como intervenções educativas de prevenção ao *bullying*.

Nesse encontro, os jovens também comentaram as percepções de que o investimento acadêmico seria um modo para alcançarem renda, comprar um carro, sustentarem uma casa e constituírem uma família. Achados semelhantes também foram observados na pesquisa de Pratta e Santos (2007), na qual revelaram que os principais planos dos jovens a respeito do futuro referem-se à família, à preparação profissional e fazer uma faculdade. Logo, a motivação para os estudos, demonstrada pela aspiração para ingressar em um curso superior, evidenciou o reconhecimento da qualificação profissional como uma maneira de obter melhores condições de vida.

A partir desse encontro, e das demandas levantadas no primeiro semestre, foram realizadas duas visitas técnicas, uma a um Colégio Técnico Industrial (CTI) e a outra, a um estádio de futebol. A ida ao

CTI objetivou ampliar os horizontes do grupo de jovens, pois, nesta escola, era possível cursar o ensino médio em paralelo com um curso técnico. Com o mesmo objetivo da visita ao CTI, a ida ao estádio de futebol representou uma vivência diferenciada no cotidiano dos jovens, que, em sua maioria, possuíam o futebol como esporte preferido. Durante a atividade, notou-se o entusiasmo e motivação deles ao conhecer o local, conversar com os funcionários e um jogador da equipe. Como resultados, observou-se significativo interesse dos jovens nas atividades desenvolvidas tanto pelo CTI, quanto no estádio de futebol.

Achados parecidos também foram obtidos na pesquisa de Wagner, Falcke e Meza (1997) sobre os projetos futuros de jovens entre 12 e 17 anos. Segundo os autores, os jovens almejavam a realização profissional e pessoal, serem felizes e constituírem uma família. Os autores concluíram que, mesmo dentro de um contexto de vulnerabilidade social, os jovens mantêm a esperança de melhores condições de vida a partir da profissionalização.

Como última intervenção, foi realizada uma oficina sobre privilégios. Esse tema foi escolhido por estar vinculado a todos os outros assuntos contemplados nos encontros. Além disso, tendo em vista a realidade social em que os jovens se encontravam e os projetos de vida evidenciados ao longo da jornada, falar sobre privilégios faz-se imprescindível para conhecer mais sobre direitos sociais e políticas públicas. Para a realização da atividade, foi transmitido o vídeo “Corrida de privilégios”, o qual demonstrou como alguns indivíduos são mais beneficiados em função de determinadas características, como classe social, gênero, raça e orientação sexual. Assim, ser pertencente a um grupo social detentor de poder, renda e *status* social possibilita acesso a determinados bens e serviços que a maioria da população não o tem, apesar de serem direitos sociais garantidos na Constituição, como saúde, educação, moradia digna e emprego, por exemplo.

Os recursos hoje caracterizados como proteção social ainda são vistos como esmola para os cidadãos com baixa renda, de bairros periféricos, vulneráveis socialmente e fisicamente. Entretanto, constituem-se como direito do cidadão e ele deve ter conhecimento sobre como reivindicá-los, participar da elaboração de suas propostas, ou

seja, estar ativo e consciente de seus direitos e deveres (LOPES *et al.*, 2006).

Como atividade de despedida, foi feita uma linha do tempo com todos os temas trabalhados ao longo do ano. Para isso, as estagiárias escreveram em uma lousa todos os assuntos discutidos. Os jovens leram todos os tópicos e relataram o que recordaram dos encontros, o que foi marcante e qual a importância das reflexões feitas ao longo dos encontros para a vida de cada um deles. Os participantes expuseram terem aprendido muito sobre eles mesmos, a vida e as relações, e que se sentiam mais seguros e confiantes para fazerem escolhas pessoais e profissionais. Além disso, ressaltaram a importância do vínculo estabelecido com as estagiárias para o envolvimento, motivação e participação das atividades propostas durante o ano.

Considerações Finais

Pode-se concluir que o objetivo do estágio foi concretizado: construir projetos de vida entre os jovens. Desse modo, as intervenções visando à ampliação do repertório de habilidades sociais (assertividade, resolução de problemas, empatia e expressão de sentimento positivo), reflexão sobre o futuro profissional e discussões sobre drogas, orientação sexual, prática sexual, suicídio e privilégios possibilitaram que os jovens pudessem alcançar valores importantes tanto para si quanto para outras pessoas, como solidariedade, respeito, gentileza e autocuidado, por exemplo. Em outras palavras, foram realizadas atividades que puderam fornecer recursos e conhecimentos para uma melhor convivência social e, por conseguinte, maior bem-estar psicológico e social.

Considera-se que as intervenções foram exitosas devido aos resultados das medidas de eficiência, os quais mostraram que os jovens obtiveram conhecimento teórico e prático sobre os vários temas abordados. Além disso, durante as atividades mostraram-se entusiasmados e motivados, pois participavam ativamente das oficinas e rodas de conversa. Ressalta-se que o vínculo com as estagiárias foi fundamental para que houvesse o engajamento dos jovens durante os encontros ocorridos ao longo do ano.

Sugere-se que mais intervenções voltadas para projetos de vida sejam realizadas com os jovens, enfocando temas significativos na promoção da saúde, como sexualidade, drogas, habilidades sociais e futuro profissional numa abordagem macrossocial, não individualizante e culpabilizante das mazelas sociais. Além disso, faz-se imprescindível que sejam realizadas rodas de conversa e oficinas que abordem direitos sociais e políticas públicas para que, tendo conhecimentos sobre seus direitos e deveres como cidadãos, os jovens possam reivindicá-los perante o Estado.

4 Referências

- ALVES, Luana Gabriele Souza; HOLZMANN, Ana Paula Ferreira; CARDOSO, Léia; AGUIAR, Bruna Menezes; SOUZA, Renata Bastos de; HOLZMANN NETO, Paul. Adesão ao preservativo nas práticas sexuais de jovens privados de liberdade. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v.3, n.5, p.11615-11623, set/out 2020.
- BRONK, Kendall Cotton. Humility among adolescent purpose exemplars. **Journal of Research on Character Education**, v.6, n.1, p.35-51 2008.
- BRONK, Kendal Cotton; FINCH, W. Holmes; TALIB, Tasneem L. The prevalence of a purpose in life among high ability juvenes. **High Ability Studies**, v.21, n.2, p.133-145, 2010.
- CASTRO, José Flávio de Lima; ARAÚJO, Rodrigo Cappato; PITANGUI, Ana Carolina Rodarti. Comportamento e práticas sexuais de jovens escolares da cidade de Recife, Brasil. **J Hum Growth Dev.**, v.27, n.2, p.219-227, 2017.
- COSTENARO, Regina Gema Santini; JESUS, Marta Inês Almeida de; OLIVEIRA, Pabline Pivetta de; ROOS, Maclaine de Oliveira; STANKOWSKI, Sandra Suzana; TEIXEIRA, Dielli Arend; ABAID, Josiane Lieberknecht Wathier; SOUZA, Martha Helena Teixeira de. Educação sexual com jovens: promovendo saúde e socializando boas práticas sociais e familiares. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v.6, n.12, p.100544-100560, 2020.
- DAMON, William.; MENON, Jenni.; BRONK, Kendall Cotton. The development of purpose during adolescence. **Applied Developmental Science**, v.7, n.3, p.119-128, 2003.

FREIRE, Teresa; TAVARES, Dionísia. Influência da autoestima, da regulação emocional e do gênero no bem-estar subjetivo e psicológico de jovens. **Revista Psiquiatria Clínica**, v.38, n.5, p.184-188, 2011.

GALHARDI, Carina Curti; MATSUKURA, Thelma Simões. O cotidiano de jovens em um Centro de Atenção Psicossocial de Álcool e outras Drogas: realidades e desafios. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 34, n.3, p.1-12, 2018.

HILL, Patrick L.; BURROW, Anthony L.; O'DELL, Amanda C.; THORNTON, Meghan A. Classifying adolescent's conceptions of purpose of life. **The Journal of Positive Psychology**, v.5, n.6, p.466-473, 2010.

KIANG, Lisa. Deriving daily purpose through daily events and role fulfillment among Asian American Youth. **Journal of Research on Adolescence**, v.22, n.1, p.185-198, 2012.

LOPES, Roseli Esquerdo; SILVA, Carla Regina; MALFITANO, Ana Paula Serrata. Adolescência e Juventude de Grupos Populares Urbanos no Brasil e as Políticas Públicas: apontamentos históricos. **Revista Histedbr Online**, Campinas, nº 23, p. 114-130, 2006.

MARCOLINO, Emanuella de Castro; CAVALCANTI, Alessandro Leite; PADILHA, Wilton Wilney Nascimento; MIRANDA, Francisco Arnaldo de; CLEMENTINO, Francisco de Sales. Bullying: prevalência e fatores associados à vitimização e à agressão no cotidiano escolar. **Texto Contexto Enfermagem**, v.27, n.1, p.1-10, 2018.

MARIANO, Jennifer Menon SAVAGE, Jessica. Exploring the language of Youth purpose: references to positive states and coping styles by jovens with diferente kinds of purpose. **Journal of Research in Character Education**, v.7, n.1, p.1-24, 2009.

MOTA, Catarina Pinheiro; MATOS, Paula Mena. Jovens institucionalizados: o papel das figuras significativas na predição da assertividade, empatia e controlo. **Análise Psicológica**, v.2, p.245-254, 2010.

PADOVANI, Ricardo da Costa; WILLIAMS, Lúcia Cavalcanti de Albuquerque. Proposta de intervenção com jovens em conflito com a lei: um estudo de caso. **Interação em Psicologia**, v.9, n.1, p.117-123, 2005.

PRATTA, Elisângela Maria Machado; SANTOS, Manoel Antônio dos. Opiniões dos jovens do ensino médio sobre o relacionamento familiar e seus planos para o futuro. **Paidéia**, v.17, n.36, p.103-114,

2007.

SCHENKER, Miriam; MINAYO, Maria Cecília de Souza. Fatores de risco e de proteção para o uso de drogas na adolescência. **Ciência & Saúde Coletiva**, v.10, n.3, p.707-717, 2005.

WAGNER, Adriana; FALCKE, Denise; MEZA, Eliane Bottcher Duarte. Crenças e valores dos jovens acerca de família, casamento, separação e projetos de vida. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v.10, n.1, p.155-167, 1997.

JOVEM E CONSTRUÇÃO DE PROJETO DE VIDA: INTERVENÇÕES COMUNITÁRIAS

Beatriz de Oliveira¹

Thais Juliana Medeiros²

Introdução

Este capítulo trata-se do relato de uma pesquisa de campo, que buscou investigar, observar e intervir em uma comunidade, com os mesmos participantes (GIL,2002). Assim, foi possível estudar este grupo por meio de sua estrutura social e as subjetividades encontradas no local, como também realizar um aprofundamento das demandas levantadas pelos próprios participantes.

O contexto no qual foi realizado a pesquisa ocorreu durante a participação dos estágios obrigatórios denominados Processos Sociais e Comunitários I e II, referentes a um curso de graduação em Psicologia, realizados no ano de 2019, em um município no interior do estado de São Paulo. O campo de atuação foi no programa social do governo denominado - Programa Minha Casa Minha Vida (PMCMV), faixa 1, lançado em março de 2009 pelo Governo Federal e cujo objetivo inicial era reduzir os déficits habitacionais no país por meio do incentivo de construção e de compra de novas unidades de moradias. A partir de programas como esse, é possível encontrar grupos populacionais nos quais a atuação da psicologia seria bem-vinda, senão mesmo necessária (ROLNIK *et al.*, 2015).

O grupo foi formado por seis adolescentes, de ambos os gêneros, com faixa etária de 14 a 17 anos. As atividades eram realizadas

1 Psicóloga, beatrizo.psico@gmail.com.

2 Pós-Doutorado em Gerontologia (UFSCar), thaisjuliana84@gmail.com.

em um salão de festa presente no condomínio para uso dos moradores. Esse grupo, além de demandar diversas atenções, possibilitava intervenções e contatos precoces em um caráter muito mais preventivo do que de reabilitação, o que é muito positivo e condizente com os objetivos da Psicologia Comunitária. Os adolescentes são considerados sujeitos históricos-social-cultural, o que significa que o modo de compreendê-los varia de acordo com o momento histórico e com a sociedade (SOUZA; VERÍSSIMO, 2015).

No primeiro semestre, foram coletadas as demandas do grupo a partir do método da observação participante. No semestre seguinte, foram realizados encontros interventivos relacionados às temáticas levantadas.

Assim, as demandas levantadas nos estágios realizados no PMCMV relacionavam-se à temática dos projetos de vida de adolescentes. De acordo com Riter, Dellazzana-Zanon, Freitas (2019),

Embora a construção de um projeto de vida seja um processo singular, ele sofre influência do contexto sociocultural no qual o adolescente vive (...). Diversas pesquisas foram realizadas acerca de projetos de vida de adolescentes de nível socioeconômico baixo no Brasil (...). De forma geral, os resultados indicam que esses adolescentes elaboram projetos de vida, sendo três as áreas de interesse mais frequentes: (a) trabalho, (b) estudo e (c) família (RITER *et al.*, p. 57, 2019).

Desse modo, o projeto de vida é subjetivo, porém não é individual, pois ele se constitui nas relações que o sujeito mantém tanto nas esferas macrossociais quanto interrelacionais (família, escola, igreja, amigos, relações afetivo-sexuais, movimentos sociais, entre outros) (MENDONÇA *et al.*, 2018).

Assim, tendo em vista a complexidade do projeto de vida, cada vez mais tem ocorrido o estímulo para que os jovens participem na elaboração e implementação de projetos, programas e políticas que estejam relacionadas às suas demandas. Concomitantemente, tem se incentivado a abertura de espaços para que aconteçam essa participação juvenil, de modo que ocorram encontros que permitam problematizar as questões da adolescência, seus avanços e entraves (BOGHOSSIAN; MINAYO, 2009).

Nesse estudo, os adolescentes são compreendidos como sendo um grupo não homogêneo, com especificidades (classe social, gênero e etnia). Vivenciam ainda um período no qual valores e práticas internalizados na esfera familiar entram em confronto com conhecimentos inéditos, experienciados tanto no âmbito microssocial (relações interpessoais de amizade, relacionamentos afetivos, vínculos associativos e religiosos etc.), bem como pelos desafios existentes no macrossocial – conjunturas políticas, econômicas e sociais nos quais estão imersos (TOMIZAKI; DANILIAUSKAS, 2018).

Dessa maneira, durante os estágios, foram realizadas intervenções focadas em projetos de vida entre adolescentes em situação de vulnerabilidade social, de modo a que pudessem visualizar seus futuros e poderem refletir sobre eles.

Projetos de vida: intervenção com adolescentes

A Psicologia na Comunidade refere-se à instrumentalização de conhecimentos e de técnicas psicológicas que possam contribuir para uma melhoria na qualidade e vida de pessoas e grupos (LANE *et al.*, p. 203, 2001). Para Lane *et al.*, (2001), as atividades culturais, filmes, debates e as visitas podem ser algumas das atividades ligadas à prática da Psicologia na Comunidade. “A finalidade dessa atuação é abrir as perspectivas, a compreensão e a capacidade da própria população de lidar satisfatoriamente com os problemas de qualidade de vida do bairro” (LANE *et al.*, p. 215, 2001). Além disso, para a autora, “essas intervenções devem ter como objetivo a melhoria da competência social, mais do que a simples redução do sofrimento psicológico. Programas orientados para o comunitário devem acentuar mais o que é adaptativo do que o patológico na vida social” (LANE *et al.*, p. 205, 2001).

Na realidade brasileira, considera-se que a maioria dos adolescentes de comunidades marginalizadas vive em situação de vulnerabilidade social, a qual pode ser entendida como “resultado da combinação de determinados arranjos sociais e políticos que vão incidir sobre os sujeitos” (GUARESCHI *et al.*, p. 23, 2007). Há certa diferença entre os termos vulnerabilidade e fator de risco, sendo que, segundo Santos,

Roesch, Cruz (p. 123, 2014), “situações de vulnerabilidade social podem ser agravadas e culminar em situações de risco pessoal e social se não forem prevenidas ou enfrentadas”. Assim, pode-se afirmar que as situações de vulnerabilidade seriam aquelas com potencialidade de riscos e que, portanto, merecem atenção.

Assim, reforça-se a importância e a necessidade da atuação da Psicologia Comunitária, principalmente entre esse grupo populacional, no sentido de poder minimizar as situações de vulnerabilidade social, contrapondo-se a elas. Além disso, faz-se imprescindível também que, ao abordar a temática de projeto de vida, deve-se contemplar a análise não só das escolhas individuais, mas também a reflexão crítica acerca do contexto em que vivem e como os indivíduos se relacionam com os outros.

Vieira (2014) transmite a ideia do filósofo Marx e pontua que a essência humana, em sua realidade, é um conjunto das relações sociais, pontuando que

Se os homens são de fato aquilo que manifestam, é preciso apreender que se trata de uma manifestação do que é determinado socialmente e não simplesmente do dado naturalmente [...]. A manifestação do humano é sempre uma manifestação de uma determinação social, há um processo histórico para os homens engendram a condição que estão a manifestar num determinado momento (VIEIRA, 2014, p.270).

Dessa maneira, pode-se afirmar que as ações humanas e as ideias individuais estão interligadas e são determinadas pelas relações sociais e os meios de produção dela, a partir de uma perspectiva histórica. Além disso, é possível levantar o questionamento de que a maneira como o homem produz está relacionada também aos meios e realidades materiais disponíveis para ele (GUARESCHI, 2007; VIEIRA, 2014).

Fazendo uma relação com a construção do projeto de vida dos jovens, infere-se que possui uma influência social e que estes jovens, que se encontram em vulnerabilidade, planejam seus projetos por meio dos materiais e da realidade que lhe é apresentada e, muitas vezes, determinada socialmente para os mesmos. Nesse sentido, Vieira (2014, p.304) pontua que “as noções individuais não brotam do nada,

não são fruto de um espírito em si do indivíduo e sim do contexto de vida deste”.

Assim, compreende-se como sendo projeto de vida - um fenômeno atribuído a uma organização de escolhas em relação ao planejamento do futuro pessoal, sendo estes, relacionados e influenciados por diversos aspectos, como valores, cultura, classe social, subjetividade. De acordo com Siriani e Grandino (2018), além do projeto de vida ser construído por influências, este também auxilia na constituição da identidade do sujeito.

Assume-se que projeto de vida é uma organização de escolhas feitas com base em valores, princípios e metas e que dá sentido à vida, buscando responder ao que se quer ser e fazer na vida; ainda, compreende o processo de construção da identidade com base em fatores externos, sociais e culturais, como as experiências educativas, e que sofre alterações conforme a trajetória de vida do sujeito (SIRIANI; GRANDINO, p.89, 2018).

Portanto, o projeto de vida é uma reconstrução de si, sob influência de diversos elementos. Nessa direção, Ribeiro (2010) afirma que,

Não é somente à vontade subjetiva nem as circunstâncias objetivas que produzem os projetos de vida e sim as relações sujeito/mundo social que, como construções intersubjetivas e psicossociais, permitem ao sujeito organizar seu projeto de vida no espaço comum e partilhado das representações passando da representação à ação (RIBEIRO, 2010, p.122).

Assim, ao se falar em projeto de vida, entende-se que se trata de construção realizada nas relações sociais, não sendo, portanto, imutável, ou seja, passível de construções de novos projetos ao longo do ciclo vital e a criação de novas reflexões. Além disso, o projeto de vida é um modo de inclusão social, no qual os jovens buscam melhores condições de vida por meio do trabalho e da profissão desempenhada (GOMES *et al.*, 2021).

Conforme Mandelli (2011), o projeto de vida pode ser compreendido como “uma possibilidade de futuro, que se abre no presente, em um movimento através da temporalidade” (p.32), sendo uma categoria que engloba a dinâmica sócio-histórica; caracterizada pelo processo de transformação e multiplicidade.

Para Staub (2013) projeto de vida é um fenômeno construído e significado a partir das experiências pessoais e grupais dos jovens, das suas vivências e interações interpessoais estabelecidas por eles. Além disso, o autor acredita que o projeto de vida pode ser entendido como um convite para o jovem tomar a vida nas suas próprias mãos, descobrindo a própria existência como um compromisso social e pessoal, um caminho para a emancipação do jovem.

Partindo disso, com os adolescentes do PMCMV, realizaram-se intervenções com o objetivo de que eles visualizassem seus próprios futuros e refletissem sobre ele. Desse modo, em um dos encontros, foram distribuídas folhas sulfites, divididas em duas partes, uma referente ao presente e a outra ao futuro, e lápis para que desenhassem ou escrevessem o que desejassem nesses espaços. Depois disso, foi proposta uma discussão em grupo para que refletissem sobre o que poderiam fazer para que atingissem suas metas e seus sonhos.

Como resultados, os adolescentes relataram que seus projetos de vida se vinculavam a uma profissão capaz de prover o seu sustento e de sua família, isto é, como uma emancipação para um futuro melhor, principalmente no âmbito financeiro. Além disso, o investimento acadêmico foi apontado como um modo para alcançarem os sonhos. Porém, a ausência de desejos futuros também se fez presente entre os integrantes. De modo semelhante, Zonta (2007), em sua pesquisa, também notou nos discursos dos participantes que “a escolha de uma profissão significa a escolha de uma atividade produtiva para si, que garanta o sustento das suas vidas, sendo desconsiderado o compromisso social que envolve a escolha de uma profissão” (ZONTA, 2007, p.265).

Assim, observa-se “a construção do projeto de vida como uma condição psicossocial, uma forma de se colocar, interpretar e de se projetar no presente para modificar o futuro, fruto das experiências, vivências e oportunidades no contexto social” (MORAES; SOUZA; ALVES, p.155, 2019).

Portanto, notou-se que eles estão sendo objeto de reprodução do modo como a sociedade atual os norteiam (ZONTA, 2007). Entretanto, o projeto de vida pode ser uma emancipação e uma abertura para a dissolução da representação social. Assim, como pontuam

Dantas e Ciampa (2014),

O sujeito pode, principalmente por pressão do sistema, submeter-se às políticas de identidades que restringem o desenvolvimento de projetos de vida orientados à emancipação. Mas há também outro caminho: o caminho da metamorfose de identidade que encapa lutas por emancipação, onde o sujeito sai da condição de refém da lógica sistêmica e adota uma posição de protagonismo, a partir de um projeto de vida autônomo (DANTAS; CIAMPA, 2014, p.150).

Ressalta-se ainda que o projeto de vida pode ser representado para os adolescentes como um modo de emancipação social. Nessa direção, Souza (2012), descreve emancipação social como sendo um processo que se estabelece nas organizações e movimentos, em que o adolescente “ao compreender e vivenciar sua independência, passa a ter o domínio do seu tempo e espaço, enraizado em sua realidade como sujeito histórico a proporcionar uma prática no cumprimento de deveres e direitos” (p.65).

Logo, a construção de um projeto de vida para os jovens, pode proporcionar uma identidade e uma autonomia, que possibilitam construir uma visão crítica da realidade que permita fazer escolhas que estejam de acordo com suas histórias, sentidos e valores.

Considerações finais

Como foi possível notar, a construção de um projeto de vida sofre influência de diversos fatores, sendo eles a cultura, social, família, sistema e própria singularidade do sujeito. Dessa maneira, faz-se importante o papel da Psicologia Comunitária para estes jovens que se encontram em vulnerabilidade social, na crítica acerca dos projetos de vida, do papel em sua vida e da realidade em que se encontram, para que eles possam construir um projeto com maior consciência e autonomia.

Ainda que o projeto de vida esteja vinculado com o papel profissional e com uma funcionalidade útil, foi possível fazer esta reflexão com os participantes; uma vez que, em seus discursos eles mostraram e levantaram a influência destes fatores e a partir disto, foi permitido fazer esta discussão com eles.

Dessa maneira, o projeto de vida para estes jovens está relacionado a inclusão social, uma entrada visível para a sociedade e uma melhora nas condições de vida, uma vez que o sistema impede que eles possam alcançar este. Sendo assim, a reflexão a respeito da temática fornece uma emancipação social, cultural e pessoal para estes jovens; permitindo que possam ser vistos como sujeitos da sua própria ação, como protagonistas em suas vidas.

Como limitações da intervenção, pode-se citar a baixa adesão dos moradores e a descontinuidade dos estágios nos anos seguintes devido ao contexto pandêmico. Sugere-se que para estudos futuros sejam feitas intervenções longitudinais para que sejam avaliados os impactos psicossociais ao longo dos anos e, a partir disso, reflexões e reformulações nas atividades possam ser realizadas. Por fim, há uma carência de estudos sobre projetos de vida entre adolescentes moradores de condomínios populares. Portanto, faz-se necessário que existam mais pesquisas, publicações e divulgações a respeito dessa temática entre esse público em situação de vulnerabilidade social.

Referências

BOGHOSIAN, Cynthia Ozon; MINAYO Maria Cecília de Souza. Revisão Sistemática sobre juventude e participação nos últimos 10 anos. **Saúde e Sociedade**, v.18, n.3, p.411-423, 2009.

DANTAS, Sérgio Silva; CIAMPA, Antonio da Costa. Projeto de vida e identidade política: um caminho para a emancipação. **Revista de Psicologia**, v.5, n.2, p.138-152, 2014.

GIL, Antonio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. **Editora Atlas**, ed.4, 2002.

GOMES, Fernanda Zeferino; *et al.* Adolescentes e construção do projeto de vida: um relato de experiência. Disponível em: < file:///C:/Users/Vivaldo/Downloads/3035-8729-1-SM.pdf >. Acesso em: 05 de abril de 2021.

GUARESCHI, Neuza M. F; *et al.* Intervenção na condição de vulnerabilidade social: um estudo sobre a produção de sentidos com adolescentes do programa do trabalho educativo. **Estudos e pesquisas em psicologia**, v. 7, n. 1, p. 20-30, abr. 2007.

LANE, Silvia. T. M.; *et al.* **Psicologia social: o homem em movimento**, 2001.

MANDELLI, Maria Teresa. **Correndo atrás de seu projeto de vida: um estudo com participantes do programa jovem aprendiz**. 2011. 143 f. Dissertação (Mestre em Psicologia) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

MENDONÇA, Érika da Souza; *et al.* Juventude e projeto de vida: trajetórias na pesquisa acadêmica brasileira. **Psicologia em Revista**, v.24, n.1, p.230-248, 2018.

MORAES E SOUZA, Michela Augusta de; ALVES, Maria Zenaide. Projetos de vida, um conceito em construção. **Revista Ciências Humanas**, p.145-165, 2019.

RIBEIRO, Marcelo Afonso. A influência psicossocial da família e da escola no projeto de vida no trabalho dos jovens. **Pesquisas e Práticas Psicossociais**, v.5, n.1, p. 120-130, 2010.

RITER, Helena da Silveira; DELLAZZANA-ZANON, Letícia Lovato; FREITAS, Lia Beatriz de Lucca. Projetos de vida de adolescentes de nível socioeconômico baixo quanto aos relacionamentos afetivos. **Revista da SPAGESP**, v. 20, n. 1, p. 55-68, 2019.

ROLNIK, Raquel; *et al.* O Programa Minha Casa Minha Vida nas regiões metropolitanas de São Paulo e Campinas: aspectos socioespaciais e segregação. **Caderno Metropolitano**, v.17, n.33, p.127-154, 2015.

SANTOS, Najara Lourenço dos; ROESCH, Daniele; CRUZ, Lilian Rodrigues da. Vulnerabilidade e risco social: produção de sentidos no campo socioassistencial. **Revista Jovens Pesquisadores**, v. 4, n. 1, p. 119-127, 2014.

STAUB, Gilmar. **Projeto de vida e emancipação: constituindo o ser-sujeito cidadão no pão dos pobres**. 2013. 195 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), São Leopoldo, 2013.

SIRIANI, Fernando Felix; GRANDINO, Patrícia Junqueira. Juventude em desenvolvimento: as experiências formativas e a construção de projeto de vida. **Res. Ciênc. Educ.**, v.20, n.42, p.79-98, 2018.

SOUZA, Juliana Martins de ; VERÍSSIMO, Maria de La Ó Rramallo. Desenvolvimento infantil: análise de um novo conceito. **Revista Latino-Americano Enfermagem**, v.23, n.2, p.1097-1104, 2015.

SOUZA, Valter Calheiro de. Educação de jovens e adultos como um processo de empoderamento e emancipação social. **Revista Ponto**

de Encontro, v.3, n.3, p.63-84, 2012.

VIEIRA, Júlia Lemos. **Caminhos da liberdade no jovem Marx: da emancipação política à emancipação social**. 2014. 376 f. Tese (Doutorado em Filosofia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

TOMIZAKI, Kimi; DANILIAUSKAS, Marcelo. A pesquisa sobre educação, juventude e política: reflexões e perspectivas. **Pro-Posições**, v.29, n.1, p.214-238, 2018.

ZONTA, Grazielle Aline. A construção do projeto de vida do aluno da rede pública de educação. **Psicol. Argum.**, v.25, n.50, p.261-268, 2007.

PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO NO ENSINO REMOTO: UMA EXPERIÊNCIA DE DOCENTES DE SINOP/MT

Flávio Penteado de Souza¹

Jéssica Wagner de Souza²

Alana Sara Zimmermann³

1 INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo discutir acerca do processo de alfabetização no ensino remoto da rede pública municipal de Sinop/MT. Tendo como agentes de pesquisa os docentes do ensino fundamental 1, que atendem as crianças do 2º ano. Tomamos com eixo motivador da proposta os recentes desafios apresentados pela pandemia da COVID-19, em que nos atemos as aulas realizadas por meio de gravações de videoaulas, alterando toda a estrutura do trabalho que ocorria anteriormente.

Neste novo modelo educacional de ensino domiciliar temos muito presente o uso das tecnologias, com isso passar por um processo de ressignificação, onde temos um docente mais ativo que se desafia diariamente a romper o espaço da escola e passa a ir até as casas das crianças através de suas aulas gravadas, temos um ensino aliado

1 Professor Especialista – Universidade do estado do Mato Grosso (UNEMAT) – Professor Alfabetizador na EMEB Professor Jurandir Liberino de Mesquita, Sinop/MT. E-mail: flavio.penteado@unemat.br

2 Professora Especialista – Universidade do estado do Mato Grosso (UNEMAT) – Professora Alfabetizadora na EMEB Professor Jurandir Liberino de Mesquita, Sinop/MT. E-mail: jessicawagner_@hotmail.com

3 Professora Especialista – Universidade do estado do Mato Grosso (UNEMAT) – Mestranda em Letras – PPGLetras - Universidade do estado do Mato Grosso (UNEMAT). E-mail: alana.zimmermann@unemat.br

as tecnologias digitais, promovendo a reinvenção docente.

A presente posposta pauta-se em uma abordagem de pesquisa de cunho qualitativa, uma pesquisa participante, onde os agentes de pesquisa são os sujeitos que constituem este artigo. Para este estudo tomamos como aporte teórico as contribuições de Soares (2003), Oliveira (2020), Ruschel (2020), Sacristan (1998) e Piaget (2007), entre outros.

2 ENSINO NA REDE PÚBLICA DE SINOP/MT

2.1 Cenário Educacional de Sinop MT⁴

A contemporaneidade está marcada por um cenário diferenciado que até o final do ano de 2019 encarava-se como inimaginável, experimentamos e nos moldamos às novas formas de se organizar tarefas e compromissos cotidianos, no qual afeta todos os âmbitos da nossa rotina. Ao voltarmos nossos olhares para os espaços escolares encontramos um ambiente até então extremamente despreparados para as novas adaptações, a escola teve que se reconfigurar e ressignificar as estratégias e metodologias de ensino, passando a seguir rígidas normas sanitárias.

A educação escolar, tradicionalmente oferecida na modalidade presencial, foi um dos primeiros serviços a sentir os efeitos da mudança. Depois de deliberações que devem ser pensadas como necessárias, as atividades foram suspensas por tempo indefinido, oferecendo novos desafios a todos os envolvidos, direta ou indiretamente (RUSCHEL; TREVISAN; PEREIRA, 2020, p. 03).

Em 23 de março de 2020 a Prefeitura Municipal de Sinop/MT decreta o fechamento das escolas da rede pública e institui o ensino remoto, passando a atender os alunos com aulas assíncronas (vídeoaulas gravadas pelos professores), sistema que se mantém até os dias atuais (março de 2021), tudo isso em decorrência a pandemia da

4 Sinop é um município brasileiro do estado de Mato Grosso, na Região Centro-Oeste do Brasil. Sua população em 2020 é estimada em mais de 146 mil habitantes. Sua denominação deriva-se do acrônimo de Sociedade Imobiliária Noroeste do Paraná, nome da empresa responsável pela colonização do norte de Mato Grosso por agricultores do norte do Paraná.

COVID-19⁵, popularmente conhecida como coronavírus.

O ensino remoto prioriza a mediação pedagógica por meio de tecnologias e plataformas digitais para apoiar processos de ensino e aprendizagem em resposta à suspensão de aulas e atividades presenciais em escolas e universidades no cenário da pandemia do novo coronavírus (COVID-19), (OLIVEIRA, 2020, p. 11).

Estando há cerca de 12 meses convivendo com este novo sistema de ensino, a realidade Sinopense⁶ se mantém no aspecto atitudinal ao ensino-aprendizagem através das aulas assíncronas. Esta incorporação de novas práticas tem apresentado diversos desafios aos educadores no que diz respeito a aprender a utilizar as tecnologias de informação (TICs) como fim educativo, o que para alguns antes era sinônimo de frustração e dificuldade.

Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) podem ser definidas como o conjunto total de tecnologias que permitem a produção, o acesso e a propagação de informações, assim como tecnologias que permitem a comunicação entre pessoas. Com a evolução tecnológica, surgiram novas tecnologias, que se propagaram pelo mundo como formas de difusão de conhecimento e facilitaram a comunicação entre as pessoas, independentemente de distâncias geográficas (RODRIGUES, 2016, p.15).

Os docentes de Sinop passaram a preparar os planos de aula e videoaulas de suas casas, onde transformam seus quartos em pequenos estúdios de gravação e edição de vídeos. Essa nova rotina se apresenta como um campo desafiador, em que o professor para a utilizar de meios que nem sempre são de seu uso rotineiro.

As tecnologias e as metodologias incorporadas ao saber docente modificam o papel tradicional do professor, o qual vê no decorrer do processo educacional, que sua prática pedagógica precisa estar sendo sempre reavaliada. A inovação não está restrita ao uso da tecnologia, mas também à maneira como o professor vai se apropriar desses recursos para criar projetos metodológicos que superem a reprodução do conhecimento e

5 A COVID-19 é uma doença causada pelo coronavírus, denominado SARS-CoV-2, que apresenta um espectro clínico variando de infecções assintomáticas a quadros graves.

6 Nome dado a quem nasce no município de Sinop/MT.

levem à produção do conhecimento (BEHRENS, 2000 p. 10).

Quando o assunto é incorporar as TICs às aulas, necessitamos imaginar que a maioria dos educadores não têm o preparo ou formação necessária para saber como lidar com o processo de gravação e edição das videoaulas. Faz-se primordial alfabetizar tecnologicamente os docentes, Sampaio e Leite, afirmam :

[...]o domínio contínuo e crescente das tecnologias que estão na escola e na sociedade, mediante o relacionamento crítico com elas. Este domínio se traduz em uma percepção do papel das tecnologias na organização do mundo atual- no que se refere a aspectos locais e globais- e na capacidade do professor em lidar com diversas tecnologias, interpretando sua linguagem e criando novas formas de expressão, além de distinguir como, quando e por importantes e devem ser utilizadas no processo educativo. (SAMPAIO E LEITE, 2000, p.100)

Tendo isso em vista, a rede municipal buscou em parceria com os gestores educacionais oferecer uma formação para os docentes saberem como utilizar as tecnologias, possibilitando um meio de se capacitarem e adequar as suas aulas ao modelo assíncrono.

Assim, como os educadores podem trocar as suas experiências, promovendo uma formação colaborativa, dialogando acerca de como podem ajudar para preparar as suas aulas. Não são estabelecidos modos específicos de como organizar as aulas, fica a critério do professor selecionar os programas de computador ou aplicativos para celular que serão utilizados para a gravar e editar as aulas.

A tecnologia na educação requer novas estratégias, metodologias e atitudes que superem o trabalho educativo tradicional. Uma aula mal estruturada, mesmo com o uso da tecnologia, pode tornar-se tradicionalíssima, tendo apenas incorporado um recurso como um modo diferente de exposição, sem nenhuma interferência pedagógica relevante. (SANTIAGO, 2006, p.11)

Quando estamos falando sobre o processo de alfabetização, estamos discutindo a aprendizagem de leitura e escrita, alfabetizar no sistema presencial já é um desafio onde encontramos uma heterogeneidade de níveis de hipóteses escritas em uma mesma turma e que muitas vezes tem algumas outras especificidades associadas, tais como: dificuldades ou distúrbios de aprendizado.

No modelo tradicional de aulas presenciais o professor precisa adequar suas aulas a metodologias e estratégias diferenciadas para atender as especificidades de cada criança. todavia, pensando no ensino remoto onde professor e aluno não estão em contato no dia a dia escolar, como ensinar a ler e a escrever? Esta é a problemática motivadora que dá sentido a este artigo e que ao longo do mesmo pretendemos dialogar sobre propostas de ensino com base na realidade sinopense.

2.2 Organização das Aulas Remotas

O processo de ensino presencial já é uma ação cheia de particularidades, que são analisadas, observadas, e preparadas para serem eficientes, com o ensino remoto a alfabetização torna-se ainda mais especial, pois precisam dialogar com a escola, professores, alunos e pais para que transcorra um ensino satisfatório.

As aulas na rede municipal de ensino de Sinop/MT estão sendo ministradas através do ensino híbrido, essa proposta de ensino foi decidida através de diversas reuniões compostas por membros da prefeitura, conselho municipal e da secretaria municipal de educação, esporte e cultura de Sinop. Esse modelo de ensino vem para suprir com as necessidades dos alunos e docentes, possibilitando o ensino de qualidade, mesmo sem ser de forma presencial.

Outra alternativa de tornar o ensino remoto possível adotada em Sinop, foi a criação de uma plataforma on-line chamada de “Educa Sinop⁷”, disponível para os alunos da rede pública acessarem, através de cadastro com senha e login pré definidos, as vídeo-aulas de suas respectivas etapas de ensino.

A metodologia adotada pelo município pauta-se no envio de vídeoaulas gravadas pelos professores e encaminhadas aos pais através de grupos de *whatsapp*, atividades assíncronas. Diante disso, Oliveira (2020, p.11) ressalta que “as interações assíncronas não requerem simultaneidade no processo de interação entre os participantes, permitindo maior flexibilidade temporal e espacial”.

Foi-se pensado em ministrar as aulas de maneira assíncrona

7 Link de acesso a plataforma Educa Sinop: <https://educa.sinop.mt.gov.br/Login/>

devido a realidade material das famílias, onde as aulas *online* todos os dias seriam inviáveis para o público atendido pela rede (alunos da educação infantil e ensino fundamental 1). em pesquisa realizada com as famílias, foi constatado que cerca de 60% não possui acesso a uma internet banda larga que suportaria as atividades síncronas.

As interações síncronas são realizadas com acesso simultâneo às tecnologias digitais, propiciando que os participantes estejam conectados em tempo real, de forma simultânea. Exemplos: bate-papos virtuais (chats), webconferências, áudio conferências, videoconferências, lives, etc (OLIVEIRA, 2020, p. 10).

Devemos sempre levar em consideração que é primordial proporcionar uma educação de qualidade às crianças e o melhor atendimento possível, adaptando as propostas de ensino à realidade dos alunos. Seria inviável estabelecer um ensino emergencial em que se teria um horário marcado para as crianças acessarem uma plataforma ou aplicativo e assistir as aulas ao vivo, transmitidas pelos docentes, devido a rotina das famílias da classe trabalhadora e a idade das crianças.

2.3 Internet: e quem não acessa as aulas?

Se alfabetizar já é uma função desafiadora que requer estudo e habilidade, imagina então quão desafiador se torna o ensino remoto. Há pouco mais de um ano estamos descobrindo novos caminhos, novas alternativas para o ensino, devido a situação atual, de pandemia e isolamento social, que afeta o mundo todo. Fica como questionamento para tal situação, como manter a aprendizagem e garantir a saúde dos discentes ao mesmo tempo?

Uma das maneiras encontradas, para manter esse ensino mesmo que de longe, são as aulas on-line, modalidade de ensino que utiliza como seu principal recurso a internet. Professores de todo o mundo estão a cada dia se aprimorando na rede, para tornar os encontros letivos mais atrativos para as crianças, que passaram a se conectar pelas telas.

Dados mostram que o Brasil encontra-se na nona posição no quesito de desigualdade social, em nossa sociedade temos famílias que vivem na extrema pobreza, e também outras que possuem rendas nos níveis mais altos, Straub, (2009, p. 15) nos diz que:

[...] a legislação brasileira atual proclama a “Educação para Todos”. No entanto, o contexto histórico, cultural, político, social e educacional é engendrado por um misto de inúmeras carências de um lado, e de outro, por grandes avanços da tecnologia, impossibilitando ou excluindo muitos de uma educação igualitária.

Um caminho para combater a desigualdade, é investir em educação de qualidade para que toda a população seja capaz de ter iguais oportunidades, porém essa utopia está longe de tornar-se real, uma vez que até as escolas da rede pública de ensino sofrem com os recursos tecnológicos, como ainda Straub pontua:

[...] Apesar de toda a propaganda que se faz do uso da informática no interior do ensino público, longe está da realidade abranger todas as escolas públicas. Nas escolas públicas brasileiras a utilização de computadores pelos professores e alunos no processo de ensino-aprendizagem se restringe, muitas vezes, aos laboratórios de informática [...] (STRAUB, 2009, p. 18).

E os alunos que estão inseridos nas escolas e são integrantes desse grupo de pobreza, se antes da pandemia já não possuíam o acesso à educação como deveriam; muitas vezes devido estar em condições de cansaço, por ter de trabalhar nos períodos opostos às aulas, ou até mesmo por fome e outras infinitas questões de desamparo, imagina no cenário atual, onde se faz necessário uso de celulares, computadores, internet, para possível acompanhamento às aulas remotas.

Estes discentes vêm enfrentando desafios sem prazo para acabar, o modelo de ensino atual se dá através do livro físico, no entanto, sem a internet, o aparelho celular ou o notebook os alunos ficam impossibilitados de acompanhar as videoaulas, que são o acompanhamento das atividades, bem como a explicação dos conteúdos ministrados pelo professor. É importante enfatizar o papel que o professor está tendo frente a esse cenário, essa maneira que o professor encontrou para alcançar seus alunos, ainda que estejam distantes, essa atuação do professor visa uma intervenção acolhedora, capaz de tornar o processo educativo mais humano e significativo de fato.

Pensar em um cenário que dependa menos da internet, nos faz refletir em possíveis alternativas que substituam a mesma, essa reflexão é primordial, tanto da práxis do professor, como do planejamento

da rede de ensino. O professor atento ao seu aluno consegue tornar o ensino mais significativo. Uma alternativa que pode suprir a carência de conectividade desses alunos acerca da internet, seria o uso de mídias digitais, como a televisão por exemplo. Uma vez que a televisão está mais acessível à população brasileira, as aulas remotas ao serem transmitidas através de um canal aberto, seguindo um cronograma pré definido, não acabaria com essa falta de equidade existente na aprendizagem, mas diminuiria o número de discentes, sem acesso às vídeo aulas.

2.4 Ensinando no ensino remoto

Nos tempos atuais, a alfabetização é um processo muito complexo e multifacetado, que ocorre quando as crianças se apropriam do sistema de escrita alfabética (SOARES, 2003), mas como ensinar a criança no ensino remoto? O que deve ser proposto? Qual o objetivo? Em que momento a família participa? Esses questionamentos nos levam a refletir acerca de como esse momento é um processo dinâmico que envolve diversos fatores, desde a metodologia adequada ao material a ser utilizada e a intencionalidade das ações.

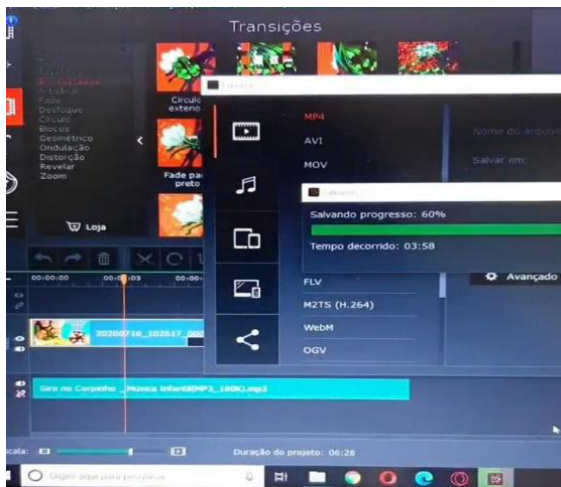
[...]no quadro das atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o letramento (SOARES, 2003, p. 23).

A alfabetização deve ser proposta de forma natural, levando a criança a descobrir seus caminhos na escrita e leitura, sem ser forçada ou orientada de maneira repetitiva. O docente atua como um mediador mostrando as possibilidades e as conduzindo a fazer as suas próprias escolhas, levando-as à “compreensão/expressão de significados do código escrito” (SOARES, 2003, p. 16).

O processo da alfabetização deve ocorrer numa prática social da língua. Diante desses apontamentos propomos aqui mostrar as

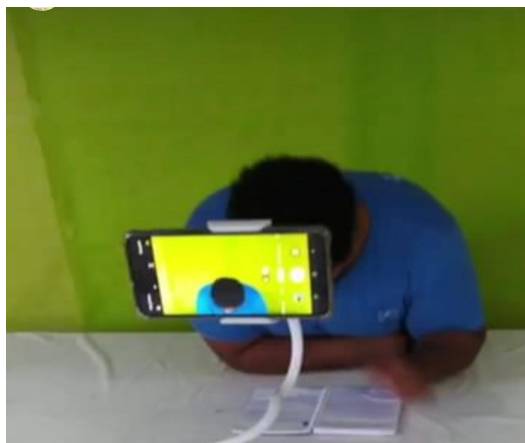
práticas que estão sendo incorporadas à dinâmica das aulas do ensino em Sinop. Inicialmente faz-se necessário ressaltar a realidade do processo de ensino e como estão sendo preparadas as aulas, nas imagens abaixo podemos perceber como está acontecendo este momento. Onde os professores usam a criatividade e gravam as aulas com microcomputador ou celular.

Imagem 1: editando das aulas



Fonte: arquivo pessoal dos autores

Imagem 2: gravando as aulas

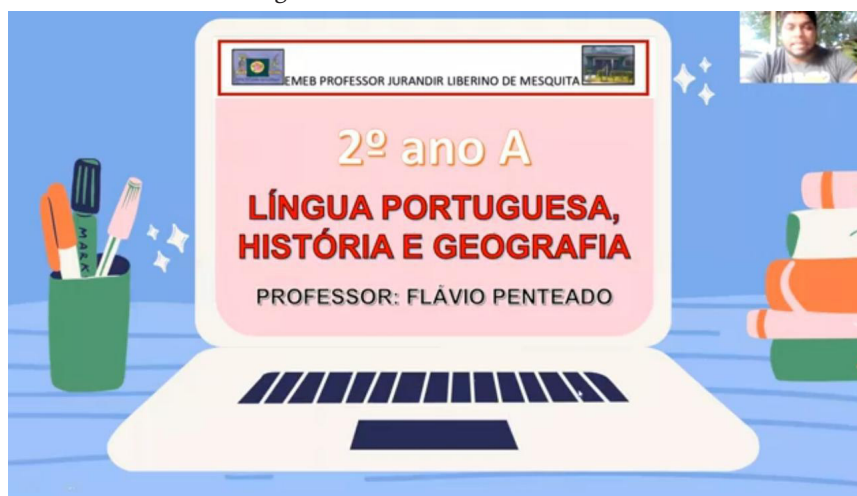


Fonte: arquivo pessoal dos autores

Podemos notar o quanto os docentes estão se reinventando e reorganizando a sua rotina em casa, modificando seus espaços de convívio. Nesse modelo atual remoto é necessário adquirir novas habilidades, como: editar e gravar as aulas. O que antes não era possibilidade hoje se torna prática cotidiana semanal.

Algumas das possibilidades de modelos de videoaulas são o uso de programas para apresentação das aulas através de Power point, onde em telas individuais são apresentados os conteúdos e gravados a partir do programa zoom, conforme a imagem 3.

Imagem 3: vídeo aula utilizando o zoom



Fonte: arquivo pessoal dos autores

Na imagem anterior conseguimos perceber que o docente utiliza um programa que permite que os alunos possam acompanhar as telas com as aulas e ao mesmo tempo visualizar o professor no canto superior da tela. Assim, as crianças continuam tendo o contato com o professor mesmo que seja através das imagens dos vídeos, pois é importante que tenham a figura de seu professor presente as incentivando nesse processo.

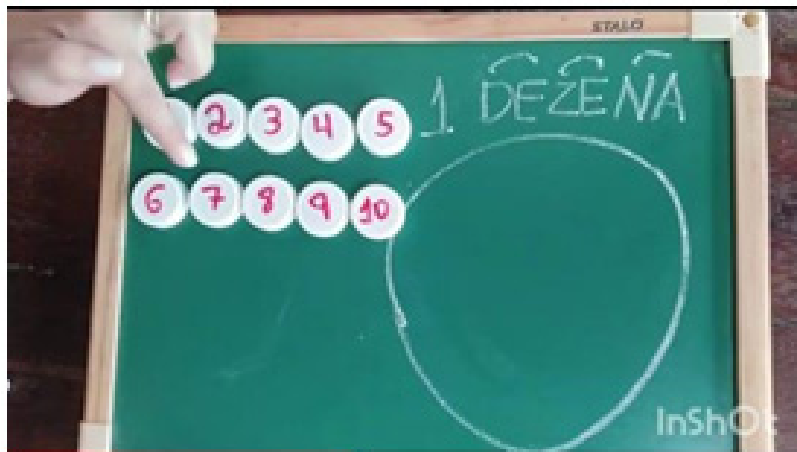
Esse modelo facilita a forma de organizar por exemplo as atividades que estão no livro didático que as crianças têm em casa, assim conseguem acompanhar conforme o professor projeta as telas

seguindo um passo a passo. O educador pode utilizar recursos visuais que chamam a atenção da criança, objetos e imagens de seu convívio, o recurso imagético ajuda a prender a atenção da criança enquanto assiste as suas aulas, para que não fique simplesmente o livro sendo apresentado folha a folha.

[...] Para ensinar com a ajuda de imagens o professor deve ter em mente que a fotografia funciona como um mediador cultural, ou seja, atua na interação entre conhecimentos prévios e novos conhecimentos. Esta interação ocorre de forma dialógica, onde está presente a ideia de múltiplas vozes, o contato com várias linguagens para se construir um novo conhecimento. (GEJÃO, 2015, p. 1).

Uma outra proposta é simular uma sala de aula convencional, em que é apresentado um quadro através do vídeo e o professor reproduz as aulas como se estivesse na sala de aula na escola (vide imagens 4 e 5).

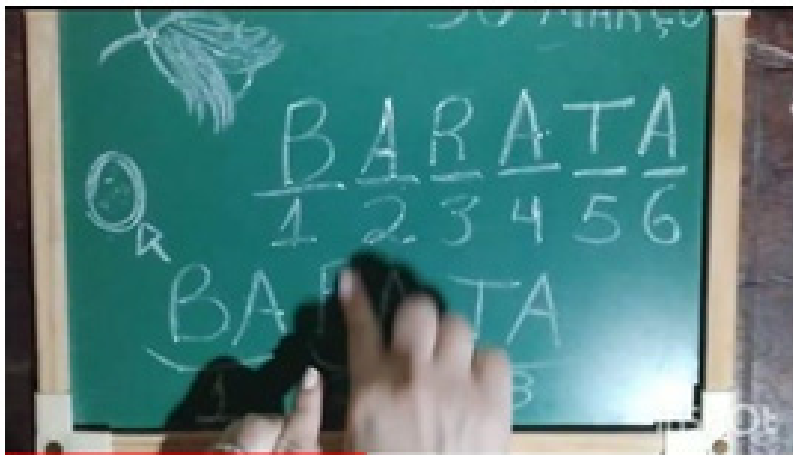
Imagem 4: videoaula com lousa



Aula 2º ano. Matemática. (livro Ápis pág. 21) ✓
31/03/2021

Fonte: arquivo pessoal dos autores

Imagem 5: videoaula de língua portuguesa



Aula 2º ano. Português (Livro Ápis pág.22)
30/03/2021.

Fonte: arquivo pessoal dos autores

Essa estratégia facilita a percepção das crianças em relação à escrita das letras, possibilitando que as mesmas vejam o movimento que é feito com as mãos pelo professor. Utilizando essa representação concreta as crianças podem notar o processo de construção da escrita e diferente do anterior onde são escritas as palavras no programa, este modo tem o docente como agente direto do processo.

Nessa perspectiva possibilita ensinar as crianças dos anos iniciais a escrever, e já o anterior é mais adequado para uma turma que reconheça as letras do alfabeto e já saiba copiar (imagem 3).

Após o processo de escolha da abordagem mais adequada às aulas, precisamos levar em consideração a como iremos apresentar os conteúdos e uma ideia interessante é fazer o uso de materiais que as crianças tenham disponível em casa, utilizar recursos de fácil acesso.

Imagem 6: videoaula com legumes



Fonte: arquivo pessoal dos autores

Imagem 7: videoaula sobre sopa



Fonte: arquivo pessoal dos autores

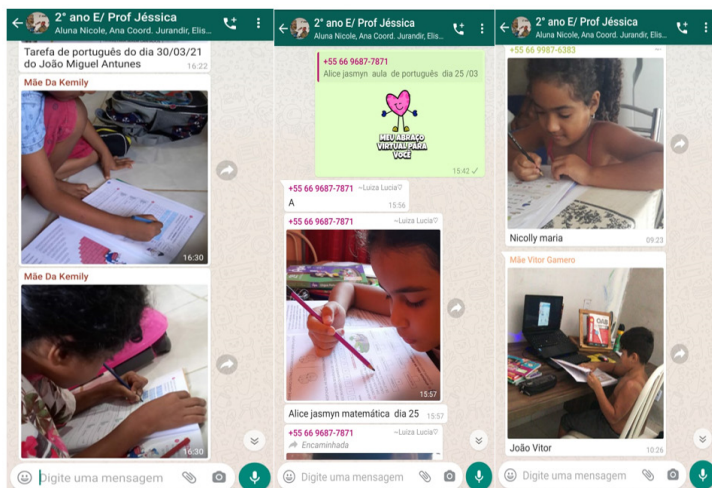
Nas imagens anteriores podemos ver o exemplo de aulas sendo utilizados os alimentos que os alunos têm em casa, a ideia é combinar o conteúdo com objetos de seu dia a dia. Nessas aulas foram

trabalhadas diversas habilidades, como a formação de palavras a partir das letras que formam o nome dos alimentos da sopa (imagem 6) e o reconhecimento do sistema monetário (imagem 7), em que as crianças fazem a relação dos alimentos que tem em casa com o preço que devem pagar para comprá-las.

Devemos partir sempre do que as crianças conhecerem e levarem em evidência o contexto que estão inseridas, por exemplo: na aula apresentada na imagem 6 o docente usa como princípio os alimentos que são produzidos na comunidade em que as crianças vivem, dessa forma se atribui um outro significado a aula, a criança passa se ver dentro do conteúdo e aprende de uma forma mais prazerosa e significativa, (SACRISTAN, 1998).

Mas em que momento entram as famílias? As famílias irão auxiliar as crianças no desenvolvimento das atividades, desde como acessar o celular ou o microcomputador para assistir as aulas até assumir papel de mediador, observando e ajudando a criança quando necessário. Nas imagens seguintes podemos ver a interação dos grupos de *WhatsApp* onde são postadas as aulas e as famílias registram as fotos e vídeos e encaminham as devolutivas do que as crianças estão respondendo ou produzindo em casa.

Imagem 8: devolutiva das famílias



Fonte: arquivo pessoal dos autores

Nas imagens apresentadas anteriormente podemos ver a participação das famílias no momentos das devolutivas nos grupos, é muito importante a participação das famílias neste momento, pois são o elo de ligação entre a escola e as crianças neste momento, tendo um papel fundamental.

Uma ligação estreita e contínua entre os professores e os pais leva, pois a muita coisa que a uma informação mútua: este intercâmbio acaba resultando em ajuda recíproca e, frequentemente, em aperfeiçoamento real dos métodos. Ao aproximar a escola da vida ou das preocupações profissionais dos pais, e ao proporcionar, reciprocamente, aos pais um interesse pelas coisas da escola chega-se até mesmo a uma divisão de responsabilidades [...] (PIAGET, 2007, p.50)

As famílias passaram a se aproximar mais da vida escolar das crianças, pois estão atenta aos acontecimentos e tiram parte de seu tempo diariamente para auxiliar as crianças no desenvolvimento das atividades, isso mostra que as famílias reconhecem o seu papel como incentivadoras e estão ali para ajudar a cada fase.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A alfabetização é um dos cerne mais significativos da vida escolar. Aprender a ler e escrever oportuniza caminhos de aprendizagem e auxilia o aluno a tomar decisões para construir sua própria história e identidade. Dito isso, a alfabetização é o momento que marca a inserção da criança no mundo letrado. Nessa fase é importante que transcorra a união entre escola, família e práticas pedagógicas inovadoras.

Independente da pandemia, nesta fase da vida escolar da criança/discente, as famílias precisam estar envolvidas. Ainda mais, que as aulas estão acontecendo quase que diariamente em regime domiciliar.

Para concluir, é imprescindível, que durante o ensino remoto pandêmico, a família, escola e discentes tenham a consciência em assumir suas responsabilidade em todo o processo de alfabetização desses jovens alunos, independente do momento atípico, o cotidiano institucional precisa acontecer.

4 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BEHERENS, M. A. **“Projetos de aprendizagem colaborativa num paradigma emergente”**, in MORAN, José Manuel. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*, Campinas: Papirus, 2000.
- GEJÃO, Natália Germano. **Fotografia e ensino de História: mediadores culturais na construção do conhecimento histórico**. Mestrado em História Social -UEL, 2015.
- IBGE. Pesquisa IBGE - **Brasil é o nono país mais desigual do mundo, diz IBGE**. Exame. 2020. Disponível em: <https://exame.com/economia/brasil-e-nono-pais-mais-desigual-do-mundo-diz-ibge/>. Acesso em: 23/03/2021.
- LEITE, L. Silva; SAMPAIO, M. N. **Alfabetização tecnológica do professor**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- OLIVEIRA, Maria do Socorro de Lima. **Diálogos com docentes sobre ensino remoto e planejamento didático**. Recife: EDUFRPE, 2020.
- PIAGET, Jean. **Para onde vai a educação?** Rio de Janeiro: José Olímpio, 2007.
- RODRIGUES, Ricardo Batista. **Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação**. Recife: IFPE, 2016.
- RUSCHEL, Gian Eligio Soliman. TREVISAN, Mariana Borba. PEREIRA, Josei Fernandes. **ENSINO REMOTO NO CONTEXTO DE UMA INSTITUIÇÃO PRIVADA**. Ministério da Educação - Universidade Federal de Santa Maria. Rio Grande do Sul, 2020.
- SACRISTAN, J. Gimeno e A. I. Pérez Gómez. **Comprender e transformar o ensino**. 4ª ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.
- SANTIAGO, D. G. **Novas tecnologias e o ensino superior: repensando a formação docente**. Dissertação de Mestrado em educação. PUC-Campinas: 2006.
- SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- STRAUB, Sandra Luzia Wrobel. **Estratégias, desafios e perspectivas do uso da informática na educação- Realidade na escola pública**. Cáceres: Editora Unemat, 2009.

IMPACTOS DA LEI Nº 12.760, DE 2012, POPULARMENTE CONHECIDA COMO “LEI SECA” E A TAXA DE ACIDENTES DE TRÂNSITO NO BRASIL.

Deborah Miranda Alvares¹

André Cristovão Sousa²

1. INTRODUÇÃO

O trânsito é muito mais que um amontoado de veículos circulando entre pedestres e ciclistas pelas vias públicas, é social, por isso o trânsito em si é determinado por fatores culturais, para Rozestraten, (1988, p.48), “O trânsito é um movimento essencialmente social” e completa ainda como: “Conjunto de deslocamentos de pessoas e veículos nas vias públicas, dentro de um sistema convencional de normas, que tem por fim assegurar a integridade de seus participantes.”.

Fatores culturais incluem o comportamento do condutor, como o consumo de álcool antes de conduzir veículos automotores, pois de acordo com o Centro de informações sobre saúde e álcool (2018), o consumo de álcool afeta as funções cerebrais gradualmente.

1 Mestranda em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar); Tecnóloga em Análise de Sistemas pela UNESP (2004); licenciada em Pedagogia pela Anhanguera (2009); em Letras pela PROMINAS (2019); e em Sociologia pela FAVENI (2021). Professora de Educação Infantil na cidade de Bauru, SP. E-mail: deborahmiranda@estudante.ufscar.br.

2 Mestrando em Educação em Ciências e Matemática pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Especialista em Ensino de Matemática e Ciências Naturais; Metodologias Ativas e Prática Docente pela União Brasileira de Faculdades (Unibf). Licenciado em Matemática pelo Centro Universitário da Fundação de Ensino Octávio Bastos (UNIFEOb) e em Biologia pela Universidade Virtual do Estado de São Paulo (UNIVESP). E, Professor de Educação Básica II na rede pública estadual do estado de São Paulo. E-mail: andrecristovao@estudante.ufscar.br.

Começando pelas emoções (mudanças de humor) até a capacidade de concentração e raciocínio. Indivíduos alcoolizados têm risco mais alto de se envolver em uma colisão. As alterações fisiológicas provocadas pela substância aumentam a probabilidade de acontecerem acidentes, tanto para os condutores (moto, carro ou bicicleta) como para pedestres.

Em 1997, o Código de Trânsito Brasileiro permitia a presença de até 0,6 g/L de álcool no sangue do motorista e 0,3 mg/L no bafômetro. A multa para quem ultrapassasse isso era considerada gravíssima, e o valor de R\$ 955 era multiplicada por cinco. O novo Código de Trânsito Brasileiro, depois das mudanças pela lei Redação dada pela Lei nº 12.760, de 2012, estabelece que:

Art. 276. Qualquer concentração de álcool por litro de sangue ou por litro de ar alveolar sujeita o condutor às penalidades previstas no art. 165 (Redação dada pela Lei nº 12.760, de 2012). Parágrafo único. O Contran disciplinará as margens de tolerância quando a infração for apurada por meio de aparelho de medição, observada a legislação metrológica. (Redação dada pela Lei nº 12.760, de 2012)

Art. 277. O condutor de veículo automotor envolvido em acidente de trânsito ou que for alvo de fiscalização de trânsito poderá ser submetido a teste, exame clínico, perícia ou outro procedimento que, por meios técnicos ou científicos, na forma disciplinada pelo Contran, permita certificar influência de álcool ou outra substância psicoativa que determine dependência. (Redação dada pela Lei nº 12.760, de 2012)

Vale ressaltar a pesquisa do Departamento de Análise de Situação em Saúde, Secretaria de Vigilância em Saúde, Ministério da Saúde, Saúde Brasil 2010, que o consumo de bebidas alcoólicas é apontado no Brasil como um dos principais fatores. Pesquisar as causas da elevada mortalidade no trânsito e o impacto que a legislação tem é de extrema relevância, analisando o comportamento perigoso a que se submete o condutor ao ingerir bebida alcoólica, a qual afeta as capacidades necessárias ao ato de condução de veículos automotor. Corroborando com a questão quando, Bianchi (2016), aponta que: ao realizar um levantamento de estudos sobre acidentes de trânsito, constata que as causas podem ser categorizadas de três formas: as relacionadas ao meio, às relacionadas ao homem e as relacionadas ao veículo,

contudo, há maior incidência das causas humanas, principalmente no que diz respeito às infrações.

2. JUSTIFICATIVA

A importância de pesquisas com essa temática, pois somente assim será possível analisar os possíveis padrões e com isso tentar traçar projeções e proposições possíveis para a educação, prevenção e ações que contribuam para um trânsito seguro, pois de acordo com Costa e Alchieri (2016, p. 7):

“Pesquisar os procedimentos relativos ao homem em trânsito, os resultados e processos externos e internos, os conhecimentos e certos comportamentos que os causam e modificam esse processo e a Psicologia do Trânsito como a área de estudo responsável e propositora de garantia das adequadas condições da saúde mental dos motoristas, de forma contínua e evolutiva. Nesse sentido, esta pesquisa visa compreender e delinear os problemas e aspectos negativos correlacionados na problemática apresentada. Também, busca analisar os possíveis padrões existentes para, assim, tentar traçar projeções e proposições possíveis para a educação, prevenção e ações que contribuam para um trânsito seguro.”

Justifica-se essa pesquisa, pois de acordo com dados do Departamento de Análise de Situação em Saúde, Secretaria de Vigilância em Saúde, Ministério da Saúde, Saúde Brasil 2010: uma análise da situação de saúde e de evidências selecionadas de impacto de ações de vigilância em saúde, o Brasil é um dos países com maior número de mortes no trânsito, precedido apenas por Índia, China, Estados Unidos e Rússia 1. De 1980 a 2011, quase um milhão de pessoas morreram por acidentes de trânsito no país; de 2000 a 2010, o número de óbitos subiu de 28.995 para 42.844, aumento de 32,3% na década 3. A taxa de mortalidade por acidente de trânsito no país em 2011 foi de 22,5 óbitos por 100 mil habitantes, sendo o sexo masculino responsável por 82,3% desse total 3. Em relação às regiões do país, as taxas mais elevadas ocorreram nas regiões Centro-oeste e Sul, com valores de 29,0 e 25,4 óbitos por 100 mil habitantes, respectivamente.

3. OBJETIVOS

3.1 OBJETIVO GERAL

Investigar os impactos da Lei nº 12.760, de 2012, popularmente conhecida como “lei seca” e a taxa de acidentes de trânsito no Brasil.

3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

a) Elencar quais os principais fatores motivadores para o uso de bebidas alcoólicas e direção;

b) Pesquisar os efeitos do álcool e a condução de veículos automotores;

c) Investigar os dados estatísticos antes e após a Lei nº 12.760, de 2012;

d) Levantar dados acerca de lugares com ações de sucesso e campanhas publicitárias.

4. MÉTODO

4.1 TIPO DE PESQUISA

Como método de estudo, foi realizada uma pesquisa bibliográfica com busca nas bases de dados Google acadêmico, Scielo, Bireme, Capes e livros publicados a respeito do assunto.

Critérios de inclusão

- Livros de especialistas na área.

- Artigos publicados entre os anos 2000 e 2018, nacionais.

Critérios de exclusão

- Artigos e ou livros sem fundamentação teórica e ou referências assim como blogs e Wikipédia, artigos internacionais e artigos publicados antes 2000.

5. RESULTADOS E DISCUSSÃO

5.1. Impactos do álcool no organismo

As variadas situações no trânsito exigem dos condutores atitudes que demandam atenção, percepção e habilidades motoras. Segundo Hoffmann e Gonzáles (2003, p.379), as principais funções psicológicas do condutor em atividade ao dirigir são: Percepção, Atenção,

habilidades Motoras, Outros processos cognitivos e comportamentais envolvidos na interação com outros usuários do ambiente viário.

Campo Funcional	Tarefas Demandadas
Percepção.	Detectar objetos; Perceber movimentos; Estimar velocidade.
Atenção.	Focar a atenção; Varredura do campo perceptivo. Atenção seletiva; Reagir a eventos inesperados;
Habilidades Motoras.	Desempenhar manobras com alto nível de complexidade (por exemplo, estacionar o carro numa vaga de difícil acesso); Manuseio dos diferentes controles do veículo;
Outros processos cognitivos e comportamentais envolvidos na interação com outros usuários do ambiente viário.	Prever o comportamento dos outros usuários da via a partir da observação; Comportar-se de maneira previsível; Capacidade de negociar a entrada num fluxo ou uma interseção.

Fonte: Hoffmann e Gonzáles (2003, p.379)

Levando-se em conta que o ato de dirigir envolve um complexo processo de interação das funções psicológicas e cognitivas, Rozestraten, (1988), podemos afirmar que o efeito do álcool, afeta negativamente o condutor sendo que os efeitos são:

AS (g/100ml)	Efeitos sobre o corpo
0,01-0,05	Aumento do ritmo cardíaco e respiratório
	Diminuição das funções de vários centros nervosos
	Comportamento incoerente ao executar tarefas
	Diminuição da capacidade de discernimento e perda da inibição
	Leve sensação de euforia, relaxamento e prazer

0,06-0,10	Entorpecimento fisiológico de quase todos os sistemas
	Diminuição da atenção e da vigilância, reflexos mais lentos, dificuldade de coordenação e redução da força muscular
	Redução da capacidade de tomar decisões racionais ou de discernimento
	Sensação crescente de ansiedade e depressão
	Diminuição da paciência
0,10-0,15	Reflexos consideravelmente mais lentos
	Problemas de equilíbrio e de movimento
	Alteração de algumas funções visuais
	Fala arrastada
	Vômito, sobretudo se esta alcoolemia for atingida rapidamente
0,16-0,29	Transtornos graves dos sentidos, inclusive consciência reduzida dos estímulos externos
	Alterações graves da coordenação motora, com tendência a cambalear e a cair frequentemente
0,30-0,39	Letargia profunda
	Perda da consciência
	Estado de sedação comparável ao de uma anestesia cirúrgica
	Morte (em muitos casos)
A partir de 0,40	Inconsciência
	Parada respiratória
	Morte, em geral provocada por insuficiência respiratória

Fonte: ABRAMET. Associação Brasileira de Medicina de Tráfego. Disponível em: Acesso em: 25 nov. 2018.

5.2. IMPACTOS DA LEI NA REDUÇÃO DA TAXA DE ACIDENTES RELACIONADOS AO USO DE ÁLCOOL

Há dez anos, quando a “Lei Seca” entrou em vigor, o limite do nível de álcool no bafômetro foi fixado em 0,06 gramas de álcool por decilitro de sangue (mg/L) e 0,34 mg/L no ar expelido – o que equivale a uma taça de vinho, por exemplo. Hoje (2018), após a Lei nº 12.760,

de 2012, qualquer concentração de álcool é infração. Conforme dados do SIM (Sistema de Informações de Mortalidade), do Ministério da Saúde, houve uma redução em mais de 14% do número de mortes por acidentes de trânsito no país e queda de 33% nas taxas de ocupação nos serviços de emergência e uma média de redução dos chamados do Samu de 25%, segundo a Abramet (Associação Brasileira de Medicina do Tráfego).

Fatos que demonstram os impactos da nº 12.760, de 2012 de acordo com a ABRAMET (Associação Brasileira De Medicina Do Tráfego):

O Brasil está inserido em um grupo de 32 países que têm tolerância zero para concentração de álcool no sangue de qualquer motorista. Na lista, estão nações como Hungria, Romênia, Eslováquia, República Tcheca, Marrocos, Paraguai e Uruguai – sem contar os países que baniram o álcool por motivos religiosos.
Estima-se que mais de 1,7 milhão de autuações foram feitas e cerca de 120 mil motoristas foram encaminhados à delegacia por crime de trânsito nas principais capitais do país.
Houve uma redução em mais de 14% do número de mortes por acidentes de trânsito no país, conforme dados do SIM (Sistema de Informações de Mortalidade), do Ministério da Saúde.
Pesquisa realizada pela Escola Nacional de Seguros indica que a Lei Seca poupou 40 mil vidas no trânsito e 235 mil pessoas de invalidez permanente.
No Rio de Janeiro, o Detran/RJ informa que o número de mortos por 100 mil habitantes na capital carioca diminuiu 28,4% nesses dez anos.
O Distrito Federal registrou o maior índice de autuações na comparação com o número de motoristas: 8,06%. Foram 121 mil infrações cometidas em um universo de 1,5 milhão de CNHs, (praticamente uma a cada 12).
Inicialmente, o valor da multa era de R\$ 957,70. Hoje, chega a R\$ 2.934,70, podendo ser aplicada em dobro em caso de reincidência no período de 12 meses.
Agora, se um acidente provocado pela ingestão de álcool deixar feridos, a pena é de 5 anos. Se houver vítima fatal, a pena pode chegar a 8 anos.

Fonte: ABRAMET. Associação Brasileira de Medicina de Tráfego. Disponível em: Acesso em: 25 nov. 2018.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com os dados apresentados, são nítidos os efeitos positivos da nº 12.760, de 2012, contudo os autos índices de autuações demonstram o efeito punitivo superando o efeito educativo.

As multas e infrações de trânsito ficam mais rigorosas, inicialmente, o valor da multa era de R\$ 957,70. Hoje (2018), chega a R\$ 2.934,70, podendo ser aplicada em dobro em caso de reincidência no período de 12 meses, contudo os índices foram registrados em 2018, o maior índice de autuações dos últimos 10 anos na comparação com o número de motoristas conforme demonstrou os dados do trabalho isso indica que a punição prevalece apesar dos efeitos positivos registrados com redução em mais de 14% do número de mortes por acidentes de trânsito no país, conforme dados do SIM (Sistema de Informações de Mortalidade), do Ministério da Saúde.

Faz-se importante a identificação dos fatores, relacionados a esse agravo ajudando na implementação de programas de prevenção. Ações para um trânsito seguro devem firmar-se prioritariamente em ações educativas em detrimento de ações punitivas.

REFERÊNCIAS

ALVES, C. A.; GOMES, J. O. Contribuições da psicologia do trânsito: considerações sobre educação para o trânsito e formação profissional. **Revista Científica da Faminas**, v. 10, n. 3, set.-dez. 2014, p. 61-74, Muriaé/BH, Minas Gerais. Disponível em: <http://www.faminas.edu.br/upload/downloads/20150409151107_138511.pdf>. Acesso em: 26 jan. 2018.

ABRAMET. Associação Brasileira de Medicina de Tráfego. Disponível em: Acesso em: 25 nov. 2018

BRASIL. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei n. 12.760**, de 20 de dezembro de 2012. Institui o Código de Trânsito Brasileiro. Brasília: Denatran, 2012.

BIANCHI, L. R.; ALCHIERI, J. C. Aspectos históricos da avaliação psicológica do trânsito no Brasil. *In*: CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Psicologia do Tráfego**: características e desafios no contexto do MERCOSUL. Brasília: CFP, 2016.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. Caderno de Psicologia do trânsito e compromisso social. BRASILIA. CFP. 2000

COSTA, B. L. R.; ALCHIERI, J. C. Aspectos históricos da avaliação psicológica do trânsito no Brasil. *In*: CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Psicologia do Tráfego**: características e desafios no contexto do MERCOSUL. Brasília: CFP, 2016.

HOFFMANN, M. H.; GONZÁLES, R. M.; ALCHIERI, J. C. **Comportamento humano no trânsito**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

ROZESTRATEN. R. J. A. Psicologia do trânsito: conceitos e processos básicos. São Paulo: EPU. (1988).

SOBRE OS ORGANIZADORES

ANDRÉ CRISTOVÃO SOUSA - Mestrando em Educação em Ciências e Matemática pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar); Especialista em Ensino de Matemática e Ciências Naturais pela UniBF (2020); Licenciado em Biologia pela UNIVESP (2020) e Licenciado em Matemática pela UNIFEOB (2016). Professor de Educação Básica da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo.
E-mail: andre cristovao@estudante.ufscar.br.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5877683641484713>.

DEBORAH MIRANDA ALVARES - Mestranda em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar); Tecnóloga em Análise de Sistemas pela UNESP (2004); Licenciada em Pedagogia pela Anhanguera (2009); em Letras pela PROMINAS (2019); e em Sociologia pela FAVENI (2021). Professora de Educação Infantil na cidade de Bauru, SP.

E-mail: deborahmiranda@estudante.ufscar.br.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1839965038398400>.

DIÁLOGOS EM EDUCAÇÃO

EMANCIPAÇÃO E CULTURA

Esta obra tem como meta seguir os pressupostos contidos no grande objetivo comum a todas as áreas do conhecimento, ou seja, promover uma educação voltada ao desenvolvimento. As diversas situações de aprendizagem vivenciadas favorecem a edificação de uma prática pedagógica dinâmica, buscando atender as demandas da sociedade moderna, num processo de diferentes saberes.

Dessa forma, damos ênfase à curiosidade, à investigação, ao despertar para uma postura crítica e reflexiva sobre o mundo que nos cerca, sem que com isso, percamos nossa identidade cultural e a consciência de seu papel no processo histórico social.

Vemos, portanto, que atitudes democráticas, de diálogo no coletivo, faz-se fundamental.

A publicação do presente material pretende-se uma proposta capaz de reconhecer as diferenças, buscando meios diante de suas limitações que possibilite obter êxito nessas trajetórias, estimulando a reflexão diante do movimento de transformação na realidade que nos envolve.

Deborah Miranda Alvares
André Cristovão Sousa



EDITORA
SCHREIBEN

