

AS TRANSFORMAÇÕES PLURAIS DOS CENÁRIOS EDUCATIVOS

Volume 2



Eunice Nóbrega Portela
Dirce Maria da Silva
Bruna Beatriz da Rocha
Rebeca Freitas Ivanicska
(Organizadoras)


EDITORA
SCHREIBEN

EUNICE NÓBREGA PORTELA
DIRCE MARIA DA SILVA
BRUNA BEATRIZ DA ROCHA
REBECA FREITAS IVANICKA
(ORGS.)

AS TRANSFORMAÇÕES PLURAIS DOS CENÁRIOS EDUCATIVOS

VOLUME 2


EDITORA
SCHREIBEN
2022

© Dos Organizadores - 2022
Editoração e capa: Schreiber
Imagem da capa: Creativeart - Freepik.
Revisão: os autores

Conselho Editorial (Editora Schreiber):

Dr. Adelar Heinsfeld (UPF)
Dr. Airton Spies (EPAGRI)
Dra. Ana Carolina Martins da Silva (UERGS)
Dr. Deivid Alex dos Santos (UEL)
Dr. Douglas Orestes Franzen (UCEFF)
Dr. Eduardo Ramón Palermo López (MPR - Uruguai)
Dr. Enio Luiz Spaniol (UDESC)
Dra. Geuciane Felipe Guerim Fernandes (UENP)
Dr. Glen Goodman (Arizona State University)
Dr. Guido Lenz (UFRGS)
Dra. Ivânia Campigotto Aquino (UPF)
Dr. João Carlos Tedesco (UPF)
Dr. José Antonio Ribeiro de Moura (FEEVALE)
Dr. José Raimundo Rodrigues (UFES)
Dr. Leandro Hahn (UNIARP)
Dr. Leandro Mayer (SED-SC)
Dr. Klebson Souza Santos (UEFS)
Dra. Marcela Mary José da Silva (UFRB)
Dra. Marciane Kessler (UFPeI)
Dr. Marcos Pereira dos Santos (FAQ)
Dra. Natércia de Andrade Lopes Neta (UNEAL)
Dr. Odair Neitzel (UFFS)
Dr. Valdenildo dos Santos (UFMS)
Dr. Wanilton Dudek (UNIUV)

Esta obra é uma produção independente. A exatidão das informações, opiniões e conceitos emitidos, bem como da procedência das tabelas, quadros, mapas e fotografias é de exclusiva responsabilidade do(s) autor(es).

Editora Schreiber
Linha Cordilheira - SC-163
89896-000 Itapiranga/SC
Tel: (49) 3678 7254
editoraschreiber@gmail.com
www.editoraschreiber.com

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

T772 As transformações plurais dos cenários educativos : volume 2. / Organizadoras : Eunice Nóbrega Portela, Dirce Maria da Silva, Bruna Beatriz da Rocha, Rebeca Freitas Ivanicska. – Itapiranga : Schreiber, 2022.
266 p. : il. ; e-book
E-book no formato PDF.

EISBN: 978-65-5440-010-7
DOI: 10.29327/569535

1. Educação inclusiva. 2. Autistas – educação. 3. Professor - formação. 3. Políticas públicas de saúde. I. Título. II. Portela, Eunice Nóbrega. III. Silva, Dirce Maria da. IV. Rocha, Bruna Beatriz da. V. Ivanicska, Rebeca Freitas.

CDU 376

Bibliotecária responsável Kátia Rosi Possobon CRB10/1782

SUMÁRIO

PREFÁCIO.....	6
<i>Dirce Maria da Silva</i>	
APRESENTAÇÃO.....	8
<i>Eunice Nóbrega Portela</i>	
EIXO TEMÁTICO I: INCLUSÃO	
AUTISMO: NORMATIVIDADE E APLICABILIDADE NO UNIVERSO DAS NECESSIDADES ESPECÍFICAS.....	11
<i>Eunice Nóbrega Portela</i>	
<i>Larissa Argenta Ferreira de Melo</i>	
<i>Dirce Maria da Silva</i>	
REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA DOCENTE JUNTO AOS ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA.....	19
<i>Karine Garcia</i>	
<i>Leticia Cercal Tozetto</i>	
<i>Graziela Ferreira de Souza</i>	
INCLUSÃO E ESCOLARIZAÇÃO DA CRIANÇA COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM OLHAR A PARTIR DA PERSPECTIVA DE UMA MÃE.....	32
<i>Leydiane Monteiro Merlo Araújo</i>	
<i>Michell Pedruzzi Mendes Araújo</i>	
<i>Sabrina da Silva Machado Trento</i>	
EDUCAÇÃO INCLUSIVA UMA DIVERSIDADE HUMANA DENTRO DE UM CONTEXTO EDUCACIONAL.....	46
<i>Maria Helena de Carvalho Barros</i>	
A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA ÓTICA DA AÇÃO COMUNICATIVA: UMA POSSIBILIDADE DA PRÁTICA EDUCATIVA.....	58
<i>José Simão de Lima Neto</i>	
<i>Conceição Ellayne Lima de Souza</i>	
EDUCAÇÃO E MULHERES: UM CAMINHO DE CONSCIÊNCIA E LIBERDADE.....	65
<i>Cláudia Mota</i>	
RELAÇÕES DE GÊNERO E EDUCAÇÃO.....	76
<i>Vivian Ferreira Morais de Carvalho</i>	
POPULAÇÃO EM SITUAÇÃO DE RUA: CONSTRUÇÃO DE AÇÕES EDUCATIVAS POPULARES EM SAÚDE.....	87
<i>Ana Rojas Acosta</i>	
<i>Ana Carolina Farto Agapito</i>	

EIXO TEMÁTICO II: CURRÍCULO

O CURRÍCULO ESCOLAR EM UM CONTEXTO DECOLONIAL:
UM OLHAR OUTRO PARA UMA EDUCAÇÃO INTERCULTURAL.....97

Cirlene Pereira dos Reis Almeida

A IMPORTÂNCIA DA CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO
À IMPLEMENTAÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO JURÍDICA
PARA A PAZ..... 111

Márcia Santos da Silva

NO COMPASSO DA FANFARRA: CONTRIBUIÇÕES NO
DESENVOLVIMENTO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES DE
UMA ESCOLA DE MINAS GERAIS..... 121

Jânder de Paula Barros

Bianca Christian Medeiros Sales

EIXO TEMÁTICO III: FORMAÇÃO DE PROFESSORES

O DESENVOLVIMENTO DA IDENTIDADE DOCENTE:
TERRITÓRIO E EXPERIÊNCIA DO COTIDIANO.....135

Ricardo Costa Amaral

Diuliane Santos Reis

Yvens Ely Martins Cordeiro

Afonso Welliton de Sousa Nascimento

RESPEITO AO PROFESSOR: OBRIGAÇÃO OU APENAS EMPATIA? -
REFLEXÕES DE UMA VERTENTE COMPARADA DE
VALORIZAÇÃO DA PROFISSÃO DOCENTE.....148

Ariane da Silva Araújo

EIXO TEMÁTICO IV: TEMAS CONTEMPORÂNEOS TRANSVERSAIS

ÉTICA FILOSÓFICA E SUA RELAÇÃO COM O MEIO AMBIENTE
NO BRASIL CONTEMPORÂNEO.....158

Gustavo Rodrigues Jordão

Ana Paula Uliana Mason

Marcileni dos Santos

Vitoria Gabrielle Miliolli

Aline Goulart Macan

PROJETO ROTA VERDE FORMOSA: SUSTENTABILIDADE,
EMPREENDEDORISMO NA ESCOLA MUNICIPAL ISOLADA
PROJETO PARANÃ.....167

Ana Paula Monteiro da Silva

EDUCAÇÃO EM ABORDAGEM - A ESTRTEGIA DE USO DA
MÚSICA COMO FONTE DO SABER.....174

Abraão Danziger de Matos

QUE ESCOLA? QUE JUVENTUDE? A EDUCAÇÃO EM NOVOS CONTEXTOS.....	184
<i>Leonardo Freire Marino</i>	

EIXO TEMÁTICO V: DIVERSIDADE

SAÚDE DA MULHER E POLÍTICAS PÚBLICAS DE SAÚDE: AVANÇOS E ENTRAVES.....	197
--	-----

João Paulo Gonçalves
Aparecido Renan Vicente
Flávio Adriano Borges

PROJETO 'TARSILA DO AMARAL': APRESENTANDO NOVAS CONTRIBUIÇÕES DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS PARA A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE ARTÍSTICO-CULTURAL DOS/AS ESTUDANTES NA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA.....	210
--	-----

Lucas Sávio Freire da Silva Oliveira
Rita Maria de Albuquerque Dorneles

HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO E A CULTURA ESCRITA: SUJEITOS, PRÁTICAS E SABERES NO SÉCULO XVIII.....	225
---	-----

Alan Ricardo Duarte Pereira

CONSIDERAÇÕES ACERCA DO TRABALHO INFANTIL E POLÍTICAS PÚBLICAS.....	234
---	-----

André Luís dos Santos Dias

EIXO TEMÁTICO VI: EDUCAÇÃO CORPORATIVA

O PEDAGOGO EMPRESARIAL COMO ARTICULADOR DOS INTERESSES ORGANIZACIONAIS E O CONCEITO DE LIDERANÇA NUMA PERSPECTIVA TRANSFORMACIONAL.....	246
---	-----

Eunice Nóbrega Portela
Dirce Maria da Silva
Kátia Geane Souza Silva

PEDAGOGIA EMPRESARIAL NO BRASIL: UM PANORAMA DA SUA IMPORTÂNCIA NOS CENÁRIOS FORMATIVOS E DESENVOLVIMENTO HUMANO.....	254
---	-----

Eunice Nóbrega Portela
Dirce Maria da Silva
Kátia Geane Souza Silva

POSFÁCIO.....	262
---------------	-----

Rebeca Freitas Ivanicska

ORGANIZAÇÃO.....	263
------------------	-----

PREFÁCIO

As transformações pelas quais a educação perpassa refletem, de forma simultânea, as modificações em curso dos cenários sociais, políticos e culturais. Por conseguinte, mais do que nunca, há a necessidade de reflexões sobre perspectivas e desafios, que conduzidos pelos diferentes estudos concernentes à educação, concomitantes à *práxis* pedagógica, mobilizam revisões, promovem outros olhares, buscam novos resultados.

A gama de temas que compõem a obra **AS TRANSFORMAÇÕES PLURAIS DOS CENÁRIOS EDUCATIVOS – VOLUME 2** atravessam, de forma transdisciplinar, as finalidades iniciais propostas pela educação e cumprem o papel acadêmico de suscitar questionamentos que repercutem em representações consubstanciadas pela irreversível globalização, que “desloca o centro de gravidade mundial da coisa pública e reflete ainda mais a segurança de um mundo cada vez mais exposto às novas e modernas culturas” (OCDE, 2019).

Cada Eixo Temático aqui proposto traz uma diversidade de visões de temas que caracterizam a interdisciplinaridade inerente à área educacional. O **Eixo Temático: Inclusão**, termo que possui vinculação direta com a Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948), traz textos que privilegiam a extensão do conceito de Inclusão social como “processo de conquista dos direitos por parte das pessoas portadoras de necessidades especiais, dos explorados, excluídos, discriminados em razão da raça, do sexo, da orientação sexual, da idade, da origem-etnia, etc., conforme Romeu Kasumi Sasaki.

Os temas referentes ao **Eixo: Currículo**, privilegiam temas que nos levam a repensá-lo constantemente, como dispositivo de ampla abrangência, que comporta abordagens políticas, econômicas, sociológicas, culturais e epistemológicas, em constante transformação, como um documento vivo que é; dinâmico, não estático e inacabado, no sentido de estar sempre a demandar novas estratégias e propostas que dialoguem com a realidade dos estudantes.

Os temas do **Eixo: Formação de Professores** discorrem sobre a identidade docente, o necessário respeito ao professor, o sensível tema do fenômeno da violência na escola, sobretudo no período pós-pandemia, mostrando-nos que a formação docente precisa ampliar suas perspectivas para além da dimensão acadêmica, centrada nos currículos, disciplinas, conteúdos, gestão, etc., para uma perspectiva que se volte mais ao terreno profissional e à valorização do professor.

Quanto ao **Eixo: Temas Contemporâneos Transversais**, o Guia Prático dos Temas Contemporâneos Transversais na BNCC (2019) levanta a questão:

“Por que abordar Temas Contemporâneos Transversais nas escolas”? E responde: Primeiro, porque, “a transversalidade é um princípio que desencadeia metodologias modificadoras da prática pedagógica, integrando diversos conhecimentos e ultrapassando a concepção fragmentada, em direção à visão sistêmica”. E também porque, “ao contextualizar o que é ensinado em sala de aula com os temas contemporâneos, espera-se aumentar o interesse dos estudantes a temas relevantes para sua atuação na sociedade como cidadão” (BRASIL, 2019, p. 4).

O **Eixo Temático: Diversidade** apresenta-nos temas que versam a respeito das identidades, políticas para mulheres e trabalho infantil, contemplando o que Manacorda (1992) explica: “o discurso pedagógico é sempre social, pois considera como sujeitos da educação as várias figuras dos educandos. E é também sempre político, pois reflete as resistências conservadoras e as pressões inovadoras presentes no fato educativo e na relação dominantes-dominados”.

E o **Eixo: Educação Corporativa** traz temas que abordam as transformações que estão nos levando ao novo paradigma, de organização da economia do saber, diante da sociedade do conhecimento, na qual o recurso controlador não é mais o capital, a terra, a mão-de-obra, mas a capacidade e a experiência dos indivíduos, tornando-se cada vez mais necessária a compreensão clara do que se entende, na política de recursos humanos, como eficiência e eficácia.

A presente obra, ao abarcar valores oriundos das diversas áreas de conhecimento, por meio da singularidade da compreensão de cada escrevente, conduzirá o leitor, nesta profusão dialética de temas, a se aproximar um pouco mais do caráter multidisciplinar, dinâmico e desafiante da educação.

Que os textos possam inspirar novas pesquisas, reflexões e publicações.

Boa leitura a todos!

Prof. MsC. Dirce Maria da Silva (Dirce Salomé)

APRESENTAÇÃO

Sinto-me honrada em apresentar o livro **TRANSFORMAÇÕES PLURAIS DOS CENÁRIOS EDUCATIVOS - VOLUME 2**, obra de grande valor para a compreensão das múltiplas temáticas que circundam a área da educação. Estamos diante de temas que trazem em seu bojo a pluralidade da composição dos sistemas, leis e normativas que regulamentam e norteiam a seara educacional, procurando observar seus princípios e fins, no sentido de “promover o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL. LEI Nº 9.394/1996 Art. 2º).

A pluralidade está no DNA da educação, portanto, presente em seu conceito e na sua concepção, conforme o Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases: “A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”

A concepção de pluralidade está presente em todas as políticas e normativas educacionais, no âmbito da União, dos Estados e dos Municípios. Assim, nos textos da coletânea **TRANSFORMAÇÕES PLURAIS DOS CENÁRIOS EDUCATIVOS** encontramos, em meio à produtiva diversidade de pesquisas, o caráter político, ideológico, cultural, étnico-racial, de gênero, dentre outros.

As diferentes mudanças são concebidas como processos de transformações ocorridas na sociedade, nas dimensões das esferas histórico-cultural, econômica e tecnológica. Entendemos que a educação, influenciada por essas mudanças, transforma e é também transformada, em um processo dinâmico, contínuo e, portanto, plural. Assim sendo, a construção do significado da multiplicidade de reconfigurações nos cenários educativos caracteriza-se como um processo complexo de interconexão entre as diferentes perspectivas que trazem mudanças para as concepções e práticas educativas, afinal, a educação precisa, de forma constante, inovar-se para atender às demandas evolutivas de formação integral dos sujeitos.

Sendo assim, parecia-nos natural que a organização da presente obra reunisse uma miríade de autores com diferentes formações e pesquisas para compor este trabalho, que de forma ímpar apresenta conteúdos que propõem reflexões diversas, tanto teóricas quanto práticas. Mergulhar em cada capítulo desta junção de saberes e misturas de ingredientes com diferentes sabores é uma experiência única na ciência e na arte de educar, na qual a Educação é servida como prato principal, regada pela boa e nobre diversidade.

Ao propormos a obra não imaginávamos que a temática seduziria

professores e pesquisadores das mais diferentes instituições dos estados brasileiros de forma tão grandiosa. Tãmanha adesão plasma um grande e afetuoso abraço que reuniu um significativo conjunto de representantes que forma e transforma pessoas. Por isso, dada a quantidade de valiosas contribuições, foi necessário organizar o livro em dois volumes. Neste segundo volume, os capítulos foram organizados em três eixos temáticos dispostos a seguir.

No **EIXO TEMÁTICO I: INCLUSÃO** são apresentados oito capítulos, cujos títulos são: O Autismo: normatividade e aplicabilidade no universo das necessidades específicas; Reflexões sobre a prática docente junto aos alunos com transtorno do espectro autista; Inclusão e escolarização da criança com transtorno do espectro autista na Educação Infantil: um olhar a partir da perspectiva de uma mãe; Educação inclusiva: uma diversidade humana dentro de um contexto educacional; A educação inclusiva na ótica da ação comunicativa: uma possibilidade da prática educativa; Educação e mulheres: um caminho de consciência e liberdade; Relações de gênero e educação; População em situação de rua: construção de ações educativas populares em saúde.

O **EIXO TEMÁTICO II: CURRÍCULO** é composto por três capítulos que discorrem sobre: O currículo escolar em um contexto decolonial: um olhar outro para uma educação intercultural; A importância da curricularização da extensão à implementação de uma educação jurídica para a paz; e, No compasso da fanfarrã: contribuições no desenvolvimento de crianças e adolescentes de uma escola de Minas Gerais.

O **EIXO TEMÁTICO III: FORMAÇÃO DE PROFESSORES** traz dois capítulos com os temas: O desenvolvimento da identidade docente: território e experiência do cotidiano; e, Respeito ao professor: obrigação ou apenas empatia? - Reflexões de uma vertente comparada de valorização da profissão docente.

O **EIXO TEMÁTICO IV: TEMAS CONTEMPORÂNEOS TRANSVERSAIS** é estruturado em quatro capítulos que trazem as seguintes temáticas: Ética filosófica e sua relação com o meio ambiente no Brasil contemporâneo; Projeto Rota Verde Formosa: sustentabilidade, empreendedorismo na Escola Municipal isolada Projeto Paranã; Educação em abordagem - a estratégia de uso da música como fonte do saber; e por fim, Que escola? Que juventude? A educação em novos contextos.

No **EIXO TEMÁTICO V: DIVERSIDADE**, composto por quatro artigos, tem-se: Saúde da mulher e políticas públicas de saúde: avanços e entraves; Projeto 'Tarsila do Amaral': apresentando novas contribuições didático-pedagógicas para a construção da identidade artístico-cultural dos/as estudantes na Educação Básica brasileira; História da Educação e a cultura escrita: sujeitos, práticas e saberes no século XVIII; e Considerações acerca do trabalho infantil

e políticas públicas.

No **EIXO TEMÁTICO VI: EDUCAÇÃO CORPORATIVA** há dois artigos que apresentam uma perspectiva da educação não formal, que versam sobre os seguintes temas: O pedagogo empresarial como articulador dos interesses organizacionais e o conceito de liderança numa perspectiva transformacional; e Pedagogia empresarial no Brasil: um panorama da sua importância nos cenários formativos e desenvolvimento humano

Apresentar pesquisas que abordam tamanha diversidade de visões sobre as transformações e como elas têm ocorrido nas práticas de ensino formal e informal, implica em pensar a educação como lugar de mudança, de construção e reconstrução, de produção e difusão de conhecimentos histórico-culturais, científicos e tecnológicos, de promoção e desenvolvimento da autonomia, de reconhecimento e valorização das diferenças, de diálogos, participação e, sobretudo, de compromisso com a construção de saberes que orientam novas práticas e retroalimentam o contínuo processo de transformações .

Asseguro que esta obra certamente será uma contribuição significativa para a sedimentação de outras pesquisas, reflexões e debates que têm ocorrido nos cenários educativos, advindos das diferentes áreas da Sociologia, da Psicologia, da Tecnologia, da Economia, do Direito, da Política, para citarmos apenas algumas.

Por essas, dentre outras, já se antecipa o valor inestimável e instigante desta obra. Assim, é com muito orgulho e grata satisfação que vos apresento e recomendo este livro. Boa leitura e excelentes reflexões!

Brasília, 30 de agosto de 2022.

Eunice Nóbrega Portela
Doutora em Educação pela Universidade de Brasília-UnB

AUTISMO: NORMATIVIDADE E APLICABILIDADE NO UNIVERSO DAS NECESSIDADES ESPECÍFICAS

Eunice Nóbrega Portela¹

Larissa Argenta Ferreira de Melo²

Dirce Maria da Silva³

1 INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo discorrer sobre a normatividade existente e sua respectiva aplicabilidade no universo das necessidades específicas do Transtorno do Espectro Autista-TEA, apresentando a legislação vigente que busca assegurar a inclusão e proteção da pessoa com autismo, analisando a correlação entre a legislação e o universo das necessidades específicas do autista.

O TEA é distúrbio do neurodesenvolvimento, caracterizado por desenvolvimento atípico, manifestações comportamentais, *déficits* na comunicação e na interação social, padrões de comportamentos repetitivos e estereotipados, podendo apresentar, por esses motivos, repertório restrito de interesses e atividades (SULKES, 2022).

Embora a literatura específica esclareça que todas as pessoas autistas partilham dessas dificuldades, vale ressaltar que a intensidade pode variar e, por

1 Doutora em Educação com ênfase em Psicologia Social pela Universidade de Brasília. Mestre em Educação. Pós-Graduada em Administração Escolar, Psicopedagogia Clínica e Institucional e Neuropsicologia Clínica. Especialista em Orientação Educacional. Graduada em Pedagogia pela Universidade de Brasília. Pós-Doutorado Profissional em Psicanálise. Escritora, Pesquisadora, Palestrante, Consultora Educacional e Empresarial, Docente Universitária; Psicanalista Clínica. E-mail: eunicenp65@gmail.com.

2 Mestranda em Direitos Sociais e Processos Reivindicatórios pelo Centro Universitário IESB. Pós-Graduada em Direito Processo Civil. Graduada em Direito pela UniDF e em Administração pela Universidade de Brasília. Advogada e Bancária. E-mail: laruargenta1@gmail.com.

3 Mestre em Direitos Humanos, Cidadania e Estudos sobre a Violência, na linha de pesquisa em Estado, Políticas Públicas e Cidadania. Bacharel em Administração. Pós-Graduada em nível de Especialização em Gestão Pública e Negócios; Docência do Ensino Superior; Língua Inglesa; Educação a Distância; Psicopedagogia Clínica e Institucional. Graduada em Letras Português/Inglês e suas respectivas Literaturas. Graduada em Pedagogia - Séries Iniciais/Supervisão e Orientação Escolar. Professora da Educação Básica e do Ensino Superior. Escritora. Pesquisadora. E-mail: dircem54@gmail.com.

isso, são considerados outros aspectos subjetivos que podem dificultar o diagnóstico, sobretudo em adultos, pois os sintomas do autismo são similares a outros transtornos, como ansiedade ou transtorno de déficit de atenção e bipolaridade. Devido às especificidades que envolvem o TEA é adotado o conceito de “espectro autista” (APA. DSM-5, 2014).

O autismo ainda é pouco difundido entre a sociedade e até mesmo entre os profissionais que são requeridos para o trabalho interdisciplinar, o que tem dificultado tanto o diagnóstico como a intervenção. Isso ocorre em função da inexistência de exame laboratorial ou de imagem que seja capaz de comprová-lo e o diagnóstico é clínico, ocorrendo por meio da avaliação de profissionais qualificados que, infelizmente, são em número ainda bem reduzido.

Sendo assim, algumas políticas estão sendo adotadas para suprir as demandas de formação de profissionais para atendimentos às pessoas com TEA. Apesar da existência de normativas específicas, os sintomas e diagnóstico do transtorno ainda são pouco conhecidos pela sociedade, necessitando de maior divulgação, no sentido de garantir direitos e a dignidade da pessoa humana, sua inclusão social e, ainda, para diminuir o estigma em relação às pessoas com autismo.

Este estudo é de caráter exploratório e descritivo, realizado a partir de referencial bibliográfico sobre o tema, com abordagem qualitativa (MARCONI E LAKATOS, 2009; GIL, 2008)

2 ASPECTOS INICIAIS SOBRE A CLASSIFICAÇÃO DO AUTISMO

Segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS), mais de 70 milhões de pessoas do mundo são diagnosticadas dentro do espectro autista⁴. No Manual Diagnóstico e Estatístico de Distúrbios Mentais da Associação Americana de Psiquiatria, o DSM-5⁵ (2014), a classificação do autismo mudou, reduzindo as cinco categorias anteriores para uma só, ou seja, TEA. Nesse espectro, o diagnóstico é feito em diferentes graus de funcionalidades, como leve, ou alta funcionalidade, com inteligência acima da média, e há casos em que se detecta retardo mental e baixa funcionalidade.

O DSM-5 caracteriza o transtorno do espectro autista como condição neurobiológica, cujos sintomas e sinais são: comprometimento na comunicação social expressado por dificuldades no uso da linguagem não verbal, interação

4 Menção à frase inaugural do Manifesto Comunista escrita por Marx em 1848 em que ele faz alusão ao espectro do comunismo que rondava a Europa. Fazemos uso da polissemia da palavra espectro, que como descrito nos manuais diagnósticos refere-se à representação de intensidade, enquanto na frase de Marx refere-se a um fantasma que se apresentava e assustava os europeus - o que nos remete à situação dos países diante do aumento de diagnósticos de autismo (ALMEIDA E NEVES, 2020).

5 *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders.*

social disfuncional e *déficit* na reciprocidade socioemocional. Conforme o DSM-5, essas anomalias qualitativas constituem-se como características globais do funcionamento do sujeito, em todas as ocasiões.

As mudanças propostas são duramente criticadas por Temple Grandin⁶, psicóloga autista, professora e pesquisadora na Universidade Estadual do Colorado, Estados Unidos, autora dos livros “Uma Menina Estranha” (1999), uma autobiografia sua e “O Cérebro Autista - Pensando Através do Espectro” (2015). Segundo Grandin “os parâmetros atuais são vagos e confusos. Em uma ponta, temos autistas gravemente incapacitados, que não conseguem nem falar. Na outra, um Albert Einstein ou um Steve Jobs”. Isto quer dizer que, o espectro abrange desde pessoas com deficiência intelectual severa até aquelas com traços de genialidade. Já imaginou como fazer esse diagnóstico ou até mesmo a inclusão?

Dada a complexidade que envolve esses questionamentos, buscou-se contemplar um pequeno recorte dessa temática numa abordagem inclusiva. Para tanto, foi necessário delimitar o escopo do texto em observância aos padrões da publicação. Por conseguinte, discorre-se sobre a normatização, inclusão e proteção da pessoa com TEA no Brasil, bem como sobre aplicabilidades legais no universo das necessidades específicas do autismo.

3 NORMATIZAÇÃO SOBRE INCLUSÃO E PROTEÇÃO DA PESSOA COM TEA NO BRASIL

A Constituição Federal de 1988, conhecida como “Constituição Cidadã”, trouxe algumas inovações jurídicas, especificamente com o objetivo de reafirmar as bases democráticas nacionais.

No que se refere a aspectos inerentes aos direitos individuais, destaca-se a ampliação do rol protetivo, notadamente no que se refere à inclusão dos direitos sociais como direitos fundamentais, bem como à previsão expressa de proteção às minorias, assegurando a “dignidade da pessoa humana”, na busca da efetiva igualdade de condições de vida e oportunidades na sociedade (BRASIL, CF, 1988, ART. 1, INC. III).

A Carta Magna reafirma, como um dos seus princípios fundamentais, a dignidade da pessoa humana, ao lado de valores como soberania e cidadania. Reza o texto constitucional em seu artigo 3º, que:

Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil:

6 Mary Temple Grandin (Boston, 29 de agosto de 1947), psicóloga, bióloga e engenheira zootecnista americana com autismo de alta funcionalidade. GRANDIN, Temple; SCARIANO, Margaret M. Uma menina estranha. São Paulo, Editora Companhia das Letras, 1999. 200 p.; GRANDIN, Temple; PANEK, Richard. O cérebro autista: Pensando através do espectro. São Paulo, Editora Record, 2015. 252 p.

- I - construir uma sociedade livre, justa e solidária;
- II - garantir o desenvolvimento nacional;
- III - erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais;
- IV - promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (BRASIL, CF, 1988, ART. 3º).

Nota-se, em decorrência das previsões constitucionais dispostas como objetivos nacionais, notadamente as previsões constantes nos incisos I e IV, do referido artigo 3º, que os objetivos fundamentais dizem respeito à efetiva promoção de uma sociedade justa e solidária, que busca promover o bem-estar de todos.

A aplicação prática deste ideário no contexto populacional brasileiro deve levar em consideração as especificidades de determinados segmentos populacionais que, em razão de características específicas, necessitam de instrumentos legais, políticos e sociais que assegurem a noção de igualdade de oportunidades e justiça social. Nesse contexto, estão inseridas as pessoas com autismo.

Conforme observado anteriormente, de acordo com o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DMS-5, 2014), o autismo é um transtorno do desenvolvimento caracterizado por dificuldades de interação social, comunicação e comportamentos repetitivos e restritos.

A Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. O texto traz em seu Artigo 1º, § 1º, incisos I e II, definições mais elaboradas sobre a caracterização de pessoa com o diagnóstico:

Art. 1º § 1º Para os efeitos desta Lei, é considerada pessoa com transtorno do espectro autista aquela portadora de síndrome clínica caracterizada na forma dos seguintes incisos I ou II:

I - deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação sociais, manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal usada para interação social; ausência de reciprocidade social; falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento;

II - padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns; excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamento ritualizados; interesses restritos e fixos (BRASIL, 2012, ART. 1º, § 1º, INCISOS I-II).

A legislação apresenta como núcleo essencial as diretrizes e direitos do autista, além de algumas disposições regulamentadas acerca da efetivação da Política em âmbito nacional, a saber:

Art. 1º § 3º Utilização da fita quebra-cabeça, símbolo mundial da conscientização do transtorno do espectro autista, em estabelecimentos públicos e

privados, como identificação de prioridade (BRASIL, 2012, ART. 1º, § 3º).

Art. 2º Parágrafo único. Inclusão em classes comuns de ensino regular, com direito à acompanhante especializado, em caso de necessidade (BRASIL, 2012, ART. 2º, PARÁGRAFO ÚNICO).

Art. 3º- A É criada a Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Ciptea), com vistas a garantir atenção integral, pronto atendimento e prioridade no atendimento e no acesso aos serviços públicos e privados, em especial nas áreas de saúde, educação e assistência social (BRASIL, 2012, ART. 3º-A).

Destaca-se que a população, de modo geral, desconhece a existência desta Lei, e quando a conhece, a identifica somente com base nas ações acima descritas, de maior materialidade. Entretanto, cumpre ressaltar que o aspecto mais significativo desta legislação consiste nas diretrizes e objetivos dispostos nos Artigos 2º e 3º, a seguir:

Art. 2º São **diretrizes** (grifo nosso) da Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista:

I - a **intersectorialidade** (grifo nosso) no desenvolvimento das ações e das políticas e no atendimento à pessoa com transtorno do espectro autista;

II - a **participação da comunidade na formulação de políticas públicas voltadas para as pessoas com transtorno do espectro autista e o controle social da sua implantação, acompanhamento e avaliação** (grifo nosso);

III - a **atenção integral às necessidades de saúde** (grifo nosso) da pessoa com transtorno do espectro autista, objetivando o diagnóstico precoce, o atendimento multiprofissional e o acesso a medicamentos e nutrientes;
(...)

V - o **estímulo à inserção da pessoa com transtorno do espectro autista no mercado de trabalho** (grifo nosso), observadas as peculiaridades da deficiência e as disposições da Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente);

VI - a responsabilidade do poder público quanto à informação pública relativa ao transtorno e suas implicações;

VII - o **incentivo à formação e à capacitação de profissionais especializados** (grifo nosso) no atendimento à pessoa com transtorno do espectro autista, bem como a pais e responsáveis;

VIII - o **estímulo à pesquisa científica** (grifo nosso), com prioridade para estudos epidemiológicos tendentes a dimensionar a magnitude e as características do problema relativo ao transtorno do espectro autista no País (...). (BRASIL, 2012, ART. 2º; INCISOS I-III; V-VIII).

Art. 3º São **direitos** da pessoa com transtorno do espectro autista:

I - a **vida digna, a integridade física e moral, o livre desenvolvimento da personalidade, a segurança e o lazer**;

II - a **proteção contra qualquer forma de abuso e exploração**; (grifo nosso);

(...)

IV - o acesso:

- a) à **educação** e ao ensino profissionalizante;
- b) à **moradia**, inclusive à residência protegida;
- c) ao **mercado de trabalho**;
- d) à **previdência social e à assistência social** (grifo nosso) (BRASIL, 2012, ART. 3º, INCISOS I-II; IV; ALÍNEAS).

Nota-se, assim, que as principais contribuições da Lei residem na positivação expressa dos direitos do autista, bem como dos preceitos que serão utilizados no âmbito público e privado para assegurar tais direitos. Entretanto, a ação normativa de maior significância na garantia à proteção dos direitos do autista consiste na inclusão da pessoa com TEA no rol de pessoas com deficiência, para todos os efeitos legais, conforme disposto no corpo da Lei, que “A pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais” (BRASIL, 2012, ART. 1º § 2º). Em especial no que se refere às garantias previstas na Lei Nº 13.146, de 6 de julho de 2015, o Estatuto da Pessoa com Deficiência.

Este arcabouço jurídico, em aspecto teórico, viabiliza o exercício da cidadania pela população com TEA, de modo digno, justo e solidário, conforme previsto constitucionalmente. Destaca-se, nesse sentido, a necessária complementaridade de ações práticas que concretizem a disposição normativa, considerando não somente o poder público, mas a sociedade como um todo, que deve atuar como coadjuvante e corresponsável pela proteção e efetivação dos direitos das pessoas autistas.

4 APLICABILIDADES LEGAIS NO UNIVERSO DAS NECESSIDADES ESPECÍFICAS DO AUTISMO

Conforme discriminado na análise normativa realizada, a positivação dos direitos dos autistas apresenta ações que, se instrumentalizadas, podem efetivamente garantir a inserção social, qualidade de vida e assistência deste segmento da população. Cumpre verificar, entretanto, a aplicação prática das diretrizes, e a efetividade no alcance dos objetivos propostos pela Lei Nº 12.764/2012.

O primeiro aspecto a ser abordado refere-se à intersetorialidade na criação de políticas públicas. No aspecto epistemológico, a ideia deveria contemplar todos os aspectos que envolvem a atenção integral ao autista. A *práxis*, no entanto, apresenta políticas setorizadas que envolvem os segmentos de saúde mental e reabilitação física, que se articulam de acordo com ações de gestões locais, efetivadas, via de regra, com recursos estaduais e municipais. Atualmente, não existe política pública intersetorial capitaneada pela União que disponha, fiscalize ou controle a efetividade nesse setor (OLIVEIRA *ET AL*, 2017).

O mesmo entendimento se aplica em relação à participação da comunidade

na formulação de políticas públicas que contemplem as necessidades das pessoas com TEA. Conforme Oliveira *et al* (2017), as que existem estão adstritas, via de regra, à inserção no sistema, já institucionalizado, de atenção psicossocial e de saúde. Nesse contexto, o autista é conglobado no rol de pessoas com deficiência, sem maiores especificações de atendimentos às necessidades inerentes à sua condição

5 CONSIDERAÇÕES

O protagonismo no suporte à pessoa com TEA, no cenário brasileiro, está concentrado nos esforços da sociedade civil e entidades filantrópicas voltadas ao autista, que muitas vezes se constituem com base no voluntariado, ou na parceria destes com o segmento privado. Curiosamente, os avanços legislativos, inclusive o que foi cristalizado na Lei nº 12.764/2012, resultam dos esforços pessoais de associações e familiares de autistas, e não de políticas públicas.

O ponto mais crítico refere-se à proteção, estímulo e inserção do autista no mercado de trabalho. Além de não haver nenhum tipo de ação pública coordenada que viabilize ou estimule a inclusão, as pessoas com TEA são discriminadas, a despeito de previsão normativa em contrário. Nota-se, assim, que a inexistência de ação neste cenário tolhe o acesso dos autistas ao direito social ao trabalho.

Desse modo, o desconhecimento das características da pessoa com TEA gera a predominância da visão estereotipada que comumente se tem das pessoas com deficiência, pois há um desconhecimento das capacidades e habilidades desta parcela da população que, se assistida dentro de suas especificidades, certamente apresentará resultados sociais efetivos, contemplando, nesse sentido, o devido respeito às diferenças.

No Brasil existe o esforço em promover a inclusão das pessoas com autismo. Existem normativas que estão sendo aplicadas no universo das necessidades específicas do TEA, visando assegurar a inclusão e proteção da pessoa com o transtorno, assegurando-lhes direitos e garantias em diferentes áreas. Contudo, ainda há necessidade de maior difusão, de maior atenção à formação dos profissionais que atuam no atendimento e também de campanhas destinadas a minimizar os estigmas e sensibilizar a sociedade com vistas à efetiva inclusão social do autista.

6 REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maíra Lopes; NEVES, Anamaria Silva. **A Popularização Diagnóstica do Autismo: uma Falsa Epidemia?** *Psicol. cienc. prof.* 40. Oct-Dec. 2020.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION - APA. **Manual diagnóstico e**

estatístico de transtornos mentais: DSM-5. Porto Alegre: Artmed, 2014.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **LEI Nº 12.764, DE 27 DE DEZEMBRO DE 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista;** e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm Acesso em: 24, ago. 2022.

BRASIL. **LEI Nº 13.146, DE 6 DE JULHO DE 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/> Acesso em: 24, ago. 2021.

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

MARCONI, Marina de Andrade e LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

OLIVEIRA *et al.* **Políticas para o Autismo no Brasil: entre a Atenção Psicossocial e a Reabilitação.** (Bruno Diniz Castro de Oliveira; Clara Feldman; Maria Cristina Ventura Couto; Rossano Cabral Lima). IMS-UERJ-PHYSIS - Revista de Saúde Coletiva, Instituto de Medicina Social Hesio Cordeiro – UERJ, 2017.

SULKES, Stephen Brian (MD). Golisano Children's Hospital at Strong, University of Rochester School of Medicine and Dentistry. **Transtornos do espectro autista, 2022.** Manual MSD-Versão para profissionais de Saúde. Disponível em: <https://www.msmanuals.com/pt-br/profissional/pediatria/dist%C3%BArbios-de-aprendizagem-e-desenvolvimento/transtornos-do-espectro-autista>. Acesso em: 24, ago. 2022.

REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA DOCENTE JUNTO AOS ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

Karine Garcia¹

Leticia Cercal Tozetto²

Graziela Ferreira de Souza³

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, a educação inclusiva tem sido amplamente discutida, com o objetivo de superar práticas excludentes, atribuindo um novo significado à educação especial na busca por sistemas educacionais verdadeiramente inclusivos, para garantir e fazer valer os direitos das pessoas com deficiências. Neste texto, propomos uma reflexão sobre as práticas docentes junto às pessoas diagnosticadas com Transtorno do Espectro Autista, de modo a dar visibilidade aos direitos e necessidade educacionais desses alunos.

De acordo com a Classificação Estatística Internacional de Doenças o autismo é um transtorno global do desenvolvimento, cujo termo correto para referência é Transtorno do Espectro Autista (TEA). Caracteriza-se por um transtorno do neurodesenvolvimento com déficit nas relações afetivas, na linguagem e por apresentar comportamentos estereotipados e repetitivos.

A inclusão escolar das crianças com TEA é garantida pela Constituição Federal (BRASIL, 1988), Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996) e outras legislações que as complementam e asseguram direitos ao desenvolvimento desses estudantes na perspectiva inclusão.

A educação inclusiva visa a cidadania e propõe a edificação de valores como: equidade social, igualdade, alteridade e respeito pelo outro. Prevê uma educação voltada para a cidadania, integrando na educação básica, os princípios e valores fundamentais ao currículo escolar, compreendendo um processo que

-
- 1 Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), professora da Educação Básica, e-mail: kgm2009@gmail.com.
 - 2 Acadêmica do Curso de Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), professora da Educação Básica.
 - 3 Doutora em Ensino de Ciência e Tecnologia (PPGECT/UTFPR), professora do Departamento de Pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), e-mail: graziela.uepg@gmail.com.

atende também as demandas educacionais dos estudantes com deficiência.

Para tanto, a educação inclusiva requer do profissional uma formação direcionada à compreensão do educar, atenta à diversidade entre os educandos e às especificidades de cada um. Compreende-se que atuação docente está associada ao processo formativo do professor, suas experiências profissionais e saberes docente desenvolvidos ao longo de sua trajetória. Na perspectiva da educação especial, esse processo requer também atenção à formação continuada para aprimoramento das práticas pedagógicas voltadas à inclusão, desenvolvimento e aprendizagem dos alunos que apresentam deficiências, altas habilidades/superdotação e transtornos globais do desenvolvimento.

Neste sentido, propomos neste trabalho uma reflexão sobre as práticas docentes junto aos alunos TEA, destacando elementos que devem orientar as perspectivas inclusivas da atuação dos profissionais e enunciando os direitos de aprendizagem e desenvolvimento que são garantidos a estes estudantes dentro das políticas educacionais brasileiras.

O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

Ao longo da história, o TEA foi sendo estudado e melhor compreendido em relação aos seus conceitos e classificações, por esta razão foram ocorrendo modificação nas diferentes edições do Manual de Diagnóstico e Estatístico dos Transtornos Mentais (DSM, Associação Americana de Psiquiatria) e da Classificação Internacional de Doenças (CID, Organização Mundial de Saúde) que determinam parâmetros e codificações para as doenças a partir de padrões característicos apresentados pelas mesmas.

No DSM III, em 1980, passa a ser reconhecido como uma nova classe de transtorno, *Os Transtornos Invasivos do Desenvolvimento*, sendo retirado da categoria de psicose. No ano de 1994 foi publicado o DSM IV, no qual foram delegados novos critérios para o autismo sendo então considerado um Distúrbio Global do Desenvolvimento. Nesta mesma edição encontramos o termo “qualitativo” para retratar os déficits contidos na tríade de sintomas clínicos, consolidando dessa forma uma extensão das incapacidades clínicas para obtenção de um diagnóstico.

O transtorno do espectro autista caracteriza-se por déficits persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos, incluindo déficits na reciprocidade social, em comportamentos não verbais de comunicação usados para interação social e em habilidades para desenvolver, manter e compreender relacionamentos. (DSM V, 2014, p. 31)

Foi reconhecido que as funções neurológicas das pessoas com TEA não se desenvolvem adequadamente em áreas específicas do cérebro e o próprio nome do transtorno possibilita uma amplitude para análise dos fatores. As disfunções

neurológicas são variadas, o que dificulta o diagnóstico preciso do autismo em uma breve análise dos indivíduos.

Historicamente, os estudos médicos concentraram-se em determinar fatores que caracterizavam este transtorno, diferenciando-o de outros sintomas e disfunções neurológicas. Em 1911, o psiquiatra suíço Eugen Bleuler⁴ apresenta o termo autismo, para descrever a fuga da realidade como sintoma de esquizofrenia.

Em 1943, o psiquiatra Leo Kanner⁵, publicou uma pesquisa a respeito das primeiras percepções a respeito do autismo, resultado de sua investigação com um grupo de onze crianças que fugiam do padrão da normalidade para a época. Em sua pesquisa, Kanner elencou três principais características a respeito do autismo infantil: dificuldades nas relações afetivas, isolamento social, dificuldades no uso da linguagem, boas potencialidades cognitivas, comportamentos ritualísticos, início precoce e incidência predominante no sexo masculino (TAMANAHA; PERISSINOTO; CHIARI, 2008). Essas características apontadas por Kanner assemelhavam-se às patologias de esquizofrenia conhecidas na época, porém no autismo constatou-se uma extrema solidão dos indivíduos desde muito cedo (CUNHA, 2012).

No ano seguinte, o psiquiatra e pediatra austríaco Hans Asperger⁶, descreveu o autismo como “psicopatia autística”, caracterizando-a como um transtorno estável da personalidade sendo uma condição psiquiátrica, marcada por dificuldades na interação social e de comunicação. Em relação aos estudos de Kanner, a proposição de Asperger contrastou no que diz respeito ao prejuízo significativo na linguagem e cognição, apontando que as dificuldades estão predominantemente relacionadas à comunicação social (PERORAZIO, 2009).

Assim, a partir dos estudos de Kanner e Asperger foi possível delimitar e caracterizar o TEA como uma alteração comportamental que interfere e compromete a capacidade de comunicação e interação com outras pessoas e as respostas aos estímulos encontrados nos ambientes (BARBOSA; PERES; PRZYLEPA, 2020). De acordo com os estudos, esse processo ocorre em diferentes níveis e pode apresentar variações nos sintomas e comportamentos

4 Paul Eugen Bleuler (Zollikon, 30 de abril de 1857 – Zollikon, 15 de julho de 1939) foi um psiquiatra suíço notável pelas suas contribuições para o entendimento da esquizofrenia, esquizoide e autismo.

5 Leo Kanner (Klekotow, 13 de junho de 1894 - 4 de abril de 1981) pediatra e psiquiatra de origem austríaca, radicado nos Estados Unidos. Em 1943 publicou a obra que associou seu nome ao autismo: “Autistic disturbances of affective contact”, na revista *Nervous Children*, número 2, páginas 217-250.

6 Johan Hans Friedrich Karl Asperger(Hausbrunn, Áustria- 18 de fevereiro de 1906; Viena, Áustria 21 de outubro de 1980) , pediatra austríaco que escreveu um artigo “A psicopatia autista na infância” apresentando que seria uma condição psiquiátrica do transtorno do espectro autista pautado em dificuldades nas interações sociais e da comunicação.

apresentados pelos indivíduos ao longo do seu desenvolvimento.

Há uma série de ações que os pais/responsáveis podem oferecer para a melhoria da qualidade de vida para as crianças com TEA. Com técnicas e métodos de atendimento apropriados poderão, de acordo com a capacidade de cada indivíduo, desenvolver suas habilidades, buscando melhores resultados em função do aprendizado e da integração com a sociedade. Terapias interdisciplinares envolvendo adoção de mediação específica, consultas neurológicas, prescrição dietética adequada, tratamentos de psicoterapia, fonoaudiologia, musicoterapia, psicomotricidade, equoterapia, entre outros, podem colaborar com o tratamento e adaptação das práticas cotidianas de interação, tanto em ambiente familiar como escolar, favorecendo o desenvolvimento da criança (BRASIL, 2012).

Os primeiros sintomas do TEA podem ser observados nas crianças bem pequenas até os três anos de idade, quando a criança não interage respondendo aos estímulos que lhe são dados. Algumas características específicas podem ser mais relevantes para observação no TEA, Ferrari (2012) destaca os principais, a partir do primeiro semestre até o segundo ano de vida, sendo eles:

- ausência de intercâmbio com a mãe e de interesse pelas pessoas;
- distúrbios de comportamento e psicomotores;
- retraimento dos processos perceptivos;
- estrabismo persistente;
- problemas graves e precoces do sono;
- carência de vocalizações;
- ausência de sorriso diante do rosto humano;
- busca ativa por estímulos sensoriais;
- ausência de angústia diante de pessoas desconhecidas;
- falta de ansiedade perante a separação de pessoas que normalmente cuidam da criança;
- o comportamento de atenção conjunta, a falta do “apontar”;
- ausência do brincar de “faz-de-conta”;
- distúrbios de linguagem.

Algumas pessoas com TEA podem emitir palavras ou frases sem a intenção de se comunicar, como por exemplo, repetindo diálogos de filmes, animações ou mesmo palavras faladas por pessoas que fazem parte de sua rotina. Essas repetições são chamadas de *ecolalia*, que podem se apresentar como imediata (repetição de frases que acabam de escutar) ou tardia (repetições de frases antigas, guardadas na memória). Após um tratamento direcionado por um profissional fonoaudiólogo a ecolalia pode deixar de ser imediata e tardia, para se tornar mitigada (durante a emissão poderão ocorrer modificações na fala reproduzida para situações diferentes), tendo como intenção a comunicação, inclusive com alterações no tom de

voz e no ritmo da fala (BRAGA; SANTOS; BUYTENDORP, 2019).

Estas características e sintomas podem variar de leves a graves, sendo que algumas podem passar despercebidas, prejudicando assim o desenvolvimento e comportamento dos indivíduos. O diagnóstico do TEA é feito por uma equipe multiprofissional, que envolve médicos neurologistas e ou psiquiatras, psicólogos, fonoaudiólogos terapeutas ocupacionais, por meio de observações do comportamento da criança e relatos feitos pelos familiares, pois não existem exames laboratoriais ou de imagem que confirmem o transtorno. Todo este processo é delicado e, por isso, é necessário ser realizado por profissionais capacitados.

Apesar do diagnóstico do TEA ser de modo geral clínico, há alguns critérios proposto pelo Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais que são avaliados. De acordo com o DSM V estabelecem os seguintes critérios para o diagnóstico:

- A- Déficits persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos;
- B- Padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses e atividades;
- C- Os sintomas devem estar presentes precocemente no período de desenvolvimento;
- D- Os sintomas causam prejuízo clinicamente significativo no funcionamento social, profissional ou em outras áreas importantes da vida do indivíduo no presente; (DSM V, 2014, p. 50).

É preciso considerar que todos os indivíduos apresentam singularidades em seu desenvolvimento, assim como para aqueles que possuem TEA. Cada criança é diferente da outra, umas podem apresentar comportamentos relacionados a alterações de humor, agressividade, melancolia, variação no apetite, dificuldade para dormir, entre outras. O diagnóstico ocorre de maneira clínica, com a observação direta do comportamento, assim como interações com os pais e/ou cuidadores, embora não haja uma cura para o TEA, com o diagnóstico correto e precoce pode-se direcionar o atendimento às demandas de cada indivíduo.

Os tratamentos incluem múltiplas terapias que são essenciais para que haja uma significativa melhora na comunicação, na concentração, conter ou substituir as estereotipias, tais como: Análise do Comportamento Aplicada (ABA), Tratamento e Educação para Autistas e Crianças com Déficits Relacionados à Comunicação (TEACCH), Sistema de Comunicação por Troca de Imagens (PECS), intervenção terapêutica, psicoterapia, fonoaudiologia, fisioterapia, terapia ocupacional, musicoterapia, equoterapia, que visam proporcionar à criança autista uma maior e melhor qualidade de vida, assim como progressos comportamentais e cognitivos, por meio de estímulos ofertados (TEIXEIRA, 2016).

Para que o progresso seja contínuo, é necessário que seja realizado acompanhamento médico, bem como acompanhamento terapêutico. Seu desenvolvimento

também requer processo de escolarização e, por isso, é assegurado à criança com TEA o direito de estar incluída em sala de aula regular, tendo o apoio especializado com sala de recurso multifuncional, professores capacitados e especializados, para que a criança tenha suas demandas atendidas conforme previsto em lei.

DIREITOS DAS PESSOAS COM TEA

A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), considerada um dos principais documentos mundiais que visam a inclusão social, foi elaborada na Conferência Mundial sobre educação especial, em Salamanca, na Espanha, em 1994, com o objetivo de fornecer diretrizes básicas para a reforma das políticas e sistemas educacionais, de acordo com o movimento educacional de inclusão social.

Considerada uma proposta inovadora, deu luz a perspectiva da educação inclusiva no contexto de “Educação para Todos”. Isso favoreceu as reflexões sobre práticas educacionais inclusivas, fomentando iniciativas que garantem a inclusão como um direito (MANTOAN; SANTOS, 2010). Esse documento foi criado para ajudar no processo da inclusão social, pois as escolas e os profissionais não estavam preparados para receber e acolher todos os estudantes.

A ela somam-se os esforços de políticas públicas e da sociedade civil na conquista e respeito às pessoas com deficiências. No Brasil todas as pessoas são asseguradas de direitos perante a Constituição Federal (BRASIL, 1988). Esse documento determina os direitos e os deveres a serem cumpridos pelos cidadãos brasileiros, independente de raça, crença ou classe social no Art. 5º dispõe:

Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade. (BRASIL, 1988, p. 8).

A partir da Constituição Federal compreende-se que as pessoas com TEA têm seus direitos reconhecidos perante a sociedade, da qual derivam-se outras leis voltadas à inclusão, assegurando igualdade de direitos. A exemplo, a Lei nº 12.764 (BRASIL, 2012), conhecida popularmente como Lei Berenice Piana, criou a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e estabelece diretrizes para sua consecução. Determina o direito dos autistas a um diagnóstico precoce, tratamento, terapias e medicamentos pelo Sistema Único de Saúde (SUS); o acesso à educação e a proteção social, trabalho e serviços que promovem a igualdade de oportunidade.

Esta mesma Lei determina que as pessoas com TEA são consideradas pessoas com deficiência, para todos os efeitos legais, deste modo protege as pessoas com TEA nas leis específicas de pessoas com deficiência como o ESTATUTO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA, lei nº 13.146/2015 (BRASIL, 2015)

e em normas internacionais assinadas pelo Brasil, como a **CONVENÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS SOBRE OS DIREITOS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA** lei nº 6.949/2009 (BRASIL, 2009).

A Lei Brasileira da Inclusão da Pessoa com Deficiência, promulgada em 6 de julho de 2015, é considerada também como Estatuto da Pessoa com Deficiência, em seu Artigo 1º define que:

É instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania. (BRASIL, 2015, p. 8).

Desta forma assegura condições de igualdade a todos os cidadãos, ressaltando em seu Artigo 1º que:

§ 1º A avaliação da deficiência, quando necessária, será biopsicossocial, realizada por equipe multiprofissional e interdisciplinar e considerará:

I - os impedimentos nas funções e nas estruturas do corpo;

II - os fatores socioambientais, psicológicos e pessoais;

III - a limitação no desempenho de atividades; e

IV - a restrição de participação.

§ 2º O Poder Executivo criará instrumentos para avaliação da deficiência. (BRASIL, 2015, p. 9).

Assim, diante dessas e outras leis, as crianças com deficiência têm seus direitos consolidados como qualquer outra criança, o direito de ter uma vida digna perante a sociedade, com todas as suas necessidades básicas atendidas. Em seu Art. 34, ainda a referida lei dispõe que:

A pessoa com deficiência tem direito ao trabalho de sua livre escolha e aceitação, em ambiente acessível e inclusivo, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas.

§ 1º As pessoas jurídicas de direito público, privado ou de qualquer natureza são obrigadas a garantir ambientes de trabalho acessíveis e inclusivos.

§ 2º A pessoa com deficiência tem direito, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, a condições justas e favoráveis de trabalho, incluindo igual remuneração por trabalho de igual valor.

§ 3º É vedada restrição ao trabalho da pessoa com deficiência e qualquer discriminação em razão de sua condição, inclusive nas etapas de recrutamento, seleção, contratação, admissão, exames admissional e periódico, permanência no emprego, ascensão profissional e reabilitação profissional, bem como exigência de aptidão plena.

§ 4º A pessoa com deficiência tem direito à participação e ao acesso a cursos, treinamentos, educação continuada, planos de carreira, promoções, bonificações e incentivos profissionais oferecidos pelo empregador, em igualdade de oportunidades com os demais empregados. (BRASIL, 2015, p. 24).

Soma-se a essa legislação a Lei Romeo Mion, lei nº 13.977/2020 (BRASIL, 2020), aprovada em janeiro de 2020, criando a carteira de identificação da pessoa com transtorno, o que ajuda e muito na hora de exigir os direitos das pessoas autistas. Este avanço visa garantir vagas em escolas, prioridade no atendimento público e privado e obrigatoriedade dos cinemas de oferecer sessões específicas para as pessoas com TEA.

Assim, considera-se que esse conjunto de leis conquistadas ao longo dos últimos anos promove, protege e assegura o pleno exercício dos direitos humanos para que pessoas com TEA e outras deficiências possam usufruir da igualdade de direitos perante a sociedade.

O TEA E A ESCOLARIZAÇÃO NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Incluir as crianças com TEA não significa simplesmente colocá-las dentro de uma sala regular, mas se faz necessário que haja conscientização e respeito com as diferenças, aceitando de maneira integral todas as individualidades que cada um possui, proporcionando uma igualdade de direitos e oportunidades. Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9394/96, encontram-se diversos temas da educação brasileira, cuja normatização define e regulamenta o sistema educacional do nosso país, seja ele público ou privado, reafirmando o direito constitucional da educação para todos desde a educação básica até o ensino superior.

Nela é prevista a educação especial, em seu Art. nº 58, o qual define-a como uma “modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular” (BRASIL, 1996) para garantir aos portadores de necessidades especiais estratégias flexíveis para atendimento educacional, tanto no individual quanto no coletivo, respeitando-os dentro de seus limites, incentivando-os em seus avanços. De acordo com as demandas dentro das salas de aulas, as crianças com deficiências precisam ser observadas com olhares sensíveis, ao encontro disso, a LDB complementa:

Art. 58: §1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender as peculiaridades da clientela de educação especial.

§2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns do ensino regular.

§3º A oferta da educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil.

Art. 59 Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades; (BRASIL, 1996, p. 37).

Portanto, a legislação educacional insere e regulamenta o ensino regular e o atendimento educacional especializado como complementares, para oferecer suporte ao desenvolvimento do público da educação especial.

Silva (2011) sinaliza que para ocorrer uma educação realmente inclusiva deve existir nas instituições capacitações para os membros da comunidade escolar, sugerindo formação, palestras e atividades de sensibilização antes do acolhimento e permanência dessa criança na escola.

Deste modo, ressalta-se a importância dos processos de inclusão escolar para todas as crianças, incluindo as que apresentam TEA, cujos direitos são garantidos por lei. Para tanto, é necessário que sejam observadas práticas diárias de inclusão na sociedade e na escola. A convivência com a sociedade favorece experiências enriquecedoras para todos os indivíduos envolvidos, transformando a escola em um ambiente de inclusão. O professor é o principal agente facilitador para promover o processo inclusivo e por isso, merece apoio e formação que possam fornecer conhecimento específico para este trabalho.

REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA DOCENTE JUNTO AOS ALUNOS COM TEA

Realizar o processo da inclusão da criança com TEA é permear o espaço escolar com a diversidade e o contato com o outro. No entanto, além de realizar a inclusão se faz necessário que a escola seja capaz de garantir a permanência desses alunos nas classes regulares de ensino (VEIGA-NETO; LOPES, 2011). Para tanto, é fundamental que os educadores disponham de formação específica e saberes docentes que oportunizem práticas educativas inclusivas e que garantam o pleno desenvolvimento dos estudantes com TEA e outras deficiências.

Assegurado por lei, o Atendimento Educacional Especializado deve ocorrer em parceria com o professor da classe regular, para que juntos sejam capazes de desenvolver meios e atividades que sejam significativas para o aluno que necessita desse estímulo para o desenvolvimento (BRASIL, 1996). Os estudantes com TEA, ao serem matriculados nas escolas regulares, pública ou privadas tem direito tanto ao AEE como a um profissional de apoio para acompanhar seu desenvolvimento durante as atividades realizadas em sala de aula, independente de seu nível ou etapa escolar que esteja matriculado (MEC, 2010; BRASIL, 2012). Este profissional auxiliará o professor regente da sala no processo de adaptação curricular, de acordo com a especificidade apresentada por cada aluno em termos de funcionalidade.

A recomendação da Nota Técnica da Secretaria de educação especial, nº 19/2010 (MEC, 2010), indica que esse profissional deve atuar de forma articulada com o professor regente, ou da sala de recursos multifuncionais, entre outros

profissionais no contexto da escola, porém, mesmo com as orientações oficiais, muitas escolas estão desprovidas de profissionais capacitados para desenvolver projetos inclusivos, muitas vezes por falta de informações sobre as deficiências e o processo de inclusão escolar (LEONARDO, 2008).

Além disso, garante-se por lei um acompanhante especializado, comumente um educador chamado de tutor, que deve servir como um instrumento mediador para o processo de inclusão escolar, de modo que esse profissional possa se adequar às necessidades da criança TEA, favorecendo seu processo de desenvolvimento.

Assim, de modo compartilhado e colaborativo, o professor da sala de aula regular, do AEE e o tutor de inclusão são responsáveis pelas mediações e interações do aluno TEA, promovendo seu desenvolvimento e inclusão. Para tanto, a formação docente é elemento imprescindível para o desenvolvimento da educação especial na perspectiva da Educação Inclusiva.

É preciso que ambos profissionais interajam na troca saberes e experiências para que as práticas que se consolidem em sala de aula e atendam às demandas inclusivas dos estudantes. Esse trabalho conjunto possibilita que haja uma relação de igualdade, auxiliando nas tomadas de decisões e no desenvolvimento de atividades pedagógicas para atender um grupo heterogêneo de estudantes. Deste modo, considera-se que os professores da educação inclusiva precisam ser preparados para o trabalho com a singularidade e a diversidade de todas as crianças.

Logo, faz-se necessário o desenvolvimento e reflexão sobre a formação inicial e continuada dos educadores que atuam nesse contexto. Apesar da legislação vigente, verificam-se muitos desafios para a efetivação da inclusão na perspectiva de um ensino para todos, haja vista as lacunas do processo formativo.

Nesse sentido, tendo em vista as dificuldades de implementação de qualquer mudança, é fundamental que existam reflexões e diálogo coletivo para a efetiva inclusão social, com foco no desenvolvimento pleno dos estudantes. Caminhamos para a desconstrução de uma cultura excludente, fortalecimento das políticas educacionais e práticas mais afirmativas de inclusão social de todos os cidadãos. Portanto, para a formação docente, considera-se a necessidade de reflexão e reformulação das práticas formativas, sejam elas de modo inicial ou continuada, para que cada vez mais os docentes possam conhecer possibilidades de inclusão, desenvolvendo parcerias, aprimorando seus saberes pedagógicos e qualificando suas práticas no atendimento aos estudantes com TEA e outras deficiências.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como apresentado, as pessoas com TEA, sobretudo àquelas em idade escolar, possuem direitos à educação inclusiva garantidos pela legislação

brasileira, que devem efetivar-se nos espaços escolares por meio do Atendimento Educacional Especializado e da educação regular. Nesse sentido, é oportuno refletir sobre os encaminhamentos e práticas que possibilitam a educação especial na perspectiva da Educação Inclusiva, de modo que esta garanta o acesso; a permanência e o desenvolvimento dos estudantes com TEA.

Assim, pautado na legislação e na constante luta pela consolidação de políticas educacionais cada vez mais inclusivas, a formação de professores torna-se ponto de destaque, compreendendo que são necessárias discussões e reflexões sobre a ação docente dentro deste contexto.

Verifica-se que tanto a formação inicial como a formação continuada são necessárias para um bom desempenho dos professores que atuam no cenário da inclusão. É preciso pensar em novos processos pedagógicos, de forma que se possa superar o individualismo docente e priorizar parcerias, entre profissionais e também entre alunos.

Deste modo, práticas compartilhadas entre professores regulares e de atendimento especializado corroboram para processos educacionais inclusivos, integrando alunos TEA nas relações com os objetos de conhecimento, desenvolvimento pessoal e interações com o todo. Para tanto, são necessários esforços coletivos que viabilizem essa articulação, fortalecendo cada vez mais a parceria entre os profissionais envolvidos na educação inclusiva.

Conclui-se que práticas pedagógicas necessitam de transformação para melhor favorecer o desenvolvimento dos alunos com TEA, a fim de promover uma efetiva inclusão, favorecendo seu desenvolvimento e oportunizando o apoio e as estratégias pedagógicas necessárias para que seus direitos de aprendizagem sejam garantidos.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). **DSM III**: Manual de Diagnóstico e Estatístico de Distúrbios Mentais. 3ª Edição Revisada. São Paulo: Editora Manole, 1989.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). **DSM IV**: Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais. 4ª Edição Revistada. Porto Alegre: Artmed, 2002.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **DSM-5**: Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais. Porto Alegre: Artmed, 2014.

BARBOSA, K.P; PERES, C.P; PRZYLEPA, M.O trabalho pedagógico do professor de apoio na inclusão de alunos com transtorno do espectro autista. **Revista Educação Especial em Debate**, v.5, n.9, 2020, p. 131- 148. Disponível em: <https://www.periodicos.ufes.br/reed/article/view/31597> . Acesso em: 08

ago. 2021.

BRAGA, P. G.; BUYTENDORP, A.A.B.M.; DOS SANTOS, S.Q.M. **Cartilha transtorno do espectro autista**. Campo Grande, Mato Grosso do Sul; Secretaria de Estado de Educação do Mato Grosso do Sul - SED/MS, 2019. p. 28. Disponível em: <http://www.sed.ms.gov.br/wp-content/uploads/2019/05/Cartilha-TEA-E-Book1.pdf>. Acesso em: 01. fev. 2022

BRASIL, **Decreto nº 6.949/2009**, Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília, 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm Acesso em: 11 fev. 2022.

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

BRASIL. **Lei n. 13.977, de 8 de janeiro de 2020, Lei, denominada “Lei Romeo Mion”**, altera a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012 (Lei Berenice Piana), e a Lei nº 9.265, de 12 de fevereiro de 1996 (Lei da Gratuidade dos Atos de Cidadania), para criar a Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Ciptea), de expedição gratuita. Brasília, DF, 9 jan. 2020. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/L13977.htm. Acesso em: 8 jun. 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Brasília: Diário Oficial da União, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 15 nov. 2021.

BRASIL. **LEI nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 08 ago. 2021

BRASIL, Ministério da Educação. **Nota Técnica nº 9/2010**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=4683-nota-tecnica-n9-centro-ae&Itemid=30192. Acesso em: 01 fev. 2022.

BRASIL. **Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista**. Lei n. 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Brasília, 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm. Acesso em: 08 ago.2022.

CARNEIRO, R. U. C.; CAPELLINI, V. L. M. F.; ZANATTA, E. M. Projeto Político – Pedagógico na Perspectiva da Educação Inclusiva. In: CAPELLINI, V.L.; RODRIGUES.O. P.M. (Orgs). **Cultura inclusiva**. Bauru: UNESP/FC, v. 3, 2012.

CUNHA, E. **Autismo na escola: Um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar**. Rio de Janeiro, Wak Editora, 2013.

FERRARI, P. **Autismo infantil: O que é e como tratar**. Apud Marcelo Dias

Almada. 4. ed, São Paulo, Editora Paulinas, 2012.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996. 1979.

LEONARDO N. S. T. Inclusão escolar: um estudo acerca da implantação da proposta em escolas públicas. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)**. v. 12, n. 2, jul/dez, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/4f3jjzZhSMZcf3p5D3vr9Zk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 16 mar.2022.

MANTOAN, M. T. E., SANTOS, M. T. C. T. **Atendimento educacional especializado; políticas públicas e gestão nos municípios.** São Paulo: Moderna, 2010.

PERORAZIO, D. **Meu guerreiro famoso.** 1ª ed, São Paulo: Biblioteca, 2009.

SILVA, E. C. S. **A prática pedagógica na inclusão educacional de alunos com autismo.** 166f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/9684>. Acesso em: 12. fev. 2022.

TAMANAH, A. C.; PERISSINOTO, J.; CHIARI, B. M. Uma breve revisão histórica sobre a construção dos conceitos do Autismo Infantil e da síndrome de Asperger. **Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia**, v. 13, p. 296-299, 2008.

TEIXEIRA, G. **Manual do autismo.** Rio de Janeiro. Best Seller. 2016.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais.** Brasília: CORDE, 1994.

VEIGA-NETO, A.; LOPES, M. C. **Inclusão, exclusão, in/exclusão.** Verve, n. 20: 121-135,2011. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/verve/article/view/14886/11118>. Acesso em: 16 mar.2022.

INCLUSÃO E ESCOLARIZAÇÃO DA CRIANÇA COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM OLHAR A PARTIR DA PERSPECTIVA DE UMA MÃE

Leydiane Monteiro Merlo Araújo¹

Michell Pedruzzi Mendes Araújo²

Sabrina da Silva Machado Trento³

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa aborda os processos de inclusão, escolarização e de chegada do diagnóstico de uma criança com transtorno do espectro autista (TEA⁴) que está inserida na educação infantil. Para tal, foi analisada a história de vida de um sujeito que apresenta esse transtorno.

Ante o exposto, faz-se mister trazer à tona as características do autismo. O autismo infantil é um transtorno do neurodesenvolvimento de etiologias múltiplas e leva a comprometimentos na comunicação e interação social, englobando este-reotipias e comportamentos repetitivos. As características do transtorno são muito abrangentes acometendo os indivíduos em diferentes graus nas áreas de interação social, comunicação e comportamento. Hodiernamente, utiliza-se o termo “espectro autista” considerando a amplitude de especificidades referentes às respostas inconsistentes aos estímulos e ao perfil heterogêneo de habilidades e prejuízos

1 Licenciada em pedagogia pela Faculdade Estácio de Sá de Vitória. Professora da educação infantil da rede privada de educação de Goiânia. E-mail: leydi_monteiro@hotmail.com.

2 Pós-doutorado (em andamento) em Ensino de Biologia (ProfBio-UFES). Doutor e mestre em educação (PPGE/CE/UFES). Licenciado em ciências biológicas (UFES) e em pedagogia (CESUMAR). Especialista em Educação Inclusiva e Diversidade (ISECUB-ES). Especialista em Gestão Escolar Integrada (Faculdade Afonso Cláudio- ES). Professor adjunto da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás. E-mail: michellpedruzzi@ufg.br.

3 Mestra em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (PPGE/CE/UFES). Licenciada em Educação Física pela Universidade Federal do Espírito Santo (CEFD/UFES). Graduada em Pedagogia pela Universidade de Uberaba (UNIUBE). Especialista em Educação Física Escolar para a Educação Básica (CEFD/UFES). Diretora Escolar da rede municipal de ensino de Serra-ES. Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Inclusão -GEPEI/UFES. E-mail: machadosasa1980@gmail.com.

4 Em alguns momentos desse artigo, utilizaremos a sigla TEA ao nos referirmos ao Transtorno do Espectro Autista.

(HÖHER CAMARGO; BOSA, 2009; SCHWARTZMAN; ARAÚJO, 2011).

Acerca das principais características das pessoas que apresentam o TEA, destacam-se: prejuízos persistentes na comunicação social recíproca e na interação social e padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades; podem apresentar temores descomuns de determinados lugares, barulhos, estímulos e excessiva preferência por alguns objetos, cores, texturas ou jogos; podem apraziar a engatinhar (ou nunca acontecer), andar, falar e, em determinados episódios, exibem regressão de fala entre 1 ano e 2 anos e meio de vida – sinal muito importante para se pensar na possibilidade de se ter autismo; apresentam déficits para se desenvolver, manter e compreender as relações, conforme os padrões relativos à idade, gênero e cultura; podem não manifestar interesse social, ou mesmo acontecer de forma atípica ou reduzida; podem apresentar manifestações por rejeição de outros e passividade ou abordagens inadequadas que parecem agressivas ou disruptivas (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014).

Importa destacar também que a inclusão de pessoas com autismo na escola comum tem trazido muitos desafios para os profissionais da educação relacionados ao seu estilo de organização e do trabalho pedagógico para atender às necessidades desses sujeitos. Ainda há pouco conhecimento⁵ acerca desse transtorno, sobre as potencialidades e as práticas educativas adequadas à aprendizagem e ao desenvolvimento dos sujeitos que o possuem (OLIVEIRA *et al.*, 2016). Nesse sentido, a realização de estudos sobre a escolarização desses sujeitos é imperativo, a fim de que possibilidades de inclusão sejam anunciadas e sirvam como molas propulsoras para a prática de outros docentes e/ou profissionais da educação.

Abordar a temática do tema autismo justifica-se pela relevância de informar às outras pessoas o que é o transtorno do espectro autista (aspectos conceituais), e como se pode incluí-las na sociedade, evitando assim o capacitismo, o preconceito e visões estigmatizadoras acerca desses indivíduos. Afinal, tendo em vista a perspectiva histórico-cultural que orienta a realização desse estudo, todos os sujeitos são capazes de aprender e se desenvolver desde que as mediações adequadas sejam planejadas e realizadas.

Tendo em vista a temática apresentada, que concerne à inclusão social e escolar de uma criança com TEA, o problema de pesquisa que se ajeita é: como a criança com transtorno do espectro autista é incluída na escola comum e no seio familiar, como se deu a chegada do diagnóstico e como estão ocorrendo seus processos de escolarização no contexto da educação infantil?

Como aporte teórico, essa pesquisa estará embasada nos pressupostos da

5 Por meio das nossas vivências, destaca-se que há pouco conhecimento pela sociedade em geral e também por educadores de algumas redes de ensino, que não oferecem processos de formação continuada para a diversidade que é inerente ao espaço escolar.

perspectiva histórico-cultural de Vigotski (1991; 1993; 2001; 2018) e colaboradores. Dessa perspectiva, serão utilizados os conceitos de mediação, zonas de desenvolvimento (potencial, iminente e real), papel do outro nos processos mediativos; constituição da subjetividade; aprendizagem e desenvolvimento e fundamentos de defectologia (mecanismo de compensação). Isso porque potencializam a compreensão do processo de inclusão social e escolar dos sujeitos com transtornos globais do desenvolvimento, no caso desse trabalho, do transtorno do espectro autista.

Outrossim, consideramos que o contexto sociocultural no qual os indivíduos são pertencentes é fundante para a sua constituição. Por esse prisma, este estudo estará ancorado teoricamente na perspectiva sócio-histórica de Vigotski e colaboradores, por entender que esses autores trazem importantes contribuições para se analisar a história de vida de uma criança com autismo que está inserida no contexto da educação infantil.

Também ambicionando um alicerce teórico para o desenvolvimento desse estudo, serão utilizados conceitos de González Rey (2003; 2004; 2007) e de Molon (2011), porque esses pesquisadores avançam na análise da compreensão dos processos de constituição subjetiva numa perspectiva histórico-cultural. Para esses autores, subjetividade e sujeito devem ser compreendidos na vida e na realidade social, portanto é nas (e pelas) relações com os outros que um sujeito se constitui. Por esse prisma, o sujeito desenvolve a sua singularidade na relação com o outro e em relação ao outro (GONZÁLEZ REY, 2003; MOLON, 2011).

Por valorizarmos a natureza histórico-cultural da constituição do pensamento e da linguagem, defendemos que os espaços escolares e o contexto familiar devem desenvolver práticas e mediações que estejam em concordância com as necessidades dos indivíduos com TEA. Para isso é necessário um reconhecimento das pessoas em relação às peculiaridades dos transtornos, assim como a criação de ações que potencializem o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, incluindo o pensamento e a linguagem (VIGOTSKI⁶, 1991; 1993).

Diante do exposto, esse trabalho tem como objetivo geral compreender a história de vida de uma criança com transtorno do espectro autista que está inserida na educação infantil. De modo específico, objetivou-se: analisar como se deu a chegada do diagnóstico no âmbito familiar; conhecer por quais vias se dão os processos de escolarização dessa criança no contexto da educação infantil; entender como ocorre a inclusão da criança com TEA no cotidiano da educação infantil.

De modo a atingir os objetivos propostos, foi utilizada a metodologia do

6 Utilizamos, nesse artigo, a grafia Vigotski por representar a transliteração mais próxima da língua portuguesa.

tipo história de vida, que se configura como uma proposição de abordagem qualitativa. Segundo Araújo (2020, p. 64), por meio da história de vida “é possível internar-se na vida do sujeito pesquisado, estabelecendo relações entre o social e o individual e buscando as miudezas, os pormenores que nos deram uma visão mais completa, e mais global do processo”. No caso específico dessa pesquisa, a análise da história de vida de um sujeito com TEA poderá desvelar minúcias a respeito dos aspectos inclusivos e de constituição subjetiva desses sujeitos, que potencializam uma compreensão mais global a respeito da inclusão social e escolar.

Ante o exposto, entende-se que a história de vida, aplicada no contexto da educação especial e inclusiva, permite uma visão holística descritiva da situação ou do grupo estudado. Visão esta referente não somente às necessidades e anseios dessa pessoa ou grupo, como também para verificar se os serviços ou profissionais destinados a eles estão sendo efetivados ou não. Portanto, este tipo de pesquisa apresenta aspectos propositivos ao trazer uma descrição da situação. Isso porque o sujeito, ao trazer sua história de vida, destaca necessidades e estratégias de adaptação às restrições estabelecidas na sociedade devido à sua condição orgânica (GLAT; PLETSCH, 2009).

Como procedimentos de coleta de dados, foram desenvolvidas entrevistas biográficas com a mãe do sujeito com autismo de nome fictício Thalita. As entrevistas biográficas, segundo Araújo (2014, 2020), são tipos de entrevistas semiestruturadas muito relevantes por considerarem as especificidades dos sujeitos entrevistados e adequá-las às suas condições socioculturais.

O sujeito dessa pesquisa é o Vicente⁷, um menino de 5 anos diagnosticado com Transtorno do Espectro Autista (TEA) do nível de suporte I⁸, morador do município de Cariacica - Espírito Santo- e que frequenta o grupo V em um centro de educação infantil da rede privada de ensino.

Nesse sentido, o desenvolvimento do texto será apresentado em algumas etapas, quais sejam: desenvolvimento (revisão de literatura; explicitação do referencial teórico utilizado para potencializar as análises dos dados obtidos a partir das entrevistas biográficas); a história de vida do aluno Vicente (resultados da pesquisa), contada pela sua mãe e analisada à luz dos pressupostos sócio-históricos, abordando a chegada do diagnóstico, a inclusão escolar e processos de escolarização; a tecitura das considerações finais.

7 Nome fictício, a fim de preservar a identidade do sujeito de pesquisa.

8 Utilizamos essa terminologia, adotada pelo DSM V, em detrimento da terminologia anterior (graus leve, moderado e severo).

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 REVISÃO DE LITERATURA

Tendo o objetivo de conhecer o estado da arte de pesquisas desenvolvidas com sujeitos com autismo, foram realizadas buscas em sites como o *Google Scholar* e no Catálogo de teses e dissertações da Capes.

O primeiro trabalho selecionado para compor essa revisão de literatura é a dissertação de mestrado de Chiote (2011), intitulada “A mediação pedagógica na inclusão da criança com autismo na educação infantil”. A pesquisa teve por objetivo analisar o papel da mediação pedagógica na inclusão da criança com autismo. Metodologicamente, tratou-se de um estudo de caso realizado em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) do município de Cariacica (ES), e teve como sujeitos de pesquisa uma criança com autismo, suas professoras e as demais crianças de sua turma. Teoricamente, embasou-se nos pressupostos da perspectiva histórico-cultural de Vigotski e seus colaboradores. Os dados foram produzidos a partir da observação participante, entrevistas e análise documental, com registro em diário de campo, videografações e fotos. A organização e análise de dados se apoiaram na abordagem microgenética na busca de desvendar os processos de desenvolvimento do discente a partir das relações com os seus pares.

“Histórias de vida de mães de sujeitos com deficiência: vidas que compõem histórias”, de Silva *et al.* (2014), foi o segundo trabalho selecionado para compor o *corpus* dessa seção. Esta pesquisa, publicada como artigo científico em um periódico nacional, buscou entender as histórias de vida de mães de indivíduos com deficiência por meio da perspectiva sócio-histórica, compreendendo, deste modo, a constituição subjetiva dos sujeitos. As histórias de vida apresentadas pelas duas mães entrevistadas revelaram que ser mãe é enxergar além da deficiência de seu filho. Para elas, ser mãe é trabalhar as possibilidades existentes e não se limitar as deficiências. Neste sentido, os autores compreendem que só é possível ser mãe de um sujeito com deficiência aceitando-o e vivenciando. Ademais, essa relação mãe-filho é determinante para a construção identitária do “eu”, no caso a mãe, e do “outro”, o filho.

O terceiro trabalho elencado é uma dissertação de mestrado intitulada “O diagnóstico e a escolarização: os sentidos subjetivos constituídos por mães de alunos com autismo”, que foi desenvolvida por Sousa em 2016. A pesquisa objetivou compreender os sentidos subjetivos constituídos pelas mães com filhos autistas em relação ao diagnóstico e como isso impactou em seus processos de escolarização. Por meio das entrevistas foi possível perceber que as mães produziram diferentes sentidos subjetivos em relação ao diagnóstico, principalmente a valorização do filho como sujeito. A autora também aponta sobre a perspectiva das mães, que

a escolarização se limita, muitas vezes, às condições de sociabilidade e cuidado devido às habilidades cognitivas das crianças. Sousa (2016), então, conclui que os sentidos subjetivos produzidos por cada mãe são vários e singulares.

Tendo em vista os objetivos dessa pesquisa, os estudos supracitados permitiram uma visão mais holística acerca da temática aqui trabalhada. Assim, potencializou-se o desenvolvimento da temática e a construção de conjecturas possíveis, para trazer à tona a história de vida de Vicente, um discente com autismo, a partir do prisma da sua mãe.

2.2 REFERENCIAL TEÓRICO

Esta pesquisa está fundamentada teoricamente na perspectiva histórico-cultural de Vigotski (1991; 1993; 1997; 2001; 2018) e seus colaboradores, por entendermos que os sujeitos se constituem subjetivamente por meio das relações alteritárias e dialógicas que eles mantêm com os seus pares em um dado contexto social. Trazendo para o contexto dessa pesquisa, acreditamos ser possível compreender processos de inclusão e de escolarização do sujeito autista a partir do prisma de uma mãe, que é um outro sujeito para a criança autista, tendo ali-cerce na perspectiva histórico-cultural.

Ante o exposto, concordamos com Ribeiro, quando destaca:

Tendo em vista sua perspectiva sociocultural de compreender o desenvolvimento humano, temos a possibilidade de compreender as diferenças para além da dimensão biológica, ou seja, as individualidades, as especificidades e singularidades se forjam o tempo todo na sociedade. (RIBEIRO, 2020, p. 8).

A partir dos estudos de Vigotski⁹ (1991) e colaboradores, compreendemos que a inclusão escolar tem que gerar significado ao sujeito, dando-lhe sentido e significado à vida, para possibilitar interações sociais que sejam mediadoras e lhe proporcionar uma compreensão de mundo que possibilite a sua autonomia participativa e ativa na construção de mundo e da própria história. Neste sentido, Vigotski considera que o desenvolvimento e a aprendizagem interrelacionam-se desde o nascimento da criança, isto é, a constituição do sujeito é um movimento dialético entre aprendizagem e desenvolvimento.

Nesse sentido, a perspectiva histórico cultural de Vigotski e colaboradores se caracteriza pelos aspectos tipicamente humanos de um comportamento que elaboram hipóteses de como tais características se formam ao longo da história humana e como se desenvolvem durante a vida do indivíduo. Para o autor, as funções psíquicas (ou psicológicas) superiores não são de origem biológica. Elas

⁹ Este autor bielorusso pautava seus estudos no materialismo histórico-dialético, tendo como referência o teórico Karl Marx.

são construídas nas relações do indivíduo em seu contexto sócio-histórico e se desenvolvem por meio de processos de internalização das formas culturais do comportamento. Para Vigotski (1991), na internalização

um processo interpessoal é transformado em num processo intrapessoal. Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro entre as pessoas (interpsicológica), e, depois, no interior da criança (intrapsicológica) (VIGOTSKI, 1991, p. 64).

Por esse prisma, consideramos que a perspectiva histórico-cultural de Vigotski e colaboradores propiciou a realização desse estudo, tendo em vista que esse pesquisador bielorusso vislumbrava o ser humano a partir das relações dialógicas e alteritárias que ele mantém com os seus pares, como, por exemplo, o sujeito com autismo, estabelece relações com sua mãe, seu pai, seus colegas, professores, dentre outros. Ademais, podemos considerar que alguns conceitos de Vigotski (1991; 1993; 1997; 2001; 2018) podem nos auxiliar a entender a história de vida da pessoa com transtorno do espectro autista, quais sejam:

- **mediação pedagógica:** o professor deve assumir, em sala de aula ou de atividades (na educação infantil) o papel de mediador do saber, não se colocando como a única figura detentora do saber, mas aquele que propicia a evolução das zonas de desenvolvimento do estudante.

- **Zonas de desenvolvimento:** a criança- com ou sem deficiência- apresenta zonas de desenvolvimento (potencial, proximal e real). Assim, quando o professor valoriza o que o discente traz de casa (a “bagagem”, ou seja, seus conhecimentos espontâneos), está atuando na zona de desenvolvimento proximal (ou iminente¹⁰) e atuará, por meio da mediação, para que o discente chegue à desenvolvimento real para aquele determinado conteúdo curricular;

- **Funções psicológicas superiores (FPS):** Para Vigotski, essas funções são mais complexas que as elementares (ou inferiores) e se desenvolvem quando os indivíduos estão em contato com os colegas, com pais, professores, ou seja, com outros seres humanos. Assim, para que o estudante desenvolva bem suas FPS, como imaginação, memória, atenção, linguagem, emoção, vontade, pensamento, emoções, formação de conceitos, percepção etc. é necessário que ele esteja em contato com outros indivíduos, relacionando-se com eles e que processos mediativos sejam planejados a eles.

- **Mecanismos de compensação:** É importante se apropriar desse conceito de Vigotski, pois ele estudou/pesquisou pessoas com deficiência. Em sua obra fundamentos de defectologia, o referido autor destaca que as pessoas

10 Segundo tradução atual da autora Zoia Prestes, que consta em Vigotski (2018).

com deficiência não aprendem e se desenvolvem segundo as mesmas vias que pessoas sem deficiência. Pela sua condição orgânica, podem não apresentar alguns sentidos desenvolvidos, como visão e audição, assim, aprendem e se desenvolvem por caminhos ou vias alternativas, a partir dos sentidos remanescentes.

3 RESULTADOS DA PESQUISA

“[...] Meu autismo não impede nem amor, nem amizade. Então, larga a vaidade. deixe disso, que bobagem. Viva a diversidade!” (GPI, 2018).

O sujeito dessa pesquisa é uma mãe de uma criança com diagnóstico de autismo. De nome fictício Thalita, possui 38 anos. É graduada em Letras Português pela Universidade Federal do Espírito Santo. Thalita tem dois filhos, um sem deficiência, que é a filha mais velha de 17 anos, e o de 6 anos, que é o menino com TEA de nível suporte I. Atualmente faz acompanhamento com a terapeuta ocupacional, fonoaudiólogo, psicóloga e terapia ABA. Ele frequenta a rede particular de ensino de Cariacica, cursando, no período de coleta de dados, a Educação Infantil. Thalita contou que Vicente já iniciou a medicação intitulada como *Neuleptil* 1% para atenuar os sintomas do prognóstico da doença.

Thalita disse que não planejou a gravidez e ficou surpresa com a notícia. Vicente nasceu de parto cesariana no dia 03 de maio de 2016, pesando 4,306g e medindo 51cm. A mãe disse que Vicente é uma criança muito meiga e carismática, que se apega facilmente às coisas. Tudo que ele faz ou aprende, internaliza e quer repetir sempre. Sua maior dificuldade é se desprender disso. Ele sentou com 6 meses, engatinhou com 7 e andou com 13 meses. Começou a falar com mais de 3 anos, depois que começou a fazer acompanhamento com fonoaudióloga.

Ao perguntarmos sobre quando notou que havia algo “diferente” no desenvolvimento do Vicente, a mãe disse que o que mais chamava atenção era o seu atraso na fala, mas depois ela foi percebendo outros detalhes como o fato dele não procurar pegar as coisas/brinquedos, não mostrar nenhuma reação quando as pessoas o chamavam e o fato de chorar muito por tudo.

Acerca do processo de recebimento da notícia que seu filho possuía Transtorno do Espectro Autista, a mãe relatou que o diagnóstico ocorreu quando ele tinha 2 anos e 8 meses. A pediatra o encaminhou ao neuropediatra, que solicitou alguns exames para saber se ele tinha alguma deficiência auditiva. Descartada esta hipótese, ela o encaminhou para a Terapia Ocupacional, Psicólogo, Fonoaudiólogo solicitando um relatório de cada profissional, assim como o relatório da escola. Após esta análise, o diagnóstico clínico foi fechado: seu filho era autista nível de suporte I.

Sobre o exposto, concordamos com Becker e D’Antino (2009), quando

ênfatisam que habitualmente a família se prepara para o nascimento de um bebê saudável. Porém, quando presenciam que seu bebê nasceu com alguma necessidade especial, muitos pais passam por um processo de sofrimento interno, desenvolvendo conflitos consigo mesmo, ficando confusos. Esse sentimento se deve ao fato de que a realidade não condiz com aquilo que foi planejado.

Em relação ao seu sentimento ao receber esse diagnóstico, a mãe diz que, apesar de já suspeitar do diagnóstico, a confirmação foi angustiante, gerando várias dúvidas e perguntas quase sempre sem respostas. Ela também destacou que houve resistência por parte de alguns familiares e sobretudo do pai, que se recusou a aceitar o diagnóstico e até mesmo ir às consultas.

A mãe disse que Vicente é acompanhado de três em três meses pelo neuropediatra e semanalmente pelo fonoaudiólogo, psicólogo e pelo terapeuta ocupacional. Ademais, salientou que ele melhorou muito depois que começou a ser assistido por esses profissionais. Atualmente, fala quase tudo, está muito mais comunicativo e começou a adquirir mais independência.

Ao ser questionada como foi a adaptação do Vicente na escola, Thalita disse que a sua adaptação foi bastante difícil, mas como foi recomendação da neuropediatra, ela teve que aguentar firme para não tirá-lo da escola. Ficava o tempo todo fora da sala de aula, grudado na pedagoga- primeira pessoa que ele teve contato na escola. Aos poucos ela foi conseguindo deixá-lo na sala de aula. Quando perguntamos sobre a relação com a professora, a mãe relatou que, inicialmente, não era muito boa, mas que permaneceu o ano inteiro com a mesma turma e até a atualidade ele já menciona algumas vezes o seu nome. No entanto, ele fala muito até hoje na pedagoga, que é a sua referência na escola.

Por meio do relato anterior, percebemos que Thalita foi incentivada pelo neuropediatra a buscar o espaço escolar como uma importante possibilidade de desenvolvimento para Vicente. Quanto ao exposto, Gonring (2014) destaca a necessidade de reconhecer o cotidiano da Educação Infantil como um meio propício para todas as crianças se desenvolverem e produzirem conhecimentos com seus pares, por meio das mediações pedagógicas dos professores. Outrossim, os estudos de Vigotski corroboram com as asserções, quando o autor afirma que “o meio social é a verdadeira alavanca do processo educacional, e todo o papel do mestre consiste em direcionar essa alavanca” (VIGOTSKI, 2001, p. 65).

A mãe relatou que quando Vicente ingressou na escola, ele não interagiu com os colegas, mas que, com o passar do tempo, ele conseguiu fazer algumas amizades, o que ajudou no processo de inclusão escolar. Neste sentido, é relevante destacar sobre a importância do meio social. Quanto ao exposto, vale trazer à tona as palavras de Vigotski (2001), quando destaca que:

tudo no homem pode ser educado e reeducado sob uma correspondente interferência social. Neste caso, o próprio indivíduo não pode ser entendido como forma acabada, mas como uma permanente e fluente forma dinâmica de interação entre o organismo e o meio (VIGOTSKI, 2001, p. 284).

Quando perguntada se ela considera a escola inclusiva, ela relatou que sim, pois mesmo com as características do seu filho, ele está sempre participando das ações/atividades propostas pela escola, respeitando seu tempo e espaço. Sobre adaptações e/ou práticas pedagógicas observadas por ela, a mãe destacou que o seu filho está sempre inserido nas atividades propostas para a sua turma.

Quanto ao exposto anteriormente, trazemos à tona a autora Chiote (2011). Parafraseando-a, compreendemos que, no espaço da educação infantil, a mediação pedagógica potencializa o desenvolvimento da criança com autismo, na medida que permite apropriações e compartilhamento de sentidos mais amplos e complexos no que concerne ao meio físico, social e a si própria nesse contexto.

Também é importante trazer à tona as reflexões de Drago (2011), porque entendemos que as escolas, para serem inclusivas, precisam respeitar as características individuais de cada discente, e cumprir seu papel social, ou seja, tornar-se um espaço de convivência com a diversidade e com as singularidades dos sujeitos, sejam ou não possuidores de alguma deficiência, transtorno global do desenvolvimento e/ou altas habilidades/superdotação.

Quando questionada se na escola ou na vida cotidiana já vivenciou alguma situação de preconceito relacionado ao transtorno do seu filho, Thalita disse que preconceito em si não, mas que já vivenciou momentos em que as pessoas julgaram suas ações ou gestos como algo em que seu filho deveria ser severamente punido ou repreendido, ignorando totalmente as particularidades do seu filho.

Quanto ao que foi enfatizado pela mãe de Vicente, destaca-se que muitas pessoas da sociedade em geral não conhecem as especificidades do TEA e fazem pré-julgamentos acerca das ações dos genitores frente ao comportamento dos filhos.

Na opinião da mãe, a compreensão da família e da escola é de suma importância, pois favorece um ambiente mais agradável. No início, as pessoas cobravam muito dele, agora já percebem e aceitam seu modo diferente de agir e de compreender o mundo. Na escola há a preocupação de respeitar o seu tempo de concentração sendo apresentada as atividades de forma gradativa. Nesse contexto, tratando-se da relação entre família e escola, Rego (2003) destaca que essas instituições influenciam na formação do sujeito na medida em que compartilham algumas funções no âmbito educacional e social.

Para finalizar, perguntamos para a entrevistada como é ser mãe de uma criança com Transtorno do Espectro Autista. A mãe disse que não o vê como uma criança diferente, mas sim uma criança que requer mais atenção e paciência que

as demais. Ela aprendeu muito com ele, por exemplo, que as coisas não devem ser tão rígidas, que não existe um modelo padrão para tudo. Thalita também ressaltou que aprendeu a ter um novo olhar para a vida, a desacelerar, pois a paciência é a peça chave para seguir em frente, visando sempre o melhor para seu filho, para que ele se desenvolva, tenha mais autonomia e seja atuante na sociedade.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve por objetivo compreender a história de vida de uma criança com transtorno do espectro autista que está inserido na educação infantil. Para atingir esse objetivo, foi desenvolvida uma pesquisa de abordagem qualitativa do tipo história de vida com a mãe de uma criança com autismo que está inserida no contexto da educação infantil.

Quanto ao primeiro objetivo específico, analisar como se deu a chegada do diagnóstico no âmbito familiar, constatamos que foi um momento impactante para os pais e para a família de Vicente em geral, porém não impediu que a mãe buscasse apoio social e terapias que possibilitassem os processos de aprendizagem e desenvolvimento dele. Tal atitude da mãe, após o “luto de chegada do diagnóstico”, encontra alicerce em algumas pesquisas realizadas para compor o *corpus* da revisão de literatura deste trabalho, como os de Silva *et al.* (2014) e Souza (2016). Isso porque as mães de crianças com deficiência e/ou transtornos globais do desenvolvimento pensam em várias possibilidades para o desenvolvimento dos seus filhos, independentemente do preconceito e das barreiras atitudinais encontradas na sociedade.

Quanto ao segundo objetivo específico delineado para esse trabalho, que consistiu em conhecer por quais vias se dão os processos de escolarização dessa criança no contexto da educação infantil, vale destacar que a escola é o espaço em que os discentes com autismo, na maioria das vezes, estabelecem os primeiros contatos sociais, para além do grupo familiar. Assim, pudemos constatar, a partir dos relatos da mãe, que Vicente, na escola de educação infantil, teve alguns momentos difíceis de adaptação no início, mas com o passar dos meses passou a se integrar ao grupo e a melhorar um pouco as relações interpessoais. Em relação ao seu processo de escolarização, ficou elucidado que a aprendizagem do discente se dá pela valorização das suas potencialidades, principalmente pelo seu hiperfoco, e também a partir da adaptação da rotina, uso do reforçador, previsibilidade das ações e atenção especial aos momentos de crise. Nesse ínterim, não há uma padronização do trabalho pedagógico para todos estudantes com autismo, mas a necessidade de adaptação da práxis pedagógicas às suas individualidades.

Portanto, o professor deve se reconhecer como mediador do processo de inclusão do aluno com autismo e potencializar que as relações dialógicas e alteritárias

não ocorram apenas entre docente- aluno com autismo, mas principalmente entre discentes com autismo- discentes sem autismo. O exposto é imprescindível para melhoria das interações recíprocas e, conseqüentemente, para os processos de aprendizagem e desenvolvimento dos discentes com TEA.

No que tange ao terceiro objetivo desse estudo, entendemos que, a partir da perspectiva da mãe, Vicente está incluído na escola em que ele frequenta a educação infantil, estando sempre participando das atividades propostas. Ademais, seu tempo/espaço de/para aprendizagem e seu modo de realização das atividades é sempre considerado. Ante o exposto, pode-se inferir, após a escuta sensível dos relatos da mãe, que o discente com autismo é incluído no contexto da escola regular, haja vista que suas peculiaridades são consideradas na rotina escolar e no planejamento pedagógico.

Em suma, acerca do estudo que foi desenvolvido com a mãe de um discente com autismo, importa salientar que as pessoas com esse transtorno do neurodesenvolvimento podem aprender e se desenvolver na escola comum, desde que as mediações sejam adequadas às especificidades dos sujeitos e que os déficits não sejam evidenciados ante as potencialidades. Ademais, é fundamental que a família acredite que esse sujeito é capaz de aprender e se desenvolver e que haja uma relação profícua entre escola e família almejando o desenvolvimento da autonomia da pessoa autista, desde o contexto da educação infantil.

REFERÊNCIAS

- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.
- ARAÚJO, M. P. M. **Assim como as borboletas: Bianca e a síndrome de Turner**. 2020. 167 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2020.
- ARAÚJO, M. P. M. **Para além do biológico, o sujeito com a Síndrome de Klinefelter**. 2014. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.
- BECKER, E.; D' ANTINO, M. E. F. Deficiência e estranhamento: a visão da família e do poeta. In: FUJISAWA, D. C. *et al.*, **Família e Educação Especial**. Londrina: ABPEE, 2009. Disponível em: <http://www.psiquiatriainfantil.com.br/congressos/uel2007/143.htm>. Acesso em: 18 de jul. 2021.
- CHIOTE, F. de A. B. **A mediação pedagógica na inclusão da criança com autismo na educação infantil**. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação). 2011. Universidade Federal do Espírito Santo, 2011.
- DRAGO, R. **Inclusão na educação infantil**. Rio de Janeiro: WAK, 2011.
- GLAT, R.; PLETSCHE, M. D. O método de história de vida em pesquisas sobre

auto- percepção de pessoas com necessidades educacionais especiais. **Revista Educação Especial**, v. 22, n. 34, p. 139-154, maio/ago. 2009, Santa Maria. Disponível em: <http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>. Acesso em: 20 nov. 2021.

GONRING, V. M. **A criança com síndrome de Asperger na educação infantil**: um estudo de caso. 2014. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

GONZÁLEZ REY, F. L. **O social na psicologia e a psicologia social**: a emergência do sujeito. Petrópolis, RJ, Vozes, 2004.

GONZÁLEZ REY, F. L. **Psicoterapia, Subjetividade e Pós-Modernidade**. Uma aproximação histórico-cultural. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2007.

GONZÁLEZ REY, F. L. **Sujeito e Subjetividade**: uma aproximação histórico-cultural. São Paulo: Thomson Learning, 2003.

GPI, **Não faz mal pro Brasil**, Santa Catarina, 2018. Disponível em: <https://www.univali.br/noticias/Paginas/grupo-de-criancas-com-tea-compoe-e-grava-musica-sobre-o-autismo.aspx>. Acesso em: 03 jun. 2021.

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

MOLON, S. I. **Subjetividade e constituição do sujeito em Vygotsky**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

OLIVEIRA, I. M. de; SANTOS, E. C.; CHIOTE, F. de A. B; PINTO, A. K. P. A inclusão de uma jovem com autismo no Ensino Médio, na perspectiva de seus colegas de turma. In: VICTOR, S. L.; OLIVEIRA, I. M. de. **Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**: concepções e práticas educativas. Marília: ABPEE, 2016.

REGO, T. C. **Memórias de escola**: Cultura escolar e constituição de singularidades. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

RIBEIRO, E. N. C. **O papel do lúdico no desenvolvimento social de crianças com o transtorno do espectro autista numa perspectiva inclusiva**. 2020. Monografia (Graduação em Pedagogia)- Faculdade de Educação- Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2020.

SCHWARTZMAN, J. S; ARAÚJO, C. A. **Transtorno do Espectro do Autismo**. São Paulo: Memnon, 2011.

SILVA, V. de A. C *et al.* Histórias de vida de mães de sujeitos com deficiência: vidas que compõem histórias. **Revista Facevv**, v. 6, p. 163-177, 2014.

SOUSA, D. L. da S. **O diagnóstico e a escolarização**: os sentidos subjetivos constituídos por mães de alunos com autismo. 2016. 193f. Dissertação (Mes-

trado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2016.

VIGOTSKI, L. S. **7 aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedagogia**. Organização [e tradução] Zoia Prestes e Elisabeth Tunes. 1. ed. Rio de Janeiro: E-Papers, 2018.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Tradução de José Cipolla Neto; Luiz Silveira Menna Barreto; Solange Castro Afeche. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, L. S. **Obras escogidas V: fundamentos de defectologia**. Madri: Visor, 1997.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA UMA DIVERSIDADE HUMANA DENTRO DE UM CONTEXTO EDUCACIONAL

Maria Helena de Carvalho Barros¹

INTRODUÇÃO

Na educação Inclusiva, as escolas vêm demonstrando dificuldade para atender esta diversidade humana, perdurando em meio às instituições de ensino, a educação especial organizada de forma paralela à educação regular, o que resulta em práticas que enfatizam os aspectos relacionados à deficiência, em contraposição à sua dimensão pedagógica. Entretanto no Brasil, em 2016 são estimadas pela Associação Brasileira de Autismo aproximadamente 600 mil pessoas autistas. A inclusão escolar é um conceito que está relacionado com o acesso e permanência dos cidadãos nas escolas.

Devemos ressaltar que, deficiências físicas ou motoras, altas habilidades, déficits cognitivos, autismos e outras condições sociais, emocionais e psíquicas devem ser levados em consideração. As especificidades sociais das crianças a qualidade das experiências oferecidas que podem contribuir para o processo de aprendizagem, deve ser embasada nos seguintes princípios, de acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, o respeito à dignidade, o respeito aos direitos das crianças, o acesso aos bens socioculturais, o atendimento aos cuidados essenciais, (Brasil, 1998).

Na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a integrar a proposta pedagógica da escola regular, promovendo o atendimento aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades.

1 Maria Helena de Carvalho Barros. Bacharela em Fisioterapia pela Faculdade Piauiense - FAP Parnaíba. Pós-graduada em Fisioterapia Traumatológica e Desportiva com Ênfase em Terapia Manual, Instituto Cearáfisio; Saúde Pública pelo FLATED; Fisioterapia Neurológica Funcional pelo Centro Universitário UNINOVAFAP; Docência do Ensino Superior pela Faculdade Sucesso FAS; Neuropsicopedagogia, pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci- UNIASSELVI; Administração Escolar, Supervisão e Orientação pela UNIASSELVI. Graduada em Licenciatura Letras Inglês pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci UNIASSELVI. Pós-graduada em Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e o Mundo do Trabalho, pela Universidade Federal do Piauí, UFPI. Formação Inicial em Assistente de Recursos Humanos, pelo o Instituto Federal do Piauí- IFPI. Formação Inicial em Agente de Inclusão Digital em Centros Públicos de Acesso à Internet, pelo o Instituto Federal do Piauí- IFPI. E-mail: helenafisiophb@hotmail.com.

Incluem-se nesse grupo, estudantes portadores de paralisia cerebral, (PC), transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH), Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) ainda temos muito que fazer debatida entre políticos e profissionais da educação, pois o programa é um processo democrático é humanista que deve ser voltado para inclusão de pessoas com deficiência em escolas especializadas, (BARRETO 2011; BRASIL, 2016; SILVA, CARVALHO, 2017).

Estes programas tem como intuito de interagir com todas estas pessoas e o meio em que elas vivem As pessoas não é excluindo por sua deficiência, e sim, com o propósito de ser incluído futuramente, no mercado de trabalho. Inserindo pessoas especiais no ensino regular inicia-se um processo de desestruturação do preconceito. No processo da educação inclusiva começam na estrutura do ambiente escolar, por lei todas as escolas públicas devem incluir essa estrutura de apoio para os portadores de necessidades especiais. Estas estruturas vão além da estrutura física e também chega ao preparo capacitação do profissional professor e no trabalho de conceito com os alunos para que a aceitação seja um processo natural, (KASSAR, 2011; OLIVEIRA, et al, 2016).

Algumas das estruturas básicas que a escola deve ter são. Rampas de acesso a todas as localidades em que os alunos estão sujeitos, como; barras de apoio em banheiro; banheiro com tamanho regular para passagem de cadeirantes; Vaga de estacionamento para deficientes; Professor especializado em libras ou professores e colaboradores que auxiliam o professor nessa comunicação; Livros com linguagem em Braille, computadores especializados para acesso ao deficiente, (CABRAL, MARIN, 2017).

Dessa forma a tão sonhada inclusão não deve delinear apenas o seu aspecto físico, mas também ao lado emocional que precisa ser trabalhado. É preciso quebrar barreiras do preconceito e fazer não só uma estrutura adequada, mas também, fazer com que os alunos que tem necessidades especiais sintam-se acolhidos, eles devem se sentir bem no ambiente escolar e para isso é preciso que estas pessoas estejam preparadas para a inclusão, (RAMIREZ, KOTH, 2016; EDITORIAL, 2017).

Este trabalho tem como objetivo buscar na literatura secundaria artigos e livros que fale sobre educação especial, inclusão na escola regular uma diversidade humana dentro no contexto educacional. Podemos ressaltar que já evoluiu bastante nas últimas décadas foi possível conhecer os suportes e as barreiras encontrados por todos os estudantes com deficiência inseridos em níveis de educação, contudo, desafios ainda existem e, para que sejam superados, é necessário que se tenha o engajamento das políticas públicas entrelaçadas aos planejamentos institucionais, sensibilizando os gestores da educação.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Na área educacional, o trabalho com identidade, diferença e diversidade é centrado para a construção de metodologias, materiais e processo de comunicação que tenha efetividade. Em educação, ela talvez nunca tenha sido tão falada como agora. Invariavelmente, o termo nos remete a questões ligadas às “novas” tecnologias, aos recursos digitais, às redes sociais, à realidade aumentada. Enfim, a toda uma panóplia de *gadgets* de última geração que são, sem qualquer dúvida, meios para trazer a inovação para dentro das escolas. A inovação pedagógica, no sentido de que devemos preconizar, propõe que as ações educativas sejam de tal forma ricas, flexíveis, diversas e atuais que abarquem a todos e a cada um, incluindo aqueles com maior dificuldade ou em risco de exclusão. (SILVA, 2011; SILVA, CARVALHO, 2017; EDITORIAL, 2017).

Educação Inclusiva não só o processo de Inclusão dos Portadores de Necessidades Especiais ou de distúrbios de aprendizagem na escola regular, ou seja, rede comum de ensino em todos os seus graus, mas principalmente a inclusão de todas as diferenças, pois cada ser humano é único, e as oportunidades devem ser iguais para todos. É importante focar que a diferenciação importante é a integração é um processo dinâmico de participação das pessoas num contexto relacional, legitimando sua integração nos grupos sociais, implicando reciprocidade. A integração educativa-escolar refere-se ao processo de educar-ensinar, a crianças com ou sem necessidades educativas especiais, e contribuir com sua permanência na escola, (SILVA, 2011; KASSAR, 2011; OLIVEIRA, et al, 2016 ;EDITORIAL,2017).

Alunos e professores devem saber lidar com as diferenças, isso deve ser à base do trabalho da inclusão com a participação dos familiares, dos estudantes nos estabelecimentos de ensino regular. Trata-se de uma reestruturação da cultura, da prática e das políticas vivenciadas nas escolas de modo que estas respondam à diversidade de alunos. É uma abordagem humanística, democrática que percebe o sujeito e suas singularidades tendo como objetivos o crescimento, a satisfação pessoal e a inserção social de todos, (BRASIL, 2016).

Nessa perspectiva da educação inclusiva de acordo com a Política Nacional de Educação Especial expõe que por muito tempo perdurou o entendimento de que a educação especial, uma diversidade humana que vem sendo organizada de forma paralela à educação comum, seria a forma mais apropriada para o atendimento de estudantes que apresentavam algum tipo de deficiência ou seja, que não se adequassem à estrutura rígida dos sistemas de ensino. podemos dizer que a educação inclusiva atenta à diversidade inerente à espécie humana, busca perceber e atender as necessidades educativas especiais de todos os sujeitos-alunos, em salas de aulas comuns, em um sistema regular de ensino, de forma a promover a aprendizagem e o desenvolvimento pessoal de todos,

(CORRÊA, MANZINI, 2014; MESQUITA ; SILVA,2016).

Os desafios da prática na educação inclusiva nos mostra que os problemas do dia-a-dia, necessitam professores capacitados que façam abordagem contínuo com uma fundamentação teórica sólida e permanente, condizentes com a igualdade de direitos e de oportunidades educacionais para todas as crianças do nosso país. Com uma educação digna, com direitos individuais e coletivos garantidos pela Constituição Federal devem constituir para as autoridades e para a sociedade brasileira a obrigatoriedade de efetivar essa política, como um direito público subjetivo para o qual os recursos humanos e materiais sejam canalizados, atingindo, necessariamente, toda a educação básica de qualidade, (CARVALHO , 2017).

Assim podemos dizer que a inclusão, como consequência de um ensino de qualidade para todos os alunos provoca e exigem da escola e dos professores novos posicionamentos e é um motivo a mais para o ensino se modernize e para que os professores aperfeiçoem as suas práticas. Com inovação que implica num esforço de atualização e reestruturação das condições atuais da maioria de nossas escolas ,incluir as pessoas com necessidades especiais nas turmas de educação regular eleva a responsabilidade destes profissionais e a consciência sobre cada aspecto que deve, necessariamente, interligado escola e comunidade, pois a convivência e a cooperação mútua proporcionam para o portador de deficiência o desenvolvimento de uma vida social saudável,(ROMANOWSKI; ROMANOWSKI; PERANZONI,2011).

2.1 METODOLOGIA

Este trabalho é uma revisão sistemática após um levantamento bibliográfico nas bases de dados SCIELO, PUBMED, LILACS, com os seguintes cruzamentos: educação especial, inclusiva, e similar no inglês. As publicações que resultaram da estratégia de seleção inicial foram analisadas no período abril de 2021 a outubro de 2021, sendo posteriormente refinadas pelos seguintes critérios de inclusão: (1) artigos que objetivaram educação especial, inclusiva: (2) artigos completos. Foram descartadas revisões de literatura, artigos repetidos, objeto de estudo referente à outra temática.

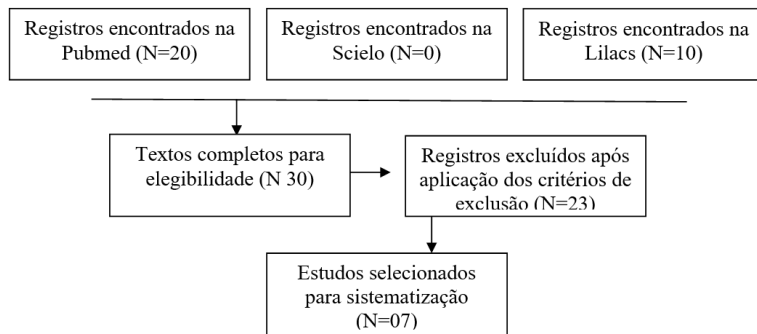
Inicialmente foi realizada uma leitura exploratória dos resumos, materiais e métodos, resultados dos artigos, e posteriormente se seguiu com a divisão dos artigos em tabelas caracterizando os mesmos quanto ao tipo de estudo, amostra, intervenção e principais resultados encontrados. Após este fichamento os artigos foram discutidos.

2.2 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A pesquisa nas bases de dados por meio de palavras-chave resultou

inicialmente em 30 artigos com texto completo para elegibilidade. Depois da triagem a busca com a leitura do resumo, foram identificados 07 estudos com características que preenchiam os critérios de inclusão (Figura 1).

Figura 1: Ornograma de sistematização.



A análise do conteúdo dos artigos foi realizada e reportada na Tabela 1 que aborda o tipo de estudo, amostra, itens avaliados, e principais resultados.

Tabela 1: Distribuição dos artigos científicos selecionados para análise qualitativa da revisão sistêmica.

Autor/Ano	Tipo de estudo	Amostra	Itens avaliados	Intervenção	Principais resultados
CARVALHO et al, 2017.	Qualitativo	56 alunos de uma disciplina de Educação Física Escolar Especial, do sétimo semestre do curso de Educação Física de uma universidade pública do estado de São Paulo/Brasil.	“Inclusão Educacional” e “Educação Física Escolar Especial.	As seguintes ações. Fundamentação teórica inicial: aulas iniciais teóricas sobre a construção da inclusão social, sociais. Avaliação da inclusão em uma realidade escolar. Simulação de deficiências Vivência das condições de deficiência durante as aulas. Vivência de um ambiente fundamentado nos ideais inclusivos.	Nos entendimentos incompletos, 82,5% dos alunos citaram ideais isolados sem fundamentação como: incluir; permitir participação de todos; possibilitar um olhar crítico e do auto-conhecimento a todos; ensinar a pessoa com deficiência; trabalhar, respeito e interação social; e alterar formas pedagógicas da educação física escolar.
ARAÚJO, GOMES, 2016.	Qualitativa e quantitativos	63 professores do Ensino Fundamental	7 instituições escolares da zona rural da cidade de Alfenas/ Minas Gerais, (MG)	Projeto curricular na escola, a escola propõe projeto, interdisciplinaridade, a escola contribui para o desenvolvimento da aula se recebe preparação profissional, com significado do termo “Educação Inclusiva”.	AS políticas educacionais são enfáticas quanto à proposta de educação inclusiva nas escolas regulares, com empenho político e legislativo, a realidade escolar é desafios, Um currículo inclusivo demanda estratégias recursos. Direito, permanência de todos os alunos.

TONDIN, NAR-DON, PIECZ-KOWSKI, 2016.	Epis-temologia qualitativa	25 pessoas. 5 acadêmicos com deficiência. 5 de seus professores e 15 de seus colegas.	As relações interpessoais e adaptações para acadêmicos com deficiência na universidade.	A coordenadora acadêmica afirma que a Universidade X com adaptações. Alguns prédios estão passando por reformas e serão instalados elevadores; projeto de reforma das calçadas para facilitar a circulação de deficiência visual e de instalação de softwares para deficiência visual na biblioteca.	As pessoas com deficiência ainda enfrentam obstáculos relacionados à estrutura física na Universidade X. Que recebe acadêmicos da terceira idade, acadêmicos com deficiência, indígenas, negros, orientais, entre outros. É importante reconhecer que esforços vêm sendo feitos para melhorar as condições oferecidas às pessoas com deficiência.
TAVARES, SANTOS, FREITAS, 2016	Qualitativa	52 professores; 25 professoras regentes; 17 professoras apoio; 10 professores de educação física.	9 escolas, sendo quatro municipais e cinco estaduais. Todas as escolas públicas do município, e incluídos, professores que lecionavam para crianças com deficiência entre o primeiro e quinto ano antes e após a intervenção.	A importância da formação pelos docentes em sala de aula, na educação especial, inclusiva.	Quando se trata da prática inclusiva nas escolas, a formação e a atuação docentes devem ser entendidas como cruciais para se pensar a qualidade do ensino, aprendizagem. Assim, como a influência é de fundamental importância para a formação pode ser considerada grande influência na educação.
OLIVA, 2016.	Estudo de caso.	Uma aluna com deficiência visual.	A qualidade do trabalho inclusivo oferecido a uma aluna com deficiência visual.	A quantidade de materiais de apoio disponíveis às pessoas com DV, materiais voltados às pessoas com baixa visão e aqueles com perda total. Recursos para as pessoas com baixa visão são: iluminação especial, posição da carteira na sala, carteira adaptada com a mesa inclinada, caderno de pauta ampliada, lápis 4B ou 6B, lunetas, lupas, software de computador para ampliação tela entre outros.	Os professores de ciências e educação física se posicionam contra a educação inclusiva. A análise da entrevista desses professores com preconceito contra a aluna com deficiência visual (DV) Nas observações, esses foram os professores com maiores atitudes excludentes em sala de aula. Já a professora de português manifesta favorável a esse Novo modelo educacional e tem atitudes menos preconceituosas em classe. Essas adequações curriculares para a acessibilidade da aluna requerem um planejamento prévio.

BRANCO, LEITE, 2016	Um recorte de uma investigação denominada Acessibilidade no ensino superior. 7	5 estudantes com algum tipo de deficiência.	A participação de várias universidades públicas (Unesp, UFSC, UFJF, tificam as condições de acessibilidade no contexto universitário UEM, UEL, USP/ UFSCar, UFFRJ, UFMS e UTPR).	As condições de acessibilidade no contexto universitário.	Essas condições concedidas pelo participante que autodeclarado na ficha de inscrição como deficiente visual e verificou-se que esta unidade universitária está em consonância com os dispositivos do Decreto de nº 3.298/1999, que estabelece às IES a necessidade de provas, previamente solicitados pelo estudante com deficiência.
---------------------	--	---	--	---	---

Legenda: PC- paralisia cerebral; TEA- transtorno do espectro do autismo; TDAH- transtorno de déficit de atenção e hiperatividade; MG- Minas Gerais; DV- deficiência visual;FFC- Faculdade de Filosofia e Ciências; UNESP -Portal da Universidade Estadual Paulista; UFSC-Universidade Federal de Santa Catarina; UFJF- Universidade Federal de Juiz de Fora; UEM- Universidade Estadual de Maringá; UEL- Universidade Estadual de Londrina; USP- Universidade de São Paulo; Ribeirão Preto, UFSCar- Universidade Federal de São Carlos; UFFRJ-Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro;UFMS-Universidade Federal de Mato Grosso do Sul; e UTPR-Universidade Federal do Paraná. IES-Instituições de Educação Superior; TO- terapeuta ocupacional. AEE- Atendimento Educacional Especializado.

A Educação é um direito de todos e deve ser orientada no pleno desenvolvimento e do fortalecimento da personalidade destas pessoas. Segundo Carvalho e colaboradores, (2017) em seu estudo, qualitativo com 56 alunos de Educação Física, Escolar Especial, do sétimo semestre do curso de Educação Física de uma universidade pública do estado de São Paulo/Brasil. Trás nessas discussões, esse estudo tem como objetivo de analisar a reconstrução da percepção de discentes dentro do curso de educação física que abordem a inclusão escolar por meio de estratégia, e intervenção na didática fundamentadas junta com união e teoria, na prática e reflexão, em uma disciplina de uma faculdade de educação física; possibilitando a elaboração de uma sugestão de organização curricular para essa disciplina.

Assim os autores Araujo e Gomes, (2016) aborda em seu trabalho que a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, precisa disponibilizar as funções de instrutor, tradutor/intérprete de Libras e guia-intérprete, para que facilite o aprendizado bem como de monitor ou cuidador dos alunos com necessidade de apoio nas atividades de higiene, alimentação, locomoção, entre outras, que necessitam de auxílio constante na ambiente escolar. Que os professores de atendimento educacional especializado (AEE) tem a função de elaborar recursos acessíveis pedagógicos, que levem ao paradigma de romper as barreiras que impedem esse aluno de ter uma aprendizagem e participação ativa.

Segundo os autores, Tondin, Nardon, Pieczkowski, (2016), em seu estudo epidemiológico, qualitativo que abordam acadêmicos com deficiências e

professores e colegas em uma universidade x, que recebe alunos de etnias diferentes, estas relações interpessoais entre alunos, professores e coordenadores desta instituições deixam muito a desejarem. As pessoas com deficiência ainda enfrentam muitos obstáculos relacionados à estrutura física no contexto acessibilidade. A opinião de alguns colegas dos acadêmicos com deficiência reflete a realidade desta instituição com relação à estrutura física. O ambiente da universidade tem muitos déficits em atender este acadêmicos com deficiência e o despreparo para receber estes estudantes encontra, conforme a coordenadora acadêmica, um elemento facilitador que é a própria omissão dos interessados nas adaptações das condições físicas.

Tavares e seus colaboradores, (2016), relatam que foram entrevistados cinquenta e dois professores, vinte e cinco professoras regentes e dezessete professoras de apoio e também dez professores de Educação Física, que participaram da pesquisa nove escolas, sendo quatro municipais e cinco estaduais. Quando se trata da prática inclusiva nas escolas que abordam a formação e a atuação docentes devem ser entendidas como cruciais para que possa se pensar na qualidade do ensino e da aprendizagem. A formação foi abordada pelos docentes como facilidade de acesso à informação e que segundo eles o contato com conhecimentos relacionados à inclusão possibilitou aos professores ter, em sua formação acadêmica, uma fonte destinada à busca de conhecimentos específicos da área. Os professores consideram importante esse primeiro contato com a inclusão. É importante salientar que essa diretriz traduz que a formação especializada só é exigida para atendimento especializado, ou seja, para os professores que são contratados para trabalhar em salas de recurso com apoio de equipe multifuncional ou em salas de atendimento educacional especializado, (PINOLA; PRETTE, 2014).

Segundo Oliva, (2016) em seu estudo de caso de uma estudante com deficiência visual, a qualidade de material de apoio disponível e voltados para a formação de professores, com abordagem de qualidade e aprendizagem, neste atendimento educacional especializado, que nos levam a todos com relevância, têm aparecido com frequência nas investigações que trazem novo paradigma educacional. Persistência em embates teóricos e ausência de consenso quanto aos resultados de sua implantação. A falta de concordância em relação a alguns desses temas e aos resultados obtidos, que além de expressar as contradições da própria sociedade, revela uma grande importância de novos estudos para que, em conjunto, apontem os caminhos a serem seguidos. As adaptações acontecem nas disciplinas que são mais teóricas e menos práticas, como é o caso de ciências, e decorrem da falta de acessibilidade a grade curricular que não disponibilizam de planejamento que contemple as necessidades da aluna foco da pesquisa. Não há uma estrutura única de apoio às necessidades de Gabriela e dos professores,

(FERREIRA; MARTINES, 2011).

Os autores, Branco e Leite, (2016), em um recorte de investigação denominada acessibilidade no ensino superior, que abordam cinco estudantes com deficiências nas universidades públicas em nosso país, Brasil: relata que as condições de acessibilidades dentro deste contexto deixam muito a desejar. As Instituições de Ensino Superior – IES deixa claro que, em especial as universidades públicas, devem prever ajustes, recursos e/ou instrumentos necessários para pessoas com algum tipo de déficit seja incluída na prática, que elas possam participar dos processos seletivos, seja no nível da graduação, seja da pós-graduação. Estes ajustes devem ser disponibilizados com igualdade para todos, medida durante o percurso educacional para que o candidato possa permanecer e concluir o curso desejado.

De acordo com os autores que abordam em seus trabalhos que a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, precisa disponibilizar as funções de instrutor, tradutor/intérprete de Libras e guia-intérprete, para que facilite o aprendizado. A persistência em embates teóricos e ausência de consenso quanto aos resultados de sua implantação. As Instituições de Ensino Superior – IES deixa claro que, em especial as universidades públicas, devem prever ajustes, recursos e/ou instrumentos necessários para pessoas com algum tipo de déficit seja incluída na prática, que elas possam participar dos processos seletivos, seja no nível da graduação, seja da pós-graduação, (CORRÊA, MANZINI, 2014).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo mostrou que após uma revisão em três bases de dados e palavra chaves em dois idiomas, a educação especial tem um longo caminho a seguir muito já foi feito, mas a inclusão ainda é um paradigma a ser desmitificado, já evoluiu bastante nas últimas décadas foi possível conhecer os suportes e as barreiras encontrados por todos os estudantes com deficiência inseridos em níveis de educação tanto, as crianças nos seus primeiros anos escolares, como ensino médio, superior e de pós-graduação.

E analisar as principais iniciativas e os entraves pelos quais passam percebemos que algumas ações pontuais que garantiram meios de participações efetivas desses estudantes em espaços acadêmicos, porém, em igual medida, verificou-se que o atendimento às normativas que regem as condições mínimas de acessibilidade e recursos instrumentais, fato que prejudica fortemente a inclusão nos ambientes acadêmicos. Contudo, desafios ainda existem e, para que sejam superados, é necessário que se tenha o engajamento das políticas públicas entrelaçadas aos planejamentos institucionais, sensibilizando os gestores da educação.

A inclusão escolar inclusiva tem sido foco de debates e pesquisas há cerca

de décadas. Temas como o discurso político, opinião e formação de professores, a qualidade da aprendizagem, o atendimento educacional especializado, entre outros, todos de irrefutável relevância, têm aparecido com frequência nas investigações sobre esse novo paradigma educacional; todavia, persistem embates teóricos e ausência de consenso quanto aos resultados de sua implantação, educação inclusiva garantida, por lei, o direito de acolher todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas, dentre outras.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Juliana Oliveira Pessoa; GOMES, Claudia. O currículo, a ação e a ilegítima inclusão no ensino fundamental: problematizando a realidade das escolas de alfenas/mg. **Rev. Psicopedagogia** ; 33(102): 294-306 2016.
- BRANCO, Ana Paula Silva Cantarelli; LEITE, Lucia Pereira. Condições de acessibilidade na pós-graduação: um estudo com estudantes de universidade pública.. **Psic. da Ed.**, São Paulo, 43, 2º sem. pp. 35-45. DOI: 10.5935/2175-3520.20160004.2016.
- BARRETO, Mirian Carvalho de Araujo. O ensino médio regular noturno e a educação de jovens e adultos: um olhar dos jovens em meio aos (des) amparos das políticas públicas. 2011.
- Brasil. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998
- BOMBARDA, Tatiana Barbieri; PALHARES, Marina Silveira. O registro de práticas interventivas da Terapia Ocupacional na educação inclusiva. ISSN 0104-4931 Cad. Ter. Ocup. **UFSCar**, São Carlos, v. 23, n. 2, p. 285-294, <http://dx.doi.org/10.4322/0104-4931.ctoAO0496>, 2015.
- CABRAL Cristiane Soares. MARIN, Angela Helena. Inclusão escolar de crianças com transtorno do espectro autista: uma revisão sistemática da literatura **Educação em Revista** | Belo Horizonte | n.33 | e142079 | 2017.
- CARVALHO, Camila Lopes de; SALERNO, Marina Brasileiro; PICULLI, Mariana; ARAÚJO, Paulo Ferreira de. A Percepção dos discentes de Educação física sobre a inclusão escolar: Reconstruções por intervenção na formação inicial. <http://dx.doi.org/10.5007/2175-8042.2017v29n50p153>, **Motrivivência** v. 29, n. 50, p. 153-169, maio/2017.
- CORRÊA, Priscila Moreira; MANZINI, Eduardo José ; avaliação de acessibilidade em faculdades públicas do estado de são paulo **Revista Percorso - NEMO** Maringá, v. 6, n. 2 , p. 27- 54. ISSN: 2177- 3300 2014.
- EDITORIAL. doi:<https://doi.org/10.1590/1516-731320170010001>. Inclusão

social, educação inclusiva e educação especial: enlases e desenlases **Ciênc. Educ.**, Bauru, v. 23, n. 1, p. 1-6, 2017.

FERREIRA, A. R. de A; MARTINES, E. A. L. M;. A (auto) formação e o desafio da docência numa perspectiva (auto) **BIOGRÁFICA**, 2011.

MESQUITA, Luan. Barbosa de; SILVA, Karla Ellen Coelho da. **EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE: UMA PERSPECTIVA INCLUSIVA NO COTIDIANO DE UMA ESCOLA REGULAR DE FORTALEZA** Anais III CONEDU. Congresso Nacional de educação. EV056_MD1_SA7_ID6563_2107 2016.

OLIVA, Diana Villac. Barreiras e recursos à aprendizagem e à participação de alunos em situação de inclusão. **Psicologia USP**. <http://dx.doi.org/10.1590/0103656420140099>, volume 27 I número 3 I 492-502, 2016.

OLIVEIRA, Ronaldo Queiroz de; OLIVEIRA, Silvana Maria Barros de; OLIVEIRA, Natália Almeida de; TREZZA, Maria Cristina Soares Figueiredo; RAMOS, Iara Barbosa FREITAS, Daniel Antunes. A Inclusão de Pessoas com necessidades especiais no ensino superior. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 22, n. 2, p. 299-314, Abr.-Jun., 2016.

RAMIREZ, Henry Dário Cunha..KOTH Josiani. Dificuldades da inclusão da pessoa com deficiência no mercado de trabalho <http://www.uniedu.sed.sc.gov.br/wp-content/uploads/02/Josi-Koth.pdf>, 2016.

ROMANOWSKI Luci Mari Leonhardt; ROMANOWSKI Caroline Leonhardt; PERANZONI Vaneza Cauduro. Educação para Diversidade Humana: Respeito às **Diferenças e Valorização da Singularidade**. **EFDeportes.com, revista Digital, Buenos Aires-ano16-nº158**.2011.

ROSIN-PINOLA, A.R.; DEL PRETTE, Z.A.P. Inclusão escolar, formação de professores e a assessoria baseada em habilidades sociais educativas. **Revista brasileira de educação especial**, Marília, v.20, n.3, p.341-356, 2014.

SILVA, Naiane Cristina; CARVALHO, Beatriz Girão Enes. Compreendendo o processo de Inclusão escolar no Brasil na perspectiva dos professores: uma revisão Integrativa. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v.23, n.2, p.293-308, Abr.-Jun., 2017.

SILVA, Mônica Telli Moreno da Silva. Instituto de Desenvolvimento Educacional do Alto Uruguai - IDEAU AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL (1996-2006) (REI) **Revista da educação do ideau**, 2011.

TAVARES, Lídia Mara Fernandes Lopes; SANTOS, Larissa Medeiros Marinho FREITAS, Maria Nivalda Carvalho. A Educação Inclusiva: um Estudo sobre A Formação Docente. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 22, n. 4, p. 527-542, Out.-Dez. 2016.

TONDIN, Celso Francisco; NARDON, Daiane Nadaletti; PIECZKOWSKI, Tania Mara Zancanaro. Relações interpessoais e recursos de adaptação para

acadêmicos com deficiência na universidade. **Psic. da Ed.**, São Paulo, 43, 2º sem. pp. 23-33. DOI: 10.5935/2175-3520.20160003, 2016.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. Educar em **Revista, Curitiba, Brasil**, n. 41, p. 61-79,. Editora UFPR , 73, jul./set. 2011.

A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA ÓTICA DA AÇÃO COMUNICATIVA: UMA POSSIBILIDADE DA PRÁTICA EDUCATIVA

José Simão de Lima Neto¹

Conceição Ellayne Lima de Souza²

1. INTRODUÇÃO

A Realidade Escolar possui inúmeras características e referências, dentro desse emaranhado de situações que se multiplicam e se materializam dentro da escola, está o diálogo, não como um mero ato de falar, mas como uma capacidade de se relacionar com as pessoas e com o mundo em sua volta, na tentativa de buscar em sua regra básica uma troca de informações, entre duas ou mais pessoas, em relação ao tema ou situação ali proposta/exposta. É neste ato de informar que se potencializam as situações concretas dos sujeitos envolvidos nesta relação. Aqui os envolvidos se tornam capazes de transmitir situações de vida, em primeiro lugar, que podem ser racionalizadas ou simplesmente expostas ao debate.

Com o objetivo traçar uma aproximação entre educação dialógica e inclusão, ratificando as produções de Jurgen Habermas e Paulo Freire. Na busca por compreender os processos inclusivos que podem ser vivenciados e explorados em âmbito escolar, tomamos com princípio norteador as pesquisas habermasianas que giram em torno da Teoria do Agir Comunicativo (TAC), onde o próprio Habermas retrata que uma relação dialógica serve de base para construção da intersubjetividade dos indivíduos, ali envolvidos. Já Paulo Freire, nos traz como a dinâmica de como a reflexão-ação, pode colaborar com o desenvolvimento de uma educação que vise uma liberdade. Assim, desenvolvendo os conceitos centrais, das obras e autores, supramencionados, aponta-se uma possibilidade de construção de espaços inclusivos, onde os indivíduos(alunos) podem expor suas dificuldades e anseios, evidenciando o caráter basilar da educação, a inclusão.

Tomando como princípio norteador, a realidade escolar, o contexto escola

1 Doutorando em Educação- UFPE; Mestre em Filosofia- UFPE; Filósofo- UNICAP; Sociólogo- UNIP e Psicanalista-IBPC. Professor da rede privada e Pesquisador vinculado ao Observatório do Ensino de Filosofia- UFPE; e-mail: josesimaodelimaneto@gmail.com.

2 Mestra em Filosofia-UFPE; Jurista-UNIFAVIP; Socióloga-UNIP; Geógrafa- UNNITER. Professora da rede privada e Pesquisadora vinculada ao Observatório do Ensino de Filosofia- UFPE ; e-mail: ellaynesouza1989@gmail.com.

e a Educação Inclusiva, intenta-se fazer aqui um processo de ação-reflexão sobre os aspectos escolares que possuem uma intrínseca corporeidade com a definição de aprendizagem dialógica e agir comunicativo.

Verifica-se que é neste processo de interação entre os indivíduos que a Democracia comunicacional se mostra como um dos pilares que sustentam a definição do que a escola potencialmente deve ser. Em razão deste fundamento democrático- comunicativo que se pretende desenvolver o conceito de dialogicidade , e com isto, demonstrar como o mesmo se torna base fundamente de significado no tocante a contribuição em face da formação de sujeitos críticos. Trazendo em questão a dimensão e o alcance do ensino como possibilidade de construção e reconstrução da dos sujeitos através do diálogo ou prática dialógica.

Compreendendo o sentido ou o conceito de educação como conhecimento global da existência humana e de suas várias dimensões de existencialidade e concebendo que a prática educativa, perpassa pela dimensão de observacional do mundo, não como algo acabado, mas em constante *devir*³ , percebe-se que neste ato de (re) construção homem/ mundo/ mente; que a linguagem ocupa um lugar de destaque, por sua capacidade reconstrutiva, inclusiva e dialógica.

Partindo da explanação acima, levanta-se o seguinte problema: Como agir comunicativamente, tendo em vista a inclusão no processo educativo? Tal indagação surge diante da dificuldade de se valorar, no sentido do respeito ao outro, o discurso as necessidades dos alunos. O próprio Habermas(2000) fala, que o processo de inclusão do outro, acontece por meio de uma relação dialógica, tendo em vista que o diálogo é uma das principais práticas da liberdade e inclusão . Aqui se pretende demonstrar que é através das Práticas que envolvem o Agir Comunicativo que o Ensino e Inclusão, cumpre uma das suas maiores funções, o acolhimento do *alter*.⁴

Com tais considerações foram observados para contribuição deste artigo, o ato de reconhecer o fenômeno educativo como processo discursivo e interacional, visando especular acerca das possibilidades de uma prática docente que defina como os sujeitos envolvidos em sala podem construir e reconstruir a própria vida. Correlacionando como o processo ético-discursivo e como pode este influenciar na formação crítica das intersubjetividades no ensino básico, associando o mundo da vida com a construção de uma pedagogia dialógica.

A temática emerge e se faz pertinente dentro da Prática docente, pois é fato que existe uma lacuna que no que se refere à construção de um espaço dialógico no sentido que promovam as condições de liberdade, de não constrangimento, que por sua vez, tenham a capacidade de entender os outros, fazer a

3 Mudança ou transformação.

4 Outro.

interpretação dos discursos e dos fatos, sem que haja situações vexatórias e de humilhação dos falantes envolvidos no contexto situacional de fala.

Primeiramente, pretende-se demonstra a relação entre educação e inclusão. Depois explanar o conceito de dialogicidade e agir comunicativo, ambos explanados nas temáticas centrais das obras de Jürgen Habermas e Paulo Freire, que abordaremos na pesquisa e que refletem construções e reconstruções de situações de vida, especificamente humana, não obstante, para dar-se suporte a tais pesquisas, também serão abordados autores como Mikhail Mikhailovich Bakhtin, dentre outros que corroborem com a pesquisa. Também se procura identificar como o contexto democrático sofre influência processo comunicativo e na formação crítica de intersubjetividades imersas na práxis educativa. Para tal se remete a uma razão comunicativa que inclua em seu processo também as dimensões: ética, estética, e normativa dos discursos. E com isto pretende-se investigar como são formuladas e aplicadas as práticas do cotidiano escolar.

O projeto trará discussões sobre a temática das possibilidades de (re) construção do diálogo, especialmente na perspectiva da inclusão do “outro”. Também criará espaços como Rodas de Conversa/Oficinas onde a discussão filosófica poderá tratar de diversos temas, culturais, educativos, existenciais e situacionais tanto numa perspectiva macro, global, quanto, micro, no tocante a fatos do cotidiano do alunado.

2. FACES DA INCLUSÃO

As bases fundantes da pesquisa giram em torno dos pensamentos de Jürgen Habermas, tendo com fio norteador a sua obra *Teoria do Agir Comunicativo*, publicada pela primeira vez em 1981. E Paulo Freire suas pesquisas intituladas *Educação como prática da Liberdade*, de 1967, e *Pedagogia do Oprimido*, de 1968.

Habermas (2000) propõe a Teoria da ação comunicativa como, um outro conceito de razão, que se fundamenta na razão dialógica, que por sua vez, brota do diálogo, com suas pretensões de validade, argumentos, que emergem dos agentes envolvidos numa determinada situação. É uma razão que por meio do uso da linguagem pode-se chegar a um entendimento, um consenso.

Partindo desses pressupostos:

Todo agente que atue comunicativamente tem que assegurar na execução de qualquer ato de fala, pretensões universais de validade e supor que tais pretensões podem desempenhar-se. Na medida em que queira participar em um processo de entendimento, não pode deixar de assegurar as seguintes pretensões universais de validade: a de estar-se expressando inteligivelmente, a de estar dando a entender algo, a de estar permitindo-se a entender, e a de entender-se com os demais. (HABERMAS, 2001, p. 300).

A ação comunicativa não visa exercer influência autoritária ou imposição, ao contrário é muito mais uma atividade de procura, em primeiro lugar, entender-se com os demais participantes da situação de fala, para que assim, possam interpretar o conjunto de situações que possam ser propostas e aqui se abre a possibilidade de uma relação pautada no consenso, haja vista que o trabalho coletivo exige tal característica. Nesse diálogo se aplicam alguns preâmbulos como: clareza de argumentação falta de constrangimento de ordem social, e especificidades de intenções.

Desse modo, razão e verdade, se tornam valores definidos consensualmente. E seu resultado ou sua efetividade dependerá do tipo de condição dialógica ali exposta, e só assim, haverá o aperfeiçoamento e evolução da democracia-comunicativa.

Para Freire (2005) o diálogo é um fenômeno humano, que em sua forma acontece por meio da palavra e sua força. Na busca pelo entendimento se faz necessário compreender os elementos constitutivos da *práxis*⁵ dialógica. Essa busca se dá em duas dimensões: ação- reflexão. Esse referencial demonstra que não existe palavra, que não seja em sua forma prática. De esse modo exprimir a palavra é verdadeiramente transformar o mundo. Ou seja, o diálogo em sua potencialidade, precisar se firma em ato, para atingir sua finalidade, e com isto praticar sua efetividade transformadora e (re) construtiva na vida dos sujeitos. Assim, o método Freriano⁶ é: “Dialógico porque vai da realidade à consciência, da consciência à realidade, em um movimento esclarecedor e transformador” (GUTIÉRREZ, 1988, p. 108).

Percebe-se que a palavra autêntica, ou seja, materializada na vida, na *práxis* humana, tem em vista a transformação do homem/mundo, o que não se constitui um privilégio de uns, mas sim é um direito de todos. Evidente, que se faz necessário oportunizarmos, na Educação Básica, em especial nas salas de aulas ou no trabalho do Professor na escola a criação de espaços de dialogicidade, com foco, em primeiro lugar em refletir as demandas e aspirações dos alunos, como verdadeiros sujeitos que possuem valor existencial-comunicacional⁷, envolvidos no processo educativo.

Para tanto a efetividade nos aspectos acima, adota-se a pesquisa qualitativa, pois procura identificar as possibilidades de uma (re) construção democrática e comunicativa, da Prática do Ensino de inclusivo.

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares.(...) ou seja,

5 Conduta ou ação

6 Método estudado por Paulo Freire, Educador e Filósofo Brasileiro.

7 Aqui refere-se as experiências construídas pelos participantes de um diálogo, que podem, partindo dele (re)construir projeções de vida.

ela trabalha com o universo dos significados, motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que se faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes.(MINAYO, p. 21. 2009)

Deste modo, conforme explanado acima, o projeto se desenvolverá na forma de Rodas de Conversa/ Oficinas temáticas, onde os temas surgem do interesse demonstrado pelos alunos. Trata-se, pois, de um espaço em que não somente nos colocamos a refletir sobre os temas de interesse dos alunos e de todos os envolvidos, mas também aprender, já que reconhecemos a importância de compreender as *leituras de mundo*⁸ dos educandos (as). Aqui se estabelece um diálogo e, a partir dele, as Rodas de Conversas/Oficinas que permitam discussões dentro de um viés filosófico-comunicativo, respeitando os aspectos situacionais dos sujeitos de fala, participantes, abordando temáticas do campo individual e coletivo do envolvidos neste ato de fala. Todo este aparato com o objetivo oferecer ao estudante um espaço de discussão de ideias e fatos, mediados pela ação-reflexão e fomentando possíveis esclarecimentos e valorizando uma das maiores capacidades humanas, o diálogo.

Os atores educacionais e sociais	Processo Comunicativo	CONCEPÇÃO HABERMASIANA
DOCENTES	RODAS DE CONVERSA	ENTENDIMENTO INTERSUBJETIVO
ESTUDANTES	SEMINÁRIOS/MINI-CURSOS	CONTEXTOS DE VIDA
ATORES ESCOLARES	APRESENTAÇÕES TEATRAIS	SUJEITOS CAPAZES DE FALAR E AGIR
SOCIEDADE CIVIL	ENTREVISTAS	MUNDO DA VIDA E RAZÃO INSTRUMENTAL

Fonte: imagem construída pelos autores.

Deste modo, elencamos as etapas à serem vivenciadas nas Rodas de Conversa/ Oficinas , conforme a enumeração a seguir:

1. Sondagem dos temas: os assuntos serão trazidos pelos alunos, de forma a despertar a autonomia e fomentar capacidade crítica de cada um(a). Esse passo também pode ajudar a identificar quais são os temáticas que mais afetam a vida dos alunos, de modo a demonstrar barreiras vivenciadas, sejam emocionais ou sociais.

⁸ Interpretações advindas da observação da realidade.

2. Escolha do tema: a escolha será feita pelos alunos, diante os temas trazidos pelos mesmos, e analisados previamente pelo Professor.
3. Aprofundamento e estudo do tema: durante três meses o tema escolhido, será estudado pelos alunos e pelo Professor.
4. Pesquisa de campo: Os mesmos serão indagados a fazerem uma investigação/comparativa entre o que foi estudado e o que eles verificam na realidade/ localidade em que vivem.
5. Socialização e Debate: Neste momento os alunos apresentarão o que foi pesquisado, tanto teoricamente e quanto empiricamente, aqui serão verificadas os avanços e as dicotomias, em relação à temática, por meio de uma aprendizagem dialógica.
6. Produção de Material: Após a socialização dos dados das pesquisas, será feita uma compilação dos estudos temáticos, e transformados em anais educativos/enciclopédias que servirão de base para consultas, para toda a comunidade escolar e sociedade em geral.

A duração as etapas deverão ser acordadas com os alunos e o Professor, para que sejam respeitadas as especificidades da localidade, onde se encontra a comunidade escolar.

3. CONCLUSÃO

O presente trabalho foi desenvolvido trazendo a discussão de conceitos presente na obra da Teoria do Agir Comunicativo (TAC), bem como, tal pode ajudar na construção de espaços inclusivos no âmbito da educação escolar. Desse modo a pesquisa se utilizou das premissas Habermasianas que possibilitaram contribuições para fundamentação de uma proposta educativa que vise, a inclusão do outro.

Assim, partindo de uma leitura profunda da obra, supramencionada, podemos perceber que o processo de inclusão do outro pode se desenvolver através de uma ação comunicativa, onde o trabalho para construção de entendimento mútuo, pode contribuir para o reconhecimento das diferenças e necessidades dos indivíduos. Segundo o Habermas(2000), os processos intersubjetivos pode colaborar com a construção identidade humana.

Ainda, vimos que de acordo com Freire(2006) o ser humano é um “ser” de práxis, onde, o mesmo possui a capacidade de transformar a realidade através de uma “ ação-reflexão” . Esse processo dialógico, que dos sujeitos possuidores de comunicação, onde todos os partícipes são chamados a manifestar suas ideias e práticas, ratificando uma atitude inclusiva.

Portanto, uma postura intersubjetiva, na qual se considera os textos e contextos, onde se considera a dialética das histórias de vida, o processo educacional

pode ser (re) significado considerando dos sujeitos envolvidos nas práxis escolares, evidenciando, um processo inclusivo.

4. REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. Marxismo e filosofia da linguagem. São Paulo: Hucitec, 1988.
- DESLANDES, Suely Ferreira. Pesquisa Social: teoria, método e criatividade/ Romeu Gomes; Maria Cecília Souza Minayo (organizadora). 28 ed. Petrópolis, RJ. Vozes, 2009.
- FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler. São Paulo: Cortez. 2006.
- _____. Educação como prática da liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2006.
- _____. Extensão ou comunicação? Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1977.
- _____. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra. 1987
- _____. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2005
- _____. Conscientização: teoria e prática da libertação. São Paulo: Cortez. 1979
- _____ & SHOR, Ira. Medo e Ousadia. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1986.
- GALEFFI, Dante Augusto. O diálogo como experiência filosófica fundamental na Educação Básica. (in) BORBA, Siomara & KOHAN, Walter. (org.) Filosofia, aprendizagem, experiência. Belo Horizonte: Autêntica. 2008.
- GUTIÉRREZ, Francisco. Educação como práxis política. São Paulo: Summus, 1988.
- HABERMAS, Jürgen. *Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos*. Trad. Manuel Jiménez Redondo. Madrid: Catedra, 2001.
- _____, Teoria da ação comunicativa. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- MENEZES, Anderson de Alencar. Educação e emancipação: por uma racionalidade ético-comunicativa. Maceió: EDUFAL, 2014.

EDUCAÇÃO E MULHERES: UM CAMINHO DE CONSCIÊNCIA E LIBERDADE

Cláudia Mota¹

INTRODUÇÃO

A educação feminina tem sido objeto de discussão e pesquisa no Brasil há muitos anos. Todavia, no que diz respeito às políticas públicas educacionais, há muito a explorar e projetar, já que estas ainda refletem, no século XXI, a desigualdade de gênero, radicada no patriarcado e no sexismo.

Ao longo da história que conta das lutas femininas, observa-se uma evolução social a partir de desconstruções culturais e da criação de novos paradigmas. Frente às posições assumidas pelas mulheres nos diversos cenários sociais, compreende-se que o processo civilizador contribuiu para que a mulher, aos poucos, ocupasse posições antes admitidas apenas aos homens.

A educação tem assumido protagonismo como um direito social precípuo garantido no Estado democrático de Direito, previsto na Declaração Universal dos Direitos Humanos, na Constituição Federal de 1988, entre outras leis nacionais e internacionais. À mulher deve ser resguardado esse direito para o pleno exercício da sua cidadania; o acesso às condições dignas de vida em sociedade; e, principalmente, o alcance da maturidade e a conscientização sobre escolhas e tomada de decisões.

Paralelo a isso, verifica-se da coleta de dados a instituições, como a Secretaria de Estado da Mulher do Distrito Federal, que, diuturnamente, mulheres sofrem violência das mais variadas formas. Trata-se de assunto iminente nos estudos da Sociologia e, também, da Educação, vide os recentes indicadores de tais ocorrências no Brasil.

Nesse contexto, ressaltam-se a violência psicológica, a sexual, a física, a moral e a patrimonial, as quais ilustram um fenômeno social evidenciado por relações de dependência e subordinação. A violência contra a mulher é resultado de uma longa construção histórica de prevalência do patriarcado, firmado pela concepção de inferioridade da mulher.

1 Mestrado em Direitos Humanos, Cidadania e Estudos sobre a Violência, na linha de pesquisa em Estado, Políticas Públicas e Cidadania, pelo Centro Universitário UNIEURO/Brasília/DF. TJDF. E-mail: claudiamartins.mota@tjdf.jus.br.

Assim, surge a pergunta que suscita este artigo: seria a educação um ato de liberdade para a mulher?

Se a educação pode ser considerada um ato de liberdade para a mulher, então compreende-se que políticas públicas educacionais devem ser implementadas para a instrução, mas, acima de tudo, para a conscientização das mulheres frente à violência e aos desafios emocionais advindos do convívio em ambientes nocivos.

É relevante mencionar que este artigo utilizou, concomitantemente, dos métodos histórico e comparativo. A pesquisa tem base documental, de forma mais detida no II Plano Distrital de Políticas para Mulheres, 2020-2023, e bibliográfica, com Paulo Freire (1986, 1997), Norbert Elias (1994), Pierre Bourdieu (1989), desenvolvendo-se a partir do exame do tema educação e mulheres, sob um novo enfoque.

Paulo Freire (1997) considerou a educação como um ato de liberdade pelo qual os indivíduos são protagonistas do processo de transformação social. Para ele, o núcleo do analfabetismo está nas circunstâncias vivenciadas e relacionadas à exploração, opressão e dominação. Nesse contexto, a educação seria, portanto, uma ação que buscar clara compreensão e ampla consciência sobre a realidade concreta.

Sob outro ponto de vista, este voltado para a sociologia, Norbert Elias (1994) compreende, no estudo sobre o processo civilizador, que a sociedade tem uma identidade cultural. E ao tratar da evolução e das questões sociais, deve-se não somente considerar a pluralidade e a diversidade dos indivíduos, mas também o percurso histórico que cooperou para que a sociedade se desenvolvesse e adquirisse novos hábitos e costumes.

Já sob o prisma sociológico de Pierre Bourdieu (1989), o comportamento dominante masculino (exemplificado pelos números indicativos de violência contra a mulher) e o poder simbólico do homem sobre a mulher demandam uma visão crítica na sociedade atual em face das dicotomias e oposições que perduram e mantêm, mesmo com os avanços civilizatórios, a mulher em posição inferior.

O objetivo geral deste trabalho é fomentar o debate sobre a educação feminina entre os representantes do Estado e da sociedade, bem como dos membros da comunidade científica. Os objetivos específicos são: avaliar que a educação faz a mulher crescer intelectual, profissionalmente, mas também, emocional e moralmente; avaliar a importância da implementação de políticas públicas para o ensino, a conscientização da realidade e a humanização.

Desta forma, este trabalho aponta a educação como ponto de partida para conscientizar, agregar conhecimento e conduzir as pessoas à independência emocional e econômica.

DESENVOLVIMENTO

A educação é um direito garantido a todos. Tem por base os princípios da liberdade e da dignidade da pessoa humana. Sua finalidade primária é preparar e instruir os indivíduos para o crescimento pessoal e intelectual, a convivência saudável em sociedade e a humanização.

Por meio do conhecimento, os indivíduos exercem a cidadania, conscientizam-se de seus direitos e deveres, aprendendo assim, a respeitar as diversidades culturais, religiosas, dentre outras.

O processo educativo se inicia na família e exerce influência direta na reprodução sociocultural e no cotidiano, seja no aprendizado relacionado aos cuidados com o corpo, com a higiene, a alimentação e o afeto, seja nas primeiras práticas cognitivas direcionadas por pais e familiares.

Com efeito, a educação também pode ser conceituada como um processo de socialização com duas dimensões: a social, em que são transmitidas as heranças culturais; e, a individual, em que há a formação e aquisição de conhecimentos, habilidades e valores, subordinada à primeira dimensão no contexto relacionado a interesses objetivos e relações de poder, baseando-se na categoria idade-geração, família e escola (CARVALHO, 2004).

Sendo assim, a educação deve ser promovida com o desígnio de conferir ao indivíduo, não somente conhecimentos para o exercício profissional, mas, principalmente, para capacitá-lo a compor, participar e interagir na sociedade atual, a qual se destaca pelas particularidades e diversidades.

Considerando a fluidez de culturas e da própria sociedade, observa-se que o funcionamento da sociedade se dá de forma dinâmica. A educação precede a denominada programação biológica, uma vez que gera humanização na medida que promove a ambientação cultural e desenvolve nos indivíduos a aptidão de se socializar e reproduzir comportamentos.

Segundo Marcelo Andrade, a educação é um gênero e a humanização e a socialização são espécies. A socialização é um processo educativo que confere humanidade ao indivíduo, ou seja, os indivíduos são ensinados a serem seres humanos (ANDRADE, 2013).

O direito à educação foi reproduzido em várias legislações nacionais e internacionais, destacando-se em diversos artigos.

No artigo 205 da Constituição Federal:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, CF, 1988, ART. 205).

No artigo 1º da lei de diretrizes e bases da educação nacional (BRASIL, LDB, LEI N. 9.394/1996):

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

§ 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social (BRASIL, LDB, LEI N. 9.394/1996, ART. 1º, 2º).

No artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos:

1. Toda a pessoa tem direito à educação. 2. A educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do Homem e das liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos, bem como o desenvolvimento das atividades das Nações Unidas para a manutenção da paz. 3. Aos pais pertence a prioridade do direito de escolher o género de educação a dar aos filhos (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1948, ART. 26).

O artigo 12 da Declaração Americana dos Direitos e Deveres do Homem:

Toda pessoa tem direito à educação, que deve inspirar-se nos princípios de liberdade, moralidade e solidariedade humana. Tem, outrossim, direito a que, por meio dessa educação, lhe seja proporcionado o preparo para subsistir de uma maneira digna, para melhorar o seu nível de vida e para poder ser útil à sociedade. O direito à educação compreende o de igualdade de oportunidade em todos os casos, de acordo com os dons naturais, os méritos e o desejo de aproveitar os recursos que possam proporcionar a coletividade e o Estado (CONVENÇÃO AMERICANA SOBRE DIREITOS HUMANOS, 1969, ART. 12).

O artigo 13.3 do Protocolo Adicional ao Pacto de San José da Costa Rica (Convenção Americana sobre Direitos Humanos em Matéria de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais):

Os Estados Partes neste Protocolo convêm em que a educação deverá orientar-se para o pleno desenvolvimento da personalidade humana e do sentido de sua dignidade e deverá fortalecer o respeito pelos direitos humanos, pelo pluralismo ideológico, pelas liberdades fundamentais, pela justiça e pela paz. Convêm, também, em que a educação deve capacitar todas as pessoas para participar efetivamente de uma sociedade democrática e pluralista, conseguir uma subsistência digna, favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais, étnicos ou religiosos e promover as atividades em prol da manutenção da paz (CONVENÇÃO AMERICANA SOBRE DIREITOS HUMANOS EM MATÉRIA DE DIREITOS ECONÔMICOS, SOCIAIS E CULTURAIS, 1988, ART. 13.3).

O artigo 14 da Carta dos Direitos Fundamentais da União Europeia:

Todas as pessoas têm direito à educação, bem como ao acesso à formação profissional e contínua. [...] 3. São respeitados, segundo as legislações nacionais que regem o respectivo exercício, a liberdade de criação de estabelecimentos de ensino, no respeito pelos princípios democráticos, e o direito dos pais de assegurarem a educação e o ensino dos filhos de acordo com as suas convicções religiosas, filosóficas e pedagógicas (CARTA DOS DIREITOS FUNDAMENTAIS DA UNIÃO EUROPEIA, 2000).

Das citadas leis, infere-se que a educação é um direito de todos e é um dever tanto da família quanto do Estado, que qualifica o indivíduo para o campo de trabalho e, para além disso, promove o pleno desenvolvimento e a preparação para o exercício da cidadania. O ensino prima pela igualdade de condições, pela liberdade dos saberes, pelo pluralismo de ideias e concepções, respeitando sobretudo, as escolhas e os caminhos individuais.

E, nessa conjunção de direitos, assevera-se a educação feminina como um ato capaz de suprimir, ou ao menos minimizar, o patriarcado e o sexismo.

Ao conhecer a história da educação da mulher no Brasil, pode-se refletir sobre o movimento desde o período colonial, que, apesar de lento, foi crescente. No início, a educação se direcionava apenas às funções domésticas. Apenas no século XIX, o ensino das mulheres começou efetivamente nas escolas particulares. Uma das primeiras escolas foi o Colégio Florence, fundado em 1863, na cidade de Campinas, por um casal de imigrantes alemães. Essa escola tinha como preocupação central ensinar às mulheres como se comportar de modo ideal perante a sociedade (RIBEIRO, 2000).

No ensino público, a aceitação da mulher na escola aconteceu em 1880 com a criação da Escola Normal, onde filhas de fazendeiros estudavam para lecionarem no ensino fundamental (à época denominada instrução primária). Somente após a Reforma Constitucional, a população feminina com menos recursos pode ter acesso à mencionada instrução (RIBEIRO, 2000).

No final do século XIX, apesar da separação entre o trabalho de homens e mulheres, a profissão de professora passou a ser visualizada de forma positiva. As mulheres não poderiam ocupar cargos superiores, os salários eram mais baixos e as chances de crescimento na carreira eram mínimas (SILVA, 2010).

Posteriormente, para terem acesso ao ensino superior, as mulheres solteiras deveriam pedir permissão aos pais e as casadas aos seus maridos, sendo ambas obrigadas a apresentarem licença e autorização, respectivamente.

Com o desenvolvimento industrial no Brasil, a partir de 1950, aumentou a procura de ensino preparatório para mulheres no setor profissionalizante. Aos poucos, no final do século XX, o ingresso à universidade foi se estendendo ao público feminino (SILVA, 2010).

O pensamento e as ideias de antigamente naturalizavam a dependência

e a subordinação das mulheres ao pai, ao esposo ou ao homem que exercesse o poder familiar. Uma longa trajetória foi vencida para que, atualmente, elas fossem maioria em todos os níveis de ensino, em especial nas universidades.

Se hoje existe menos desigualdade entre os professores (homens e mulheres), se as aulas são dinâmicas e existe liberdade entre discente e docente para esclarecer dúvidas, debater de forma aberta e até discordar de algum assunto, isso se deve a incansável luta de mulheres que por todo o mundo propagaram o ideal de igualdade social e de aversão ao preconceito.

Em comparação ao período colonial, hoje, observa-se que as mulheres assumiram variados papéis nos cenários sociais, políticos, econômicos. No entanto, diversas mulheres, de todas as camadas sociais ainda creem que a violência doméstica familiar é legítima. E essa espécie de violência só aumenta a cada dia no Brasil. Além das violências psicológica, sexual, física, moral e patrimonial, os feminicídios têm sido cada dia mais frequentes, na maioria das vezes, motivados pela escolha da mulher em não mais continuar um relacionamento abusivo. E, então, rejeitado o homem comete o crime de feminicídio por não aceitar o fim do relacionamento.

O fenômeno social da violência doméstica familiar se constitui em um processo gradativo, em que o homem vai dando sinais quando restringe algum tipo de comportamento da mulher ou exerce o poder simbólico caracterizado pela obrigação da mulher ser obediente e submissa.

A violência contra a mulher marca a história no mundo e no Brasil. Perpetua-se a concepção de que a mulher é inferior ao homem, e, por isso, deve-lhe submissão. Não obstante, tentar incluir parâmetros históricos ao direito de proteção, em um estudo comparado com outros países, o direito da mulher situa-se em um contexto de enfrentamentos constantes (BOURDIEU, 1989).

O tema se converge com a educação quando, a partir de reflexões teóricas e dos resultados da pesquisa sobre violência, incluindo-se o aumento dos feminicídios, observa-se que, na maioria das vezes, o homem já se mostrava autoritário, violento, ciumento, nervoso, ou seja, já havia sinais de que a relação era abusiva. E ainda que não houvesse violência física, outras espécies eram praticadas, mas a maior parte das relações de dominação costumam ser veladas e, portanto, imperceptível e dissimulada.

De fato, a dominação masculina é complexa, já que implica não somente nas questões de ordem econômica, mas também nas questões emocionais, que se reproduzem por uma violência simbólica inserida no nível da linguagem e do pensamento, nos modos de pensar, comportar, sentir e falar (BOURDIEU, 1989).

Apesar de Bourdieu ampliar o campo de dominação em seu estudo, este trabalho o restringiu ao ambiente familiar e doméstico, com o intuito de limitar

a análise da educação como um caminho de liberdade àquelas que, em seus lares, incorporam “*sob a forma de esquemas inconscientes de percepção e de apreciação as estruturas históricas da ordem masculina*” (BOURDIEU, 1989).

Extrai-se deste estudo, em face da desigualdade de gênero e da dominação masculina ainda existente nos tempos atuais, que as autoridades governamentais e os estudiosos da sociologia e da educação, dentre outros setores e campos, devem se preocupar com a discussão sobre o tema, bem como estudar, planejar e implementar programas que promovam ações educacionais a fim de minimizar a cultura machista histórica arraigada à sociedade. Educar e informar as mulheres deve ser questão prioritária constante de pautas educacionais, seja para ensiná-las uma profissão que traga independência econômico-financeira, seja para conscientizá-las de que violência em ambiente doméstico familiar não é algo normal que se deva aceitar.

Nesse contexto, insere-se o estudo de Paulo Freire (1986), em que a base da educação que liberta está na ação e no diálogo (que conscientiza e promove o amadurecimento) que possibilita conversas entre educador e educando, problematizando, questionando e gerando críticas, fazendo com que o educando aprenda a aprender. O diálogo, proposto por Freire, há a identificação dos interlocutores e do conteúdo a ser abordado (FREIRE, 1986).

Em se tratando de educação libertadora, devem as políticas públicas educacionais para mulheres saírem do papel e, efetivamente, atingirem grupos e comunidades a fim de educar, conscientizar para libertar e, quem sabe erradicar a desigualdade entre homens e mulheres. A pesquisa analisou o II Plano Distrital de Políticas para Mulheres 2020-2023, constatando que é pauta governamental do Distrito Federal – DF educar mulheres para a igualdade.

O referido Plano se apresenta como a voz das mulheres do DF, com eixos bem delineados e divididos em: igualdade no mundo do trabalho e autonomia econômica; educação para a igualdade; saúde integral das mulheres, direitos sexuais e reprodutivos; enfrentamento de todas as formas de violência contra as mulheres; participação das mulheres nos espaços de poder e decisão; igualdade para as mulheres rurais; cultura, esporte, comunicação e mídia; enfrentamento do racismo, sexismo, lesbofobia e transfobia; e, igualdade para as mulheres jovens, mulheres idosas e mulheres com deficiência.

A Secretaria de Estado da Mulher do Distrito Federal propôs, por intermédio desse documento, a atuação em rede e a articulação de organizações para executar diversas ações em prol do combate à violência de gênero, do incentivo ao empreendedorismo, com o intuito de reforçar a autonomia feminina.

O Eixo 2 – Educação para a Igualdade foi o ponto que se destacou diante dessa pesquisa. O Plano reconhece que ainda existem reflexos da desigualdade

de gênero, do patriarcalismo. Reconhece também que, por séculos, a participação acadêmica de mulheres e meninas restou prejudicada pelo sexismo. Ademais, citou a agenda 2030 da UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura no ponto que se “garanta que meninas e meninos, mulheres e homens não apenas tenham acesso e completem os ciclos de educação, mas tenham o mesmo poder por meio da educação”.

Apresentou dados quantitativos de estudantes do DF, evidenciando que 50,7% dos 895 mil estudantes são mulheres e que essa unidade federativa detém a maior taxa de mulheres que completaram o ensino superior, destacando ser possível progredir no processo de construção do conhecimento, de modo a efetivar o planejamento voltado à erradicação da desigualdade no âmbito educacional.

O Plano estabeleceu as linhas de ações – a institucionalização do programa de desenvolvimento e capacitação em igualdade de gênero e as seguintes metas: incluir programas que contemplem a temática de gênero na política educacional do DF; ampliar o número de vagas nos cursos de formação da Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação – EAPE, que possuem temática relacionada a relações étnico-raciais, igualdade de gênero e direitos humanos, promoção da Cultura da Paz e prevenção de todos os tipos de violência; ampliar o acesso e o número de vagas para matrículas de mulheres e seus filhos desde a educação básica até a formação profissionalizante e superior; ampliar o número de matrículas de mulheres na Educação de Jovens e Adultos – EJA, a fim de viabilizar o acesso da jovem, adulta e idosa à educação formal; ampliar o número de escolas contempladas com ações do Programa “Maria da Penha Vai à Escola”.

Em consulta sobre as ações já implementadas, pôde-se constatar, segundo dados da Secretaria de Estado da Mulher do Distrito Federal que, de fato, o número de vagas no EJA e na EAPE foram ampliados e o Programa “Maria da Penha Vai à Escola”, em parceria com o Tribunal de Justiça do Distrito Federal e Territórios, já levou diversas palestras a vários Centros Educacionais do DF.

Se de fato esse Plano for implementado como um projeto de escuta democrática ativa, semelhante à proposta de Paulo Freire (1997) sobre a educação a partir da ação e do diálogo, poderá em um estudo próximo verificar com pesquisa de campo os resultados de aplicabilidade das linhas de ações.

CONSIDERAÇÕES

Ao fazer uma análise comparativa do início da educação feminina até os dias atuais, depreende-se que, apesar de discutida e pesquisada no Brasil, ainda há muito a se fazer pela implementação de políticas públicas educacionais eficazes, que possam minimizar a desigualdade de gênero, legitimar a história das lutas

femininas e, sobretudo, conceder melhores oportunidades de escolha às mulheres.

A evolução social abrange particularidades humanas e também o estilo de vida das mulheres. Diante disso, o presente estudo se apresentou com a finalidade de discutir e combater a exclusão social feminina ainda existente neste século XXI. Antigamente, as mulheres não tinham voz e a educação era baseada tão somente nos ensinamentos relativos ao lar, já que a perspectiva feminina seria dedicação ao matrimônio e aos filhos.

Em razão de tantas transformações sociais e da gradual emancipação feminina, ampliar o debate, sobre educação feminina e sobre o que pode ser conquistado em relação às liberdades econômicas, profissionais, emocionais e sociais, fundamentais para a estabilidade da democracia.

Se a educação desempenha papel essencial na constituição intelectual e moral das mulheres, é imprescindível a implementação de mecanismos que assegurem o pleno exercício de sua cidadania e a conscientização necessária para que mulheres em situação de violência busquem formas de se livrarem de ambientes domésticos/familiares nocivos, alcancem independência e, bem como possam escolher seus caminhos com liberdade.

A pesquisa evidencia que seria a educação um ato de liberdade para a mulher. É um caminho para conscientizar e libertar a mulher que vive em condições indignas. É tida como uma forma de inclusão social, em virtude do novo olhar exigido, tanto do Estado quanto da sociedade, pelo avanço do processo civilizador.

A pretensão do trabalho é convidar e instigar as comunidades, incluindo-se as acadêmicas, para que tragam essa temática aos circuitos que se integram ao estudo sobre políticas públicas para ensino e qualificação feminina. Educação de qualidade está diretamente ligada à igualdade entre homens e mulheres e à pluralidade social brasileira.

Portanto, a educação é o ponto de partida para a conscientização e a liberdade da mulher. Trata-se de pauta urgente, em razão da necessidade de se compreender e fazer do ambiente educacional um lugar estratégico para o aprimoramento da democracia, da promoção de ações de igualdade entre os gêneros e da erradicação do preconceito em todas as suas espécies.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Marcelo. É a educação um direito humano? Em busca das razões suficientes para se justificar o direito de formar-se como um humano. Educação (Porto Alegre, impresso), v. 36, n.1, p. 21-27, jan/abril.2013.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Trad. de Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil S.A., (Coleção Memória e sociedade), 1989.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 25 jul. 2022.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996. BRASIL.

BRASIL. DECRETO N. 3.321, DE 30 DE DEZEMBRO DE 1999. Promulga o **Protocolo Adicional à Convenção Americana sobre Direitos Humanos em Matéria de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais “Protocolo de São Salvador”, concluído em 17 de novembro de 1988**, em São Salvador, El Salvador. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3321.htm#:~:text=DECRETO%20No%203.321%2C%20DE,em%20S%C3%A3o%20Salvador%2C%20E%20Salvador. Acesso em: 25 jul. 2022.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. 22ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. **Modos de educação, gênero e relações escola-família**. Cadernos de Pesquisa, v. 34, n. 121, p. 41-58, jan./abr. 2004.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado da Mulher do Distrito Federal. **II Plano Distrital de Políticas para Mulheres 2020-2023**. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1Gcss9QJy_YpDQ1EEc41kvlur80ZF2ffN/view>. Acesso em: 25 jul. 2022.

DISTRITO FEDERAL. **Tribunal de Justiça do Distrito Federal e dos Territórios**. Brasília, 2018. Disponível em: <<https://www.tjdft.jus.br/>>. Acesso em: 25 jul. 2022.

ELIAS, Norbert. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

ELIAS, Norbert. **O processo civilizador**. Norbert Elias; tradução Ruy Jungman; revisão e apresentação, Renato Janine Ribeiro. 2. Ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994. 2v.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Editora Paz e Terra. Rio de Janeiro, 1986.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia - Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra (Coleção Leitura), 1997.

MINISTÉRIO PÚBLICO FEDERAL. Disponível em: <<http://www.mpf.mp.br>>. Acesso em: 25 jul. 2022.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos, 1948**. Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>>. Acesso em: 25 jul. 2020.

ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS. Comissão Interamericana de Direitos Humanos. **Convenção Americana sobre Direitos Humanos, 1969**. Assinada na Conferência Especializada Interamericana sobre Direitos

Humanos, San José, Costa Rica, em 22 de novembro de 1969. Disponível em: <https://www.cidh.oas.org/basicos/portugues/c.convencao_americana.htm>. Acesso em: 25 jul. 2022.

PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 25 jul. 2022.

RIBEIRO, Arilda Ines Miranda. Mulheres Educadas na Colônia. *In*: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FILHO, Luciano Mendes de Faria; VEIGA, Cynthia Greive (Orgs.). **500 Anos de Educação no Brasil**. 2. ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2000, p. 79-94.

SILVA, Maria Beatriz Nizza. A Educação da Mulher e da Criança no Brasil Colônia. *In*: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (Orgs.). **Histórias e Memórias da Educação no Brasil**, Vol. I: Séculos XVI-XVIII. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010, p. 131- 145.

UNITED NATIONS HUMAN RIGHTS OFFICE OF THE HIGH COMMISSIONER. Disponível em: <<http://www.ohchr.org>>. Acesso em: 25 jul. 2022.

UNIÃO EUROPEIA. **Carta dos Direitos Fundamentais da União Europeia**, 2000. Disponível em: <http://www.europarl.europa.eu/charter/pdf/text_pt.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2022).

RELAÇÕES DE GÊNERO E EDUCAÇÃO

Vivian Ferreira Morais de Carvalho¹

1. INTRODUÇÃO

As desigualdades de desempenho escolar entre meninos e meninas são parte da realidade educacional e têm sido documentadas por pesquisas em todo o mundo. Através das pesquisas, as desigualdades são comparadas por meio de dados e indicadores educacionais e as diferenças de desempenho encontradas nos níveis de escolaridade entre mulheres e homens são denominadas “hiato de gênero” (BELTRÃO, ALVES, 2009).

Um fato histórico importante para a compreensão dessas desigualdades é o apontado por Beltrão e Alves (2009) de que durante a maior parte do século XX, o hiato de gênero ocorreu no Brasil devido à taxa de alfabetização masculina e os demais níveis educacionais serem superiores aos das mulheres. Isso ocorria, principalmente porque, a escolarização naquele período – e também durante o século XIX – era marcada por especializações de gênero. Para as mulheres, cabia a educação com ênfase nos conteúdos morais e sociais, necessários para os papéis de esposa e mãe; enquanto a educação secundária era majoritariamente destinada ao magistério, que formava professoras para os cursos primários. De acordo com as autoras, foi somente em 1970 que o processo de “reversão do hiato de gênero” se iniciou. Essa foi uma conquista resultante de esforços coletivos dos movimentos da luta das mulheres, como parte de um movimento geral pela igualdade de direitos entre os sexos.

Apesar das conquistas das mulheres terem sido um grande passo rumo à igualdade de direitos, as desigualdades ainda permanecem presentes no cotidiano escolar. Nesse sentido, esse capítulo buscará referências no campo da Sociologia da Educação para compreender a construção dessa discrepância e compreender as relações de gênero presentes nas relações educacionais.

2. AS DIFERENÇAS DE GÊNERO

É inegável que homens e mulheres possuem diferenças. Ao pensar em

1 Mestranda em Educação na Universidade Federal de Minas Gerais. Docente de Sociologia na rede pública de ensino do Estado de Minas Gerais. E-mail: vivian.carvalho@hotmail.com.

sociedade, é preciso analisar o significado de diferença e desigualdade. Não é desejável que não existam mais diferenças de gênero, já que são as diferenças entre os seres humanos que os faz único. Entretanto, as desigualdades de gênero perpetuam relações que envolvem perdas de direitos e de cidadania para as mulheres.

Diversas pesquisas internacionais concluem que as meninas possuem melhor desempenho escolar relativo às capacidades verbais e os meninos em relação às capacidades e desenvolvimento matemático (EURYDICE, 2010). O Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa, 2015) revelou que os países da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) já realizaram progressos na redução das disparidades de gênero, mas que novas desigualdades estão surgindo. Os meninos são mais propensos a um baixo desempenho escolar e a possuírem um engajamento menor do que as meninas, enquanto as meninas têm um desempenho baixo quando são instigadas a formular situações matemáticas. Essas conclusões derivam de avaliações aplicadas a jovens de 15 anos de idade residentes em 65 países do mundo.

As explicações para essas desigualdades são polêmicas. Tanto no senso comum – no qual tendem a ser dominantes – quanto no campo científico, existem concepções que interpretam as desigualdades de gênero a partir das diferenças biofisiológicas dos indivíduos.

Vianna e Finco (2009) apontam algumas pesquisas que reiteram que, para além das diferenças anatômicas entre os sexos, existem ainda, diferenças na forma com que o cérebro processa as informações, as emoções e outras características que são vistas como naturais e que conduzem a habilidade cognitiva do indivíduo. Algumas concepções, predominantes no senso comum, mas também vinculadas a pesquisas, interpretam as desigualdades de gênero a partir das diferenças biofisiológicas do indivíduo. Para compreender se tal concepção é suficiente para explicar as distinções entre meninos e meninas, Fausto-Sterling (1992) analisou afirmações científicas que investigavam as possíveis diferenças entre o cérebro masculino e feminino, as quais resultariam, entre várias outras coisas, em habilidades cognitivas distintas, configurando, assim, a existência de uma anatomia cerebral específica para cada sexo e em diferenças nos níveis de habilidades matemáticas e verbais. A partir do questionamento acerca dessas diferenças específicas para cada sexo, a autora alega que, se elas existem, são muito pequenas e que a priori não há uma base para assumir que tais diferenças possuem origens biológicas. Dessa forma, parte do princípio de que a ciência é uma atividade humana que não se separa da sociedade e que, portanto, influencia os cientistas.

Nucci (2010) ao investigar as concepções de gênero no âmbito da produção científica/biomédica afirma que as diferenças entre homens e mulheres, sejam elas de comportamento, de personalidade e até de habilidades cognitivas são vistas

pelos pesquisadores como distintivas e universais. De acordo com a autora, é frequente nos estudos, a aparição de argumentos que corroborem com a ideia de que homens tendem a ser melhores em matemática, enquanto as mulheres tendem a ter melhor capacidade de se comunicar verbalmente. Em outro trabalho, Fausto-Sterling (2000) reitera que a habilidade matemática não seria biologicamente determinada, mas sim, decorrente das normas de gênero, das oportunidades distintas e das expectativas diferentes para mulheres e homens. Rippon (2021) ao analisar as diferenças entre o cérebro feminino e masculino contesta a existência dessas distinções, mas afirma que o sexo biológico deveria ser considerado como uma “influência”, uma categoria contínua que pode efetivamente influenciar o cérebro. Além disso, os cérebros são conscientes das regras sociais existentes nas sociedades. Para ela, o cérebro deve ser visto como “um mosaico de acontecimentos passados e possibilidades futuras.” (RIPPON, 2021, posição 6183).

Ao trazer a discussão para o campo das ciências humanas e sociais, é necessário questionar a prevalência do caráter biológico na construção da diferenciação de meninos e meninas e levar em consideração o peso e a interferência da cultura nos processos de socialização. Sendo assim, não é possível compreender as diferenças entre meninos e meninas baseado apenas em explicações fundamentadas no determinismo biológico e usá-lo como justificativa para as relações de gênero presentes na sociedade. Para Rippon (2021), o hiato de gênero são vários processos entrelaçados, baseados no cérebro e no mundo.

3. O QUE É GÊNERO?

O conceito de gênero é importante para a compreensão e embasamento teórico dessa discussão, levando em consideração que esse conceito é necessário para a construção do diálogo entre os processos biológicos e sociais. Gênero será compreendido através do significado e da construção social que o sexo assume no interior de determinada cultura. Ou seja, não se trata de algo “natural”, pois é por meio dos processos culturais que se define o que é “natural” ou não e que se produz e transforma a natureza e a biologia, tornando-as históricas (LOURO, 2000).

De acordo com Louro (1997), à medida que o conceito de gênero afirma o peso do caráter social do masculino e do feminino, é necessário que aquele que o utiliza e o emprega leve em conta as sociedades e os momentos históricos, que são distintos. Sendo assim, o conceito é plural, reforçando que as representações masculinas e femininas são diversas e ainda, que essas concepções se distinguem entre as sociedades, mas também, no interior de uma única sociedade, quando se concebe os variados grupos que a estabelecem.

Segundo Scott (1995, p. 86), gênero é definido como “um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos” e

ainda “o gênero é uma forma primária de dar significado às relações de poder”. Essa definição faz parte de um conceito analítico no qual o gênero é reconhecido como um elemento baseado nas diferenças observadas pelos outros, e por isso, para a autora, implica diversos subconjuntos que estão interrelacionados. O primeiro deles diz respeito a símbolos que representam exemplos e modelos culturalmente disponíveis – a título de exemplo, Scott (1995) cita Eva e Maria como referências do que é ser mulher, na tradição ocidental cristã. O segundo trata das concepções normativas existentes, que estão presentes nas mais diversas áreas – religiosas, educativas, políticas – e que afirmam de maneira precisa quais são os significados do masculino e do feminino. O terceiro aspecto trata da análise necessária para descobrir a natureza da permanência binária do gênero, incluindo uma concepção que se refira às organizações sociais e suas instituições; e o quarto aspecto desenvolve-se através da identidade subjetiva de cada indivíduo (SCOTT, 1995).

Portanto, o conceito de gênero está relacionado a aspectos da construção social, tais como a cultura e as relações entre os indivíduos:

“A inscrição dos gêneros – feminino ou masculino – nos corpos é feita, sempre, no contexto de uma determinada cultura e, portanto, com as marcas dessa cultura. (...) As identidades de gênero e sexuais são, portanto, compostas e definidas por relações sociais, elas são moldadas pelas redes de poder de uma sociedade” (LOURO, 2000, p.09).

Dessa maneira, esse conceito pode ser compreendido como uma categoria social e representa uma explicação a atribuições específicas que cada cultura estabelece para o feminino e o masculino. Assim, gênero pode ser entendido como um componente que decodifica o significado e busca entender as conexões entre as mais variadas formas de interação humana (SOUZA, 2007). O gênero nos permite “reconhecer a tendência à naturalização das relações sociais baseadas na fisiologia dos corpos e enxergá-los como signos impressos por uma sociedade e por uma cultura” (VIANNA, FINCO, 2009, p. 270).

O conceito de gênero traz consigo parte do reconhecimento do caráter social e historicamente construído das desigualdades que antes eram explicadas basicamente a partir das diferenças físicas e biológicas. Assim, segundo Vianna e Finco (2009), não é mais possível compreender as distinções entre meninos e meninas a partir da teoria do determinismo biológico. Conforme as autoras, para ultrapassar a desigualdade de gênero é necessário entender como a sociedade transforma as diferenças entre os sexos em hierarquias, reduzindo-as a apenas características físicas. Dessa maneira, diferenciar sexo biológico de gênero é fundamental para o desenvolvimento da análise feminista nas ciências sociais e humanas, desnaturalizando as diferenças entre homens e mulheres.

Além disso, é importante demonstrar que outras intersecções de distinções existem e podem influenciar. A interseccionalidade mais comum é a centrada em gênero, classe e raça. Não excluimos outros determinantes que também são importantes para a construção da posição social dos indivíduos, mas a análise do capítulo será focalizada no conceito de gênero.

4. GÊNERO E O PROCESSO DE SOCIALIZAÇÃO

Um dos elementos centrais para compreender a perspectiva de gênero é o processo de socialização. Ao nascer, nenhum indivíduo é membro de uma sociedade, mas possui predisposição para a sociabilidade e, ao ser acolhido no seio de um grupo, de uma sociedade, passa a viver um processo por meio do qual se torna integrante destes, vindo a compartilhar formas de pensar, sentir e agir com outros integrantes. Todo sujeito nasce em uma estrutura social objetiva preexistente, onde se encontram os “outros significativos” – pessoas que se encarregam do processo de socialização – que lhe apresentam a realidade de acordo com a sua posição na estrutura social e suas especificidades. A socialização é “a ampla e consistente introdução de um indivíduo no mundo objetivo de uma sociedade ou de um setor dela”. (BERGER e LUCKMANN, 1976, p. 175).

Porém, esse processo não deve ser compreendido como algo imposto pela sociedade sobre o indivíduo, pois é através desse processo que o indivíduo se desenvolve, sobrevive e torna-se pessoa. Todas as experiências vividas por um indivíduo contribuem no processo de socialização, auxiliam e orientam a participação social. Em várias áreas e instituições da vida social de um indivíduo, a socialização aparece como explicação para variados fenômenos. Berger e Luckmann (1976) afirmaram em seus trabalhos que a família era a responsável por apresentar e introduzir o indivíduo à sociedade. Em um cenário contemporâneo, Abrantes (2011) reitera que a socialização que ocorre no meio familiar não é produto da transmissão dos pais, mas da interação entre os membros da família, que sofre influência de várias instituições. Apesar do questionamento atual, a família continua exercendo um papel crucial na socialização, sendo um agente fundamental, e como tal, possui grande responsabilidade nesse processo. Como a socialização é perene e nunca se conclui, durante os processos que vivenciam em diferentes instituições e grupos sociais, meninos e meninas recebem formas diferenciadas de educação com base na cultura em que estão inseridos, levando à construção de papéis masculinizados ou feminilizados. A identidade do indivíduo é definida então, como localização em um certo mundo e é adequada para esse mundo. Meninos e meninas interiorizam disposições sociais, competências e valores e os associam a uma identidade específica, que é resultado de papéis atribuídos e intenções particulares (BERGER e LUCKMANN, 1976; SOUZA, 2007; ABRANTES, 2001).

A família e a escola são, portanto, fundamentais na transmissão e construção de valores e por consequência, de papéis sociais.

A diferenciação entre meninas e meninos, feminino e masculino inicia-se na família, antes mesmo do nascimento das crianças, a partir de atribuições e expectativas direcionados a cada uma delas, desde a escolha de nomes e roupas diferentes, até a formulação de expectativas de futuro. Nesse processo, tendem a ser dadas, também, diferentes atribuições a meninos e meninas, ao longo de sua formação e desenvolvimento. Durante muito tempo, nas sociedades ocidentais modernas, tal diferenciação foi bastante rígida, fosse em relação aos brinquedos e brincadeiras, fosse em relação às tarefas, às atitudes e comportamentos esperados. Isso estava associado a uma forte divisão, também, entre deveres do pai e da mãe. Apesar de ser possível, hoje, nessas mesmas sociedades, observar mudanças no que tange a essa diferenciação de gênero nas famílias, a divisão de papéis ainda subsiste, de modo que, por exemplo, as mulheres ainda exercem mais atividades domésticas. Tal divisão, legitimada pelos adultos na socialização da criança, traduz-se em uma hierarquia de gênero e se revela como uma relação de poder.

O processo de socialização na família mostra como os padrões de gênero são uma construção e uma reprodução entre as meninas e os meninos, fazendo com que eles aprendam ações, posturas e comportamentos distintos. As explicações de como esse processo de socialização ocorre, no que se refere aos padrões de gênero, são convergentes. Apesar do tratamento igualitário entre meninos e meninas ser um ideal da família na contemporaneidade, isso ainda não é percebido na sociedade, como tem sido demonstrado por diversos estudos.

Em Portugal, Barroso (2008) analisou as representações e os papéis de gênero nas relações de parentesco entre irmãos e destacou que os irmãos que vivem uma irmandade masculina atribuem genericamente as peculiaridades das suas relações ao fato de todos serem meninos. Quando perguntados sobre quais as implicações de se ter uma irmã, a resposta dos entrevistados foi geral, afirmando que nada mudaria, mas que independente da diferença de idade entre eles, os irmãos deveriam apresentar uma postura orientadora e protetora perante a irmã. As irmãs que vivem em uma irmandade feminina também afirmaram que são mais próximas umas das outras porque são todas meninas. Sobre ter um irmão, as irmãs afirmavam que poderia existir uma relação menos igualitária, o que acentuou a provável diferenciação de gênero na educação oferecida pelos pais.

No Brasil, a partir de uma pesquisa com 30 famílias de classe média, Souza (2007) afirma que a família reforça as diferenças de gênero, diferenciando meninas e meninos, masculino e feminino, brinquedos e atividades de menina e de menino (“balé é mais adequado para meninas” e “jogar bola é um esporte para meninos”), fazendo com que exista assim, uma relação de poder. As famílias pesquisadas pela

autora apontam categoricamente que existem processos diferentes de aprendizagem para meninas e meninos e que isso acarreta consequências na socialização, estabelecendo posturas, ações e comportamentos de cada um.

Carvalho, Senkevics e Loges (2014) realizaram um estudo qualitativo em São Paulo a fim de identificar os processos de socialização de gênero e observaram diferenças entre as famílias no que se refere aos modelos educativos, mas não no tocante às desigualdades de gênero (presentes em todas elas). As meninas aparentavam aprender mais cedo sobre as características compreendidas como femininas e que são prestigiadas também pelas professoras, como por exemplo, a organização, a obediência, a calma e o silêncio. Na família, ocorre uma vigilância mais rigorosa dos pais com relação às características das filhas. Essas características se apresentam para os adultos como inatas e espontâneas, decorrendo, para eles, do fato das filhas serem meninas.

Para além da família, a escola é uma das instituições mais importantes no processo de socialização de gênero, pois representa um ambiente institucionalizado, com outros papéis sociais diferentes dos familiares, com meninos e meninas advindos das mais diversas realidades sociais. Com a entrada cada vez mais precoce das crianças nesse ambiente, sua importância para tal processo só tende a aumentar. Torna-se necessária a reflexão acerca do poder de validação que esse espaço possui sobre meninas e meninos e como são capazes de produzir e reproduzir os sujeitos.

Ao observar crianças na pré-escola, Finco (2003) afirmou que os estereótipos de papéis sociais, os comportamentos pré-determinados e esperados, as diferenças de gênero que existem nas relações sociais dos adultos, não existem no mundo infantil. Para a autora “são os adultos que esperam que as meninas sejam de um jeito e os meninos sejam de outro”. Para que a relação entre meninos e meninas permaneça igualitária, é necessário que o profissional da educação deixe as relações ocorrerem de forma livre, sem exigências quanto a um papel sexual definido.

Não é fácil porém, que os educadores deixem de lado as pré-noções que possuem. A escola acaba por ser uma instituição que não só analisa as desigualdades, como também as produz. Além de legitimar comportamentos femininos e masculinos, a escola produz diferenças, pois divide os estudantes em diversos mecanismos de ordenamento, classificação e hierarquização. As metodologias de avaliação, os materiais didáticos, o currículo, as regras, são locais das diferenças de gênero, são formados por essas distinções e ao mesmo tempo as produzem (LOURO, 1997, 2000).

Além disso, as pesquisas também apontam que as percepções de gênero são produzidas, reproduzidas e transformadas pela família e que as representações

de feminino e masculino perpassam o andamento escolar de meninos e meninas e promovem desigualdades (SOUZA, 2007).

A realidade social apresentada a meninos e meninas na escola é produzida, alterada e moldada por parâmetros sociais e culturais. Quem educa meninos e meninas são homens adultos e mulheres adultas que possuem valores já enraizados em uma cultura desigual de gênero. Vianna e Finco (2009) afirmam que na escola, assim como nas diversas outras instituições sociais ocorre o processo de feminilização e masculinização dos corpos, presente tanto no desenvolvimento das habilidades e dos padrões cognitivos quanto na educação do movimento corporal e das manifestações de sentimentos de meninos e meninas, ligando-se à forma como a sociedade cria expectativas de papéis esperados para cada gênero. Os significados de gênero são colocados perante meninos e meninas de acordo com a forma como a família ou a professora conversa com cada um, refletindo nos comportamentos esperados e nos brinquedos que lhes são disponibilizados e autorizados, pois o que é estimado para o menino, muitas vezes não é apreciado para a menina. “O fato de pedir para uma menina a tarefa de ajudar na limpeza e ao menino para carregar algo já demonstra como as expectativas são diferenciadas.” (Vianna e Finco, 2009, p. 272).

Desde a infância, portanto, já se apresentam diferenciações nas experiências de meninos e meninas. O progresso dos modelos cognitivos e das habilidades dos indivíduos está relacionado às expectativas presentes na sociedade e na cultura. Para Botton et. al (2015), desde o momento da descoberta do sexo do bebê são ensinadas as significações dos papéis do que é ser homem e do que é ser mulher, bem como as características necessárias para assumir tal identidade perante a sociedade. De acordo com Silva, Halpern e Silva (1999), a condução do processo educativo e a socialização da criança estão envoltas em estereótipos de gênero. Através de um estereótipo, o universo do sujeito pode ser limitado ao que é esperado para cada papel de gênero: rosa ou azul, bonecas ou carrinho, força ou fraqueza, dominação ou submissão, sem que seja necessário justificativa para tal divisão. Sendo assim, tanto os comportamentos, os desejos, a forma de se expressar quanto os próprios saberes e conhecimentos são sexuados. “[...] Se opera um processo na sociedade que imprime marcas sociais e define como devem ser os meninos e as meninas. Assim, as relações e os modelos estereotipados para cada sexo são transferidos e manifestados na escola [...]” (SOUZA, 2007, p. 16).

Desse modo, pode-se afirmar que todo o processo de inserção do indivíduo na sociedade – desde o seu nascimento, até os diferentes processos de socialização que vive em grupos e instituições específicas, como a escola, a igreja, os grupos de pares, dentre outros – está repleto de representações de gênero, as quais não são igualitárias. Um dos efeitos desse processo é que as realizações de

meninas e meninos são desiguais, existindo diferentes explicações e tentativas de explicar as desigualdades.

Uma das explicações, de acordo com Carvalho, Senkevics, Loges (2014) é devido à socialização familiar das meninas ser similar a exigências escolares – como organização, submissão e disciplina – enquanto os meninos são socializados para não serem sensíveis e para cultivar a agitação. Cavalcanti (2002), ao realizar um estudo em Salvador, afirma que não existe definição masculina ou feminina *a priori*, mas que essa definição é construída na interação com os demais indivíduos da sociedade. Apesar disso, o estudo concluiu que a escola perpetua essa desigualdade (apesar de todos os esforços da modernidade rumo à uma escola igualitária) através das demonstrações de diferenciação das professoras em relação à assimilação do conhecimento, ao atribuir às meninas características como organização, comportamento tímido e pacífico, atenção ao realizar as tarefas; enquanto os meninos eram observados como indisciplinados, inquietos, desorganizados nas tarefas e desatentos. Dessa forma, o conhecimento construído em sala de aula diferencia-se em função do gênero e as professoras ora compreendem o conhecimento como igualitário, ora separam organização e bagunça, emoção e razão, passividade e ação como características atribuídas a meninas e meninos, respectivamente.

É necessário, portanto, que sejam feitos questionamentos em torno dessas dicotomias, que servem para impor um binarismo rígido nas relações de gênero. É preciso lidar com múltiplas combinações de gênero, raça, etnia, classe. Todas essas dimensões são existentes nas relações sociais e nos arranjos escolares (LOURO, 2000). Ao considerar que a escola e a família não são neutras, compreende-se que as expectativas dos pais e professores são marcadas por uma visão de gênero dicotômica.

5. CONCLUSÃO

Conforme apontado, gênero é um constructo social. É o sentido atribuído ao feminino e ao masculino. A discussão desenvolvida neste texto nos leva a perguntar que papéis e que identidades persistem nos valores familiares da contemporaneidade como modelos de ser e fazer diferenciados para filhos e filhas. Ao buscar compreender representações de gênero é possível afirmar que as desigualdades persistem, embora exista uma força exercida por algumas famílias para que as relações não se arranjem dessa maneira.

Os estudos revelam a influência da família na construção das identidades e das concepções de gênero, visto que essa instituição coloca normas sociais e papéis de gênero frente aos indivíduos desde que estes são crianças. Levando em consideração a importância e relevância da instituição familiar no

desenvolvimento dos filhos e ao observar os estudos apontados, é necessária a reflexão sobre o papel da família na construção das identidades e dos estereótipos acerca da masculinidade e da feminilidade.

É preciso ainda, refletir sobre o papel de professores e professoras, bem como da escola como um todo, compreendida como um local de construção das identidades e também de transformação das mesmas. A escola deve ser plural, um local onde gênero não seja excludente, mas sim que assegure a inclusão e a transformação de papéis e valores tão arraigados na sociedade.

6. REFERÊNCIAS

CARVALHO, Marília Pinto de; SENKEVICS, Adriano Souza; LOGES, Tatiana Avila. **O sucesso escolar de meninas de camadas populares: qual o papel da socialização familiar?**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 40, n. 3, p. 717-734, sep. 2014. ISSN 1678-4634. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/86271>>. Acesso em: 24 jul. 2022.

CAVALCANTI, Edlamar Leal Sousa. Diferenças de gênero na apreensão do conhecimento escolar. Salvador. Dissertação de mestrado, Faculdade de Educação – Universidade Federal da Bahia. 140 p. 2002.

ABRANTES, Pedro. Para uma teoria da socialização. Sociologia, Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Vol. XXI, 2011, pág. 121-139.

BARROSO, Margarida. Fratrias e Género: Contributos para uma análise sociológica das relações fraternais. VI Congresso Português de Sociologia. Universidade Nova de Lisboa. 2008.

BELTRÃO, Kaizô Iwakami; ALVES, José Eustáquio Diniz. A reversão do hiato de gênero na educação brasileira no século XX. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 39, n. 136, p. 125-156, jan./abr. 2009. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742009000100007&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 23 Fev. 2022.

BERGER, Peter L.; LUCKMANN, Thomas. A construção social da realidade: tratado da sociologia do conhecimento. Tradução de Floriano de Souza Fernandes. Petrópolis, RJ: Vozes, 1976.

BOTTON, Andressa et al. Os papéis parentais nas famílias: analisando aspectos transgeracionais e de gênero. Pensando Famílias, Porto Alegre, v.19, n. 2, p. 43-56, dez. 2015. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-494X2015000200005&lng=pt&nrm=iso>. Acessos em 30 maio. 2020.

EURYDICE (2010), Diferenças de gênero nos resultados escolares: estudo sobre as medidas tomadas e a situação actual na Europa. (Relatório), EACEA, Comunidade Europeia: Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação, Ministério da Educação. doi:10.2797/51375.

FAUSTO-STERLING, Anne. *Myths of Gender: biological theories about women and men*. New York: Basic Books, 1992.

FINCO, Daniela. *Relações de gênero nas brincadeiras de meninos e meninas na educação infantil*. Pro-Posições, v.14, n.3 (42), p. 89-101, set./dez. 2003. Disponível em <<https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/2212/42-dosie-fincod.pdf>>. Acesso em 02 de junho de 2022.

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista* / Guacira Lopes Louro – Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

LOURO, Guacira Lopes (org.). *O corpo educado: Pedagogias da sexualidade*. 2ª Edição. Autêntica. Belo Horizonte. 2000.

NUCCI, Marina Fisher, *Neurocientistas feministas e o debate sobre o “sexo cerebral”*: um estudo sobre ciência e sexo/ gênero, *Em Construção*, n. 5, p. 37–49, 2019.

RIPPON, Gina. *Gênero e nossos cérebros: Como a neurociência acabou com o mito de um cérebro feminino ou masculino*. Tradução de Ryta Vinagre. Rocco, 2021.

SCOTT, Joan Wallach. *Gênero: uma categoria útil de análise histórica*. *Educação & Realidade*. vol. 20, nº 2, Porto Alegre, 1995, pp.71-99.

SILVA, Cármen A. Duarte da; HALPERN, Fernando Barros e Sílvia C; SILVA, Luciana A. *Meninas bem-comportadas, boas alunas; meninos inteligentes, indisciplinados*. *Cad. Pesqui.*, São Paulo, n. 107, p. 207-225, Julho 1999. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15741999000200009&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 21 de Junho de 2022.

SOUZA, F. C. de. *Desvendando práticas familiares e escolares a partir das relações de gênero: uma reflexão sobre a educação de meninos e meninas*. Araraquara, 2007. 222f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”.

VIANNA, Claudia; FINCO, Daniela. *Meninas e meninos na Educação Infantil: uma questão de gênero e poder*. *Cad. Pagu*, Campinas, n. 33, p. 265-283, Dec. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-83332009000200010&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 20 Agosto de 2022.

POPULAÇÃO EM SITUAÇÃO DE RUA: CONSTRUÇÃO DE AÇÕES EDUCATIVAS POPULARES EM SAÚDE

Ana Rojas Acosta¹

Ana Carolina Farto Agapito²

1. INTRODUÇÃO

*Mais um dia quente de verão. O sol escaldante queima a pele desidratada pela exposição ao sol e pelo uso constante de bebida alcóolica. A desnutrição também é evidente. Cabelos e barbas grisalhos teimam embaraçados em cobrir um rosto. Segurando um esburacado cobertor, aparecem unhas pretas e compridas. Roupas rotas e encardidas. As árvores, alheias e soberanas, oferecem algum alento com suas sombras flutuantes. O banco da praça nem parece ser tão desconfortável para tirar uma soneca.
(As autoras)*

O fenômeno de viver nas ruas aparece ao mesmo tempo em que nascem as cidades capitalistas. Segundo Ceolin et al. (2020), foi a partir da Revolução Industrial (1760-1840), que surgiram os primeiros dados sobre a população em situação de rua. Também foi nessa época que os camponeses e pequenos produtores foram expulsos do seu ambiente ancestral e obrigados a irem de encontro ao novo sistema que estava surgindo: o capitalismo. Os moradores das zonas rurais migraram na esperança de uma vida mais próspera, em busca de oportunidades para trabalhar nas oficinas e fábricas dos recém-criados núcleos urbanos.

Em tempos atuais, viver nas ruas em tempos regidos pelo Capital é uma condição que está associada à pobreza, à marginalização, ao preconceito e ao não pertencimento a um lar.

Pereira (2019, p.38) afirma que “O pobre na nossa sociedade além de ser excluído das riquezas socialmente produzidas, também é excluído de todas as possibilidades de tentativa de sair da condição que se encontra, pois se percebe

1 Professora Orientadora do Programa Ensino em Ciências da Saúde - CEDESS da Universidade Federal de São Paulo - UNIFESP e Coordenadora do Grupo de Pesquisa, Ensino e Extensão em Famílias e Políticas Públicas - NEF/UNIFESP.

2 Mestranda do Programa Ensino em Ciências da Saúde – CEDESS – UNIFESP. Terapeuta ocupacional no CAPSad de Limeira/SP, Especialista em Saúde Mental e Atenção Psicossocial.

no cotidiano que várias gerações de sujeitos estão na situação de pobreza”.

No contato cotidiano do trabalho, ouvimos de uma pessoa em situação de rua que não há razão para se preocupar com o dia de amanhã: “É só treva”. (sic)

Pimentel (2019), refere que no Brasil essa população surgiu na época imperial, com o início da imigração europeia como força de trabalho para as fazendas e abandono dos antigos trabalhadores, antes escravos, à sua própria sorte. Essa massa de trabalhadores, maior do que a necessária para colocar as engrenagens da economia em funcionamento, não foi absorvida pela agricultura e indústria nascentes. Não pertenciam à lógica do consumo e da produção, e sem ter um lugar, vagando pelas ruas da recém-nascida república, vai formar a periferia urbana e também dar início ao grande contingente de pessoas em situação de rua.

“Ao que parece, trata-se de uma massa sem rosto que só existe em termos gerais, entretanto, com nossos olhos sedentos por regularidades, identificamos os lavadores de carro e os vendedores de bala. Meninos que pedem, meninas que se vendem, malabaristas do sinal vermelho. Pessoas que equilibram vidas no vai-e-vem da cidade. E nessa dinâmica não importam os rostos, não importam os nomes, mas sim os papéis representados. Entre pena, medo, hostilidade e explicações das mais simplistas, o fosso entre a “população em situação de rua” e o restante da sociedade perpetua-se cotidianamente, naturaliza-se”. (MEHRY et al., 2019, p.80).

A certeza de pertencermos à uma sociedade e termos, desse contexto, o título de cidadão nos garante o acesso para a coletividade organizada da vida civilizada. Podemos considerar que “O termo cidadania tem origem etimológica no latim *civitas* que significa cidade no sentido de pertencimento de um indivíduo em uma comunidade politicamente articulada e que lhe atribui um conjunto de direitos e obrigações, sob vigência de uma Constituição”. (SILVA, 2019, p.43). A população em situação de rua forma comunidades vulneráveis, sem a citada articulação. Situada em uma via paralela em relação aos cidadãos brasileiros. Estes não exercem seus deveres e não recebem seus direitos.

A maioria está à mercê dos agravamentos em saúde, não possuem documentos, frequentaram a escola por poucos anos, usam substâncias psicoativas lícitas e ilícitas e são portadores de inúmeras enfermidades. (Brasil, 2009).

Essa é a realidade que se impõe, é dura e cruel.

Em 2016 o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) fez uma estimativa censitária sobre o número de pessoas em situação de rua no Brasil. Esse estudo, reconhece a fragilidade dos dados devido à complexidade para obtê-los, pois foram coletados através do Cadastro Único para Programas Sociais do governo federal e, estimou-se que existiam, em 2015, 101.854 pessoas em situação de rua no país.

O último censo realizado no município de Limeira foi em 2018 e os dados

indicaram que haviam 186 pessoas nessa condição, de um total de 303.682 habitantes no município, segundo dados do IBGE.

Segundo Teixeira et al. (2019) a população que vive nas ruas é submetida a um cotidiano de desrespeito e de falta de reconhecimento a partir dos inúmeros processos de exclusão social.

O autor afirma que o aumento da população que ocupa as ruas é um fato. Razão que nos permite indagar quantos são agora? Decerto podem ser vistos nas praças, marquises, embaixo dos viadutos e no entorno das matas da cidade. As dificuldades em contabilizá-los são diversas. Dentre eles há características de não se enquadrarem no modo de viver da maioria das pessoas: perambulam entre as cidades, não reconhecem cadastros e não têm identidade. A população em situação de rua vive à margem do sistema, sem lugar, porém dentro das fronteiras geográficas do país.

Nesse sentido, o decreto 7.053 de 23 de dezembro de 2009, institui a Política Nacional para a População em Situação de Rua que afirma:

Considera-se população em situação de rua o grupo populacional heterogêneo que possui em comum a pobreza extrema, os vínculos familiares interrompidos ou fragilizados e a inexistência de moradia convencional regular, e que utiliza os logradouros públicos e as áreas degradadas como espaço de moradia e de sustento, de forma temporária ou permanente, bem como as unidades de acolhimento para pernoite temporário ou como moradia provisória.

Está certo, então, que a população foco deste trabalho não é invisível aos olhos das políticas públicas, ao contrário, existem leis específicas com desmembramentos para a garantia de seus direitos através do Sistema Único de Saúde (SUS), Sistema Único de Assistência Social (SUAS), Segurança Pública, Previdência Social e demais órgãos governamentais de execução dessas políticas. Ainda assim, existem lacunas entre a legislação e a sua execução, portanto, a legislação por si só, não garante os direitos aviltados destes sujeitos.

Segundo a Pesquisa Nacional da População em Situação de Rua (2009) 29,7% dessa população refere ter algum problema relacionado à saúde e, quase a metade costuma buscar os serviços de urgência/emergência como forma de atendimento. Esse comportamento sugere que apenas nos momentos de agudização dos sintomas, esses sujeitos buscam por cuidado.

Continuando com nossas indagações, interrogamos: Como promover a percepção dessas pessoas acerca da sua própria saúde? Como envolvê-las em uma rotina de autocuidado? Como realizar a prevenção de doenças e promoção da saúde? Pautada nas diretrizes das políticas públicas: é possível realizar ações educativas populares em saúde para a população em situação de rua?

2. DESENVOLVIMENTO

Em um estudo com pessoas usuárias de substâncias psicoativas, Silva e Rodrigues (2021), relatam que a estratégia dialógica para a intervenção de educação em saúde teve maior adesão dos usuários, pois estabeleceu vínculos nas discussões construídas com o conhecimento individual de cada participante. A ideia é desenvolver relações de mútuo interesse e através delas construir uma ação: afetar e ser afetado para o desenvolvimento da promoção da saúde.

PELBART, P.P., no prefácio da obra *Clínica Peripatética* de Antonio Lancetti, faz um questionamento pertinente sobre o tema:

Como investir na autonomia e não na infantilização dos sujeitos, como suscitar em suas vidas o acontecimento inédito, como introduzir a surpresa, senão pela ascendência afetiva, entrando com o próprio corpo, mobilizando o entorno, inventando conjuntamente uma linha de fuga, um agenciamento coletivo? (2016, p.12).

A Educação em Saúde, se mostra como uma ferramenta potente para a prevenção de doenças, promoção da saúde e criação do sentimento de pertencimento a uma comunidade, um lugar (a rua), sem que a condição de ausência de moradia seja motivo para estar à margem das políticas públicas, uma vez que tem o sujeito como protagonista e desenvolve o senso de responsabilidade pelo autocuidado.

A Educação em Saúde como processo político pedagógico requer o desenvolvimento de um pensamento crítico e reflexivo, permitindo desvelar a realidade e propor ações transformadoras que levem o indivíduo à sua autonomia e emancipação como sujeito histórico e social, capaz de propor e opinar nas decisões de saúde para cuidar de si, de sua família e de sua coletividade. (FALKENBERG et al., 2013, p.848).

A autora acima afirma que a Educação Popular em Saúde (EPS) ocorre como prática social e global balizada pelos interesses das classes populares, baseando-se no diálogo e nos saberes dos usuários para uma análise crítica da realidade. (p.849)

Em 2012, o Comitê Nacional de Educação Popular em Saúde (CNEPS) do Ministério da Saúde por meio da Secretaria de Gestão Estratégica e Participativa (SGEP/MS) apresentou a Política Nacional de Educação Popular em Saúde no Sistema Único de Saúde (PNEPS – SUS). Neste trabalho, a educação popular é compreendida como perspectiva teórica orientada para a prática educativa e o trabalho social emancipatórios, intencionalmente direcionada à promoção da autonomia das pessoas, à formação da consciência crítica, à cidadania participativa e à superação das desigualdades sociais.

Em 2013, a Portaria N° 2761/13 que institui a Política Nacional de Educação Popular em Saúde prevê a construção de processos educativos

emancipatórios com foco na autonomia das pessoas tendo em vista a possibilidade de acesso às informações necessárias para a promoção da saúde. A aproximação cuidadosa e acolhimento inicial da população envolvida devem estar baseados nos princípios da Política Pública:

Diálogo: é o encontro de conhecimentos construídos histórica e culturalmente por sujeitos, ou seja, o encontro desses sujeitos na intersubjetividade, que acontece quando cada um, de forma respeitosa, coloca o que sabe à disposição para ampliar o conhecimento crítico de ambos acerca da realidade, contribuindo com os processos de transformação e de humanização. **Amorosidade:** é a ampliação do diálogo nas relações de cuidado e na ação educativa pela incorporação das trocas emocionais e da sensibilidade, propiciando ir além do diálogo baseado apenas em conhecimentos e argumentações logicamente organizadas.

Problematização: implica a existência de relações dialógicas e propõe a construção de práticas em saúde alicerçadas na leitura e na análise crítica da realidade.

Construção compartilhada do conhecimento: consiste em processos comunicacionais e pedagógicos entre pessoas e grupos de saberes, culturas e inserções sociais diferentes, na perspectiva de compreender e transformar de modo coletivo as ações de saúde desde suas dimensões teóricas, políticas e práticas.

Emancipação: é um processo coletivo e compartilhado no qual pessoas e grupos conquistam a superação e a libertação de todas as formas de opressão, exploração, discriminação e violência ainda vigentes na sociedade e que produzem a desumanização e a determinação social do adoecimento. **Compromisso com a construção do projeto democrático e popular:** é a reafirmação do compromisso com a construção de uma sociedade justa, solidária, democrática, igualitária, soberana e culturalmente diversa que somente será construída por meio da contribuição das lutas sociais e da garantia do direito universal à saúde no Brasil, tendo como protagonistas os sujeitos populares, seus grupos e movimentos, que historicamente foram silenciados e marginalizados.

É a aproximação concreta, isto é, a ida até essa pessoa aviltada dos seus direitos, através de um encontro real, com o movimento cuidadoso de buscá-la, escutá-la, demonstrar sua existência no mundo, seguindo os princípios da política pública e estimulando o afeto possível que proporciona a potência desse encontro.

Conforme LANCETTI, A.:

Essa força afetiva é produzida pelo encontro. Esse encontro é capaz de furar o cerco da separação fundamental porque é capaz de ingerência enquanto relação pré-significante, ou pela capacidade de afetar e ser afetado em processos de subjetivação e dessubjetivação. (2016, p.103)

O autor apresenta o conceito de “amigo terapêutico”, pois afirma que a amizade e a afeição permitem ultrapassar a separação fundamental entre a sociedade estabelecida e o que é designado para as pessoas que não têm lugar,

estabelecendo uma relação de aliança com a pessoa alvo do cuidado, em direção aos seus sonhos e projetos. “O trabalho afetivo tem o poder de produzir vida” (LANCETTI, 2016, p.123).

Esse tipo de cuidado é urgente, essencial e necessário por respeito histórico, tendo em vista a desconfiança e resistência existente por parte dessa população, em decorrência de um contexto negligente, higienista de preconceito e violência sofrido pelos sobreviventes da condição de rua.

Trata-se de uma população marcada por processos de exclusão social e que convive com experiências de desrespeito e ausência de reconhecimento social no seu cotidiano. O estigma perpassa o acesso aos bens públicos, e alguns serviços de saúde se recusam a oferecer atendimento pela ausência de documentação ou domicílio cadastrado. Entende-se aqui o estigma como uma construção social que representa uma marca no indivíduo, delegando a pessoa um status desvalorizado em relação aos demais membros da sociedade. (TEIXEIRA, 2019, p.100)

A construção de uma relação de confiança com as pessoas em situação de rua pode ser desenvolvida através de um contato contínuo de cuidado e atenção às suas necessidades, como bases para a construção em conjunto de uma prática educativa. Educação que amplia possibilidades para amenizar condições extremas de sobrevivência emancipa, conforme apregoa a lei, isto é, “autonomiza”.

De acordo com Acosta (2003, p.235, apud Klauk, 2021, p.41) quanto trata sobre a autonomização dos sujeitos refere que “Ser autônomo, nesse sentido, constitui em possuir capacidade de eleger opções informadas sobre o que se tem que fazer e de como levá-lo a cabo”. Seguindo o raciocínio de Klauk (2021) “Como podemos perceber, a emancipação humana de um sujeito necessita de autonomização quanto à condição de moradia, acesso a benefícios sociais, acesso a serviços e educação, e de acesso ao trabalho”.

Na perspectiva desta narrativa, destaca-se que uma intervenção de educação popular em saúde, construída em parceria com as pessoas que vivem em situação de rua, pode representar importante vetor para a prevenção de agravos e impactos positivos à qualidade de vida dessas pessoas.

Mehry e Franco (2003), descrevendo a atuação de um profissional de saúde junto a uma pessoa com hipertensão arterial refere que existem duas alternativas para a conduta do profissional de saúde: a utilização de exames e medicamentos como um ato prescritivo ou reconhecer aquela pessoa como alguém que tem uma origem social, relações interpessoais, uma rotina, enfim, uma subjetividade que forma um conjunto de aspectos que devem ser conhecidos e trazidos à tona para a realização do cuidado a ser construído.

(...). Desta forma, para que a pessoa se torne empoderada, o modelo dialógico se torna apropriado para que a educação em saúde seja o instrumento

chave dessa proposta, a de converter a passividade dos sujeitos em posição ativa e crítica, diante da completude do saber científico. Esse modelo favorece a construção coletiva e individual do conhecimento, possibilitando uma visão crítica e reflexiva da realidade, no qual o profissional da área da saúde tem um papel importante na co-responsabilização e capacitação para a construção do empoderamento principalmente àqueles relacionados à saúde. (SALCI, 2013, p.226).

Com um olhar otimista, é possível considerar o trabalho sobre mudança de comportamento, realizado por Schimmelpfennig et al. (2021). Nesse estudo, os comportamentos abordados foram o hábito de fumar e o hábito de se vacinar. Chegaram à conclusão que algumas pessoas até poderiam se beneficiar de campanhas sobre os assuntos, mas muitas pessoas mudaram seus conceitos após observarem a mudança de atitude dos primeiros. Fazendo um paralelo, ao estimular a conscientização sobre os cuidados em saúde através de uma intervenção educativa, talvez possa se encontrar mais beneficiados do que aqueles que essa pesquisa poderá abranger.

Agora, só nos resta seguir nessa aposta, em que a pesquisa e o conhecimento se dá nos encontros pelas ruas afora, sustentando que só é possível produzir conhecimento de si, do outro e do mundo quando aquilo nos passa e que se passa é recolhido, problematizado e narrado a muitas línguas, produzidas a partir dos encontros com os outros que nos afetam de tal modo que novos saberes antes jamais pensados e vividos emergem, sem a ambição de controlá-lo, e que isso opera em todos corpos que habitam e se encontram nesses processos. (Mehry et al., 2019 p.103).

A Interface entre a saúde e a educação é o ponto de partida deste estudo. Seu caminho é a garantia dos direitos básicos previstos para a promoção da saúde, levando em consideração o conhecimento trazido pela população em situação de rua. A ferramenta é a escuta, o respeito e a confiança para promover a conscientização sobre os cuidados em saúde, necessários para proporcionar uma qualidade de vida melhor, uma vez que pode prevenir agravos sobre a condição de saúde das pessoas adultas em situação de rua.

Portanto, o que se busca é como estimular a promoção da saúde da população em situação de rua através de uma ação educativa baseada nas políticas públicas, sob a lógica da redução de danos, usando o afeto como veículo de aprendizagem.

Tedesco diz:

Cabe fazer notar que este processo ainda se encontra em curso, de modo que nosso trabalho consiste no acompanhamento de um processo vivo, ou seja, analisamos o processo no momento mesmo em que se realiza. De um lado, a desvantagem do ineditismo constante, do impacto de lidar com o desconhecido, e de outro a vantagem de conviver mais intimamente com a implantação da proposta, ainda em vias de realização, e de poder elaborar intervenções reguladoras do processo em andamento. (2019, p.144)

Com a convivência frequente e na medida do que é possível ao ser humano, estar despida de julgamentos e valores morais, é possível construir e fortalecer a consciência dos indivíduos sobre seu lugar de direito, os motivos históricos das suas fragilidades e a partir disso, buscar uma qualidade de vida que ao menos proporcione a possibilidade de tentar no mundo.

“A capacidade de aumentar as trocas é fundamental para o processo de produção de subjetividade cidadã, mas elas são secundárias a respeito das relações pré-significantes ou de afeto. As experiências revolucionárias mostram isso”. (LANCETTI, 2016, p.124)

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As questões propostas nesse texto trazem a reflexão sobre o protagonismo desses indivíduos quanto aos seus direitos e deveres na promoção da sua saúde. Não se pretende encontrar respostas, pois acreditamos que não há, pelo menos por enquanto, essa possibilidade. Trata-se de encontrar novos caminhos.

Para tanto, o investimento no afeto das relações que se estabelecem com essa comunidade específica, demonstra ser um veículo essencial para a construção do reconhecimento de que a existência e o pertencimento das pessoas em situação de rua na nossa sociedade são uma realidade que deve ser encarada de frente, sem filtros preconceituosos ou mitigadores que justificam essa condição.

“A rua também é um lugar no mundo”. O que se entende por essa colocação? A inclusão ou a normalização de uma condição? Coloco aqui um alerta sobre a normalização cada vez mais frequente desse fenômeno que assola tantas e cada vez mais pessoas na nossa sociedade. Incluir essa realidade na nossa consciência para sermos corresponsáveis em diminuir as desigualdades sociais através de ações educativas é uma necessidade, mas sempre com o cuidado de não normalizar a miséria humana ou deixar de indignar-se com situações desumanas com as quais as pessoas em situação de rua estão submetidas.

4. REFERÊNCIAS

BRASIL. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto Nº 7053 de 23/12/2009. Política Nacional para a População em situação de Rua.** Brasília, DF, 2009. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d7053.htm>

____. Ministério da Saúde. Gabinete do Ministro. **Portaria Nº 2761, 19/11/2013. Política Nacional de Educação popular em Saúde no âmbito do Sistema Único de Saúde (PNEPS-SUS).** Brasília, DF, 2013. Disponível em: <https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2013/prt2761_19_11_2013.html>

____. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **RUA: Apre-**

dendo a contar: Pesquisa Nacional sobre a População em situação de Rua. 240p. Brasília, DF, 2009. Disponível em: https://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/Livros/Rua_aprendendo_a_contar.pdf

CEOLIN, B., TERRA, I.C. e CARMONA, R. **População em situação de rua: estudo da realidade vivida.** Caderno Humanidades em Perspectivas. v. 4, n. 8, 2020.

FALKENBERG, M.B. et al. **Educação em saúde e educação na saúde: conceitos e implicações para a saúde coletiva.** Ciências & Saúde Coletiva, 19 (3): 847-852, 2014.

KLAUK, C.T. dos S. **População em situação de rua: uma análise das políticas públicas para inserção ao mercado de trabalho na região central da cidade de São Paulo.** Orientadora: Ana Rojas Acosta. 2021. 153f. Dissertação de Mestrado – Programa de pós-graduação em Serviço Social e Políticas Sociais. Campus Baixada Santista. Universidade Federal de São Paulo, 2021.

LANCETTI, A. **Clínica Peripatética.** Série Saúde Loucura, V. 20 – Políticas do Desejo I. 10ed. São Paulo: Hucitec, 2016.

MEHRY, E.E. & FRANCO, T.B. **Por uma Composição Técnica do Trabalho Centrada nas Tecnologias Leves e no Campo relacional.** In: Saúde em Debate. Ano XXVIII, v.27, n65, Rio de Janeiro, Set/Dez de 2003.

MEHRY, E.E. et al. **Sinais que vêm da rua - o outro no seu modo de existir como pesquisador-intercessor.** In: Vivências do cuidado na rua: produção de vida em territórios marginais. Série Atenção Básica e Educação na Saúde. 75 – 107p. 1ª. Ed. Porto Alegre: REDE UNIDA, 2019.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. Secretaria de Gestão Estratégica e participativa. **Política Nacional de Educação Popular em Saúde.** Comitê Nacional de Educação popular em Saúde – CNEPS. Brasília – DF, 2012. 25p.

NATALINO, M.A. de C. **Estimativa da População em Situação de Rua no Brasil.** Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA. Brasília. Out. 2016. Disponível em: http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/7289/1/td_2246.pdf

PEREIRA, A.L.C.M. **Análise das Necessidades em Saúde dos Sujeitos em Situação de Rua, atendidos em um Hospital Público no Município de São Paulo.** Orientadora: Profa. Dra. Ana Rojas Acosta. 2019. 105f. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação Ensino em Ciências da Saúde. Campus Baixada Santista. Universidade Federal de São Paulo. Santos, 2019.

PIMENTEL, Izabel Cristina Oliveira Barbosa. **O FAMOSO INVISÍVEL: percepção da população em situação de rua do atendimento em urgência e emergência no Sistema Único de Saúde.** Orientador: Luciana Togni de Lima e Silva Surjus. 2019. 171f. Dissertação de Mestrado – Programa de Ensino em Ciências da Saúde. Campus Baixada Santista. Universidade Federal de São Paulo, Santos, 2019.

SALCI, M.A. et al. **Educação em Saúde e suas perspectivas teóricas: algumas reflexões.** Texto Contexto Enfermagem. p.224-230 v.22. Florianópolis, Jan-Mar, 2013.

SCHIMMELPFENNIG, R. et al. **Promotion of behavioural change for health in a heterogeneous population. Policy and Practice - Maximizing behaviour change.** Bull World Health Organ. p.819–827. V.99. Switzerland, 2021. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.2471/BLT.20.285227>>

SILVA C.C.R. e RODRIGUES, C.F.S. **Educação em saúde para a qualidade de vida de usuários de substâncias psicoativas.** Revista Baiana de Enfermagem. v.35; e39041. Salvador, 2021.

SILVA, M. C. da. **Das impermanências do povo de rua à produção do comum: o Consultório na Rua como extituição.** Orientadora: Profa. Dra. Yara Maria Carvalho. 2019. 163f. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Saúde Pública. Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 2019.

TEDESCO, S. e SOUZA, T. de P. **Territórios da clínica: Redução de Danos e os novos percursos éticos para a clínica das drogas.** In: Conexões: Saúde Coletiva e Políticas da Subjetividade. São Paulo: Ed. Hucitec. p.141-156. 2009.

TEIXEIRA, M.B. et al. **Os invisibilizados da cidade: o estigma da População em Situação de Rua no Rio de Janeiro.** In: SAÚDE DEBATE. p. 92-101, v.43 N. ESPECIAL, Rio de Janeiro, dez.2019. Na internet: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil>. Acesso em 21/01/2022 às 13h51m.

O CURRÍCULO ESCOLAR EM UM CONTEXTO DECOLONIAL: UM OLHAR OUTRO PARA UMA EDUCAÇÃO INTERCULTURAL

Cirlene Pereira dos Reis Almeida¹

1 INTRODUÇÃO

O artigo traz à baila uma discussão acerca dos currículos escolares brasileiros, uma vez que se encontram arraigados a alguns pressupostos europeizados de educação, necessitando, desse modo, da formação de um pensamento crítico-reflexivo que vá ao encontro de um processo de decolonialidade educacional e, conseqüentemente, curricular, posto que são perceptíveis as relações de poder que permeiam sua construção, a partir do entendimento de que se constituem em um artefato social e cultural.

Assim sendo, torna-se mister repensar o currículo como um dispositivo a ser analisado dentro de várias abordagens, tais como políticas, econômicas, sociológicas, culturais e epistemológicas. Em consonância com Moreira; Silva (1995), o currículo traz em seu cerne visões sociais particulares e interessadas e gera também identidades individuais e sociais particulares. Antes, porém é importante fazer alguns apontamentos sobre a educação no Brasil, já que sempre esteve vinculada e subordinada ao que prescrevem outros países representados pelos Organismos Internacionais, tais como Banco Mundial, Unesco, Bird e outros e isso tem contribuído, sobremaneira, para um tipo de organização educacional unilateral que atinge em cheio a construção e organização dos currículos escolares.

Desde a chegada dos jesuítas em 1549, até a data de hoje, a educação brasileira nunca caminhou sem qualquer tipo de interferência. Em seus primórdios, esteve sob a égide de Portugal. Após a República, sofreu modificações, mas sempre vinculadas ou ancoradas em modelos os quais não correspondiam à realidade brasileira, já que a exclusão permaneceu, havendo ainda uma escola dualista, ou seja, uma para as classes consideradas subalternas e outra para a elite.

Isso gerou o planejamento de um currículo cujo objetivo principal é

¹ Mestre em Linguística pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC- RJ); Doutoranda em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC- GO), Coordenadora dos cursos de Letras e Pedagogia do Centro Universitário de Desenvolvimento do Centro-Oeste (UNIDESC); professora efetiva da Universidade Estadual de Goiás (UEG), Campus - Uruaçu. E-mail: cirlene21@yahoo.com.br.

subordinar os discentes no sentido de que sigam padrões que, cada dia mais, os farão mais subalternizados, de maneira a delimitar os papéis os quais devem desempenhar. Arroyo (2014) assevera que o processo de rompimento do silêncio imposto historicamente só se concretizará a partir do momento em que esses sujeitos dominados ou subalternizados passarem a refletir e a interrogar acerca das teorias educacionais, bem como sobre as ideologias explícitas e implícitas que as corporificam e, então, buscarem mudança.

Sobre os resquícios da colonialidade brasileira na educação contemporânea, com foco nos currículos escolares, é imprescindível que se arrefeçam. E para que isso se torne realidade, há a necessidade da formação de um pensamento crítico-reflexivo que vá ao encontro do processo de decolonialidade, porquanto o modelo tradicional de educação deixou nesses currículos e nas práticas pedagógicas um legado cujo discurso está pautado na produção, reprodução, manutenção e reforço de epistemologias excludentes.

A educação tem sido constantemente tratada como objeto que depende dos interesses do capital, e isso contribui para o surgimento de dois caminhos divergentes: o “caráter explícito desta subordinação, de uma clara diferenciação da educação ou formação humana às classes dirigentes e à classe trabalhadora” (FRIGOTTO, 1995, p.32). Para as classes populares, são oferecidos saberes básicos e elementares, necessários aos ofícios que irão exercer no mundo do trabalho. Às elites, uma formação mais completa, ampla e abrangente. Esse modelo de educação tem sua base de sustentação no modelo neoliberal. Nessa perspectiva, a educação, cada vez mais é vista como mercadoria e nenhuma modalidade de ensino foge a essa regra.

No contexto neoliberal, ocorre um processo de despolitização da educação, o que a torna pretensamente neutra, ressignificando-a, e transformando-a em mercadoria o que garantirá que estratégias mercantilizantes sejam preponderantes. Dessa feita, tendo a educação um caráter mercadológico, as pessoas passam a lutar para que não se arrefeça a probabilidade de conseguirem um bom emprego, pelo contrário, esta deve aumentar. E se o indivíduo não consegue atingir seus objetivos, a culpa é totalmente dele que é responsável por construir seu sucesso profissional, a partir de um contexto fortemente competitivo que lhe requer alto grau de competência.

A partir do exposto, percebe-se a importância da transposição do presente debate para o campo da educação, visto que nos aproxima de uma perspectiva de ensino baseada na premissa de que persiste, em muitos países de passado colonial, como é o caso do Brasil, um legado da colonialidade na esfera escolar e, conseqüentemente, nos currículos. Nesse sentido, é premente que seja modificado. Destarte, é de suma importância a adoção de teorias e de práticas

didático-pedagógicas que contestem os resquícios dessa dominação. Isso, porém requer refletir e admitir que independência econômica e política não são significados de liberdade nos modos de pensar e de agir e que a escola, nesse cenário, é espaço privilegiado para a manutenção ou para alteração da lógica colonialista.

Como procedimento metodológico, adotou-se a revisão bibliográfica, com o intuito de se compreender e de se levantar discussões nas quais se façam presentes pedagogias transgressivas e decoloniais, como forma de propiciar processos educacionais que subvertam os padrões impostos e normatizados nas práticas escolares com foco nos currículos (MARCONI E LAKATOS, 2009; GIL, 2008).

Espera-se que este trabalho contribua para discussões que certamente surgirão, por tratar de um tema bastante recorrente e muito profícuo na área educacional e que carece, ainda, de vários outros debates.

2 COLONIALISMO, COLONIALIDADE, DECOLONIALIDADE: TECENDO CONCEITOS

Não se pode falar em reorganização do currículo, sem antes compreendermos o que é colonialismo, colonialidade e decolonialidade. Em relação ao colonialismo, é entendido neste trabalho como fundante para a formação do mito da modernidade, conforme preleciona Dussel (2005).

Sendo assim, os termos moderno e colonial não existem um sem o outro, posto que, sem o colonialismo, jamais teríamos a modernidade, desse modo, não haveria como compará-los. É nesse duplo movimento que traz um passado que não passou, bem como os mitos e consequências elaborados em torno dele que muitas vozes silenciadas durante toda a história do Brasil poderão tensionar a situação presente de maneira a desautorizar o que se tem produzido de conhecimento no âmbito do currículo e cujo objetivo não vai ao encontro do que realmente necessita o currículo escolar brasileiro.

Arroyo (2014) destaca que há uma intencionalidade nos currículos, pois trazem em sua produção, pedagogias de dominação e de subalternização as quais, de forma impositiva, organizam e desorganizam enunciados como pertencentes ao campo da razão, por isso mesmo invalidam racionalidades, trazendo para os campos teórico, ético, político e epistemológico um levante que tensiona as epistemologias educacionais para um pensar a partir da visão dos outros.

Para definirmos o que é colonialidade, é preciso que nos remetamos ao que produziu o grupo Modernidade/Colonialidade, o qual, embora seja composto por intelectuais de diferentes áreas e procedências, possui em comum a construção de um projeto epistemológico, ético e político a partir de uma crítica à modernidade ocidental em seus axiomas histórico-sociológico-filosóficos.

Mignolo (1995) ressalta que, para o grupo mencionado acima, a

colonialidade não surgiu com o advento da modernidade, pois ela é inerente e constitutiva dela. Considerando essa perspectiva, modernidade e colonialidade representam duas faces de uma mesma moeda. Concomitantemente, produziram as ciências humanas como modelo único, universal e objetivo na produção de conhecimentos, mas deixaram aquém todas as epistemologias constitutivas da periferia do ocidente.

Torres (2007), buscando esclarecer a diferença entre colonialismo e colonialidade diz o seguinte:

O colonialismo denota uma relação política e econômica, na qual a soberania de um povo está no poder de outro povo ou nação, o que constitui a referida nação em um império. Diferente desta ideia, a colonialidade se refere a um padrão de poder que emergiu como resultado do colonialismo moderno, mas em vez de estar limitado a uma relação formal de poder entre dois povos ou nações, se relaciona à forma como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações intersubjetivas se articulam entre si através do mercado capitalista mundial e da ideia de raça. Assim, apesar do colonialismo preceder a colonialidade, a colonialidade sobrevive ao colonialismo. Ela se mantém viva em textos didáticos, nos critérios para o bom trabalho acadêmico, na cultura, no sentido comum, na auto-imagem dos povos, nas aspirações dos sujeitos e em muitos outros aspectos de nossa experiência moderna. Neste sentido, respiramos a colonialidade na modernidade cotidiano (TORRES, 2007, p. 131).

Enfim, é fato que o vocábulo colonialidade entra sem pedir licença no imaginário das pessoas e constitui-se em um tipo de discurso que se engendra no mundo do colonizado, mas reproduzindo também no *locus* do colonizador, o que acarreta na destruição do imaginário do colonizado, fazendo-o se transformar em um ser quase invisível, subalterno e insignificante.

Nesse diapasão, a colonialidade do poder reprime os modos de produção de conhecimento, os saberes, o mundo simbólico, as imagens do colonizado e impõe novos paradigmas que gerarão a naturalização do imaginário do invasor europeu, a subalternização epistêmica do indivíduo que não é europeu e a própria negação e o quase apagamento da memória dos processos históricos não atinentes aos povos europeus. Para que esse processo alcance êxito, vários artifícios ou recursos são utilizados, tais como a sedução pela cultura colonialista, o fetichismo cultural criado pelo europeu para enaltecer sua cultura o que gera nos sujeitos subalternizados um forte desejo de fazerem parte dela.

Do exposto acima, infere-se que o colonialismo, além de se constituir numa imposição política, constitui-se também numa imposição jurídica, militar e também administrativa atingindo, sobremaneira, as raízes mais submersas de um povo e lá se mantendo, tanto que se faz presente até os dias atuais.

Quijano (2007) salienta que o processo de colonização da América Latina

trouxe uma lógica dicotômica, visto que, além de subjugar os povos nas suas atividades físicas e políticas, colaborou para cristalizar no imaginário coletivo deles alguns conceitos bípares, os quais se manifestam por essa lógica da modernidade que se faz presente nos dias de hoje, o que vai ao encontro do que preleciona Fabrício (2016), ao descrever a colonialidade como resultado de uma lógica dos contrários, porque esta percebe o mundo e a existência em mão dupla, sem variações, inserido em conceitos que aprisionam o pensamento em categorizações totalizantes como:

[...] norte/sul, desenvolvido/subdesenvolvidos, produtivo/improdutivo, racional/irracional, natureza/cultura, heterossexual/ homossexual, etc.- e escalas bem sedimentadas, previamente definidas. Os pares opostos embutem a hierarquização de seus termos e sua valoração segundo um escalonamento dual que, atribuindo positividade, normalidade e visibilidade ao primeiro, denigre e despreza o segundo (FABRÍCIO, 2016, p. 28).

O que os teóricos acima buscam expor é que, conquanto o colonialismo moderno tenha sido extinto, as estruturas subjetivas, os imaginários e a colonização epistemológica ainda se fazem fortemente presentes na contemporaneidade. Quijano (2007) aponta três formas distintas de colonialidade, sendo elas a do poder, a do ser e a do saber, as quais são inerentes às formas de organização social e às formas como as relações sociais são estabelecidas.

Candau e Russo (2013), ao discorrerem sobre esses três formatos, salientam que a colonialidade do poder diz respeito àqueles padrões estabelecidos a partir de uma hierarquia racial e sexual e ainda na formação de distribuição das identidades, tais como brancos, mestiços, índios, negros. Quanto à colonialidade do saber, concebe o caráter eurocêntrico e ocidental como única possibilidade de se construir um conhecimento, tido como científico e universal, rejeitando, desse modo, outras lógicas de compreensão do mundo e da produção de conhecimento, consideradas ingênuas ou pouco consistentes. Esse tipo de colonialidade promove um conceito hegemônico da soberania eurocêntrica do conhecimento. No que concerne à colonialidade do ser, supõe a interiorização e a subalternização de determinados grupos sociais com foco, principalmente, em indígenas e negros.

É inegável que os três tipos interferem fortemente no pensamento e na cultura de uma nação, entretanto, “é a colonialidade do saber que está relacionada com o papel da epistemologia e as tarefas gerais da produção de conhecimento na reprodução de regimes do pensamento colonial” (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 130). Dessa forma, valoriza-se o conhecimento de um grupo dominante em detrimento às demais formas de conhecimento.

Silva (2017) mostra que as relações nas quais o conceito de colonialidade do saber ainda permeia (como é o caso de muitos países da América Latina que têm como discurso articulador o desenvolvimento), a ideia é enfatizada pelos

sistemas formais de ensino como se fora algo surpreendente e revolucionário, difundido ainda nos meios de comunicação. No entanto, são conceitos e estratégias advindos dos modelos europeus, cuja hegemonia epistemológica é configurada por um racismo epistêmico, ou, conforme assevera Grosfoguel (2007), sobre a epistemologia eurocêntrica ocidental dominante a qual não aceita nenhum outro espaço de produção de pensamento crítico e científico que não seja o seu.

3 EM BUSCA DE UM CURRÍCULO OMNILATERAL

Decolonizar o currículo não é simples, uma vez que, ao se pensar e ao se tensionar sobre essa questão, vários posicionamentos emergirão reivindicando igualdade, reconhecimento e representação, a partir de uma afirmação das diferenças (CANDAU; RUSSO, 2010). Diferenças essas, marcadas pela raça, identidade de gênero, orientação sexual, etnias, culturas, entre outras, e todas elas com o intuito de aumentar ou de multiplicar vozes e narrativas, a partir de novas linguagens, ao ir de encontro ao processo histórico de negação e de apagamento dessas humanidades, entendidas como Outras, tanto de forma física como simbólica.

Embora não vivamos mais cronologicamente dentro de um contexto de colonização, temos impregnado em nossos modelos educacionais uma ideia de subordinação às exigências dos modelos de educação eurocêntricos e, conseqüentemente, do sistema capitalista. É um colonialismo que aparece de forma sutil e, muitas vezes, imperceptível para muitos, mas que visa a atender às exigências coloniais modernas, globais, capitalistas.

No que tange ao currículo escolar, objeto de estudo deste trabalho, é pensado e elaborado com foco em vários interesses os quais objetivam tornar invisível muitas vozes e, ainda, monopolizar as narrativas pertencentes a outros grupos, ou seja, é um currículo mediado pelas relações de poder. Desse modo, é preciso pensá-lo a partir de olhar outros que há muito tempo se encontram à margem dele.

Nesse processo educativo, o outro é visto como alguém incapaz de produzir, já que não possui consigo as condições de ser, de produzir e de viver de maneira civilizada sem necessitar da ajuda ou do favor daquele que é. E esse outro, ao não ser nada e ao não ter nada, vive a condição de empréstimo, sendo assim, só lhe cabe reconhecer-se como o não-ser e obedecer àquele que é (SILVA, 2000, p. 206).

Com o intuito de colonizar a tríade ser, saber e poder, já delineados anteriormente neste trabalho, o currículo escolar é organizado de forma proposital de maneira que os alunos considerem o conhecimento eurocêntrico superior, mais valorizado e mais importante, quando comparado aos demais conhecimentos locais. Nesse diapasão, a realidade local não é vista a partir do que realmente é, mas a partir de visão de mundo e de referenciais externos distantes da realidade

que circunda as comunidades brasileiras, por intermédio de diferentes formas, mas principalmente pela instituição escola.

Anibal Quijano, com um olhar mais aguçado e fazendo uma análise dos paradigmas eurocêntricos prescritos e exigidos na América Latina, assevera que “[...] a produção histórica da América Latina começa com a destruição de todo um mundo histórico, provavelmente a maior destruição sociocultural e demográfica da história que chegou a nosso conhecimento” (QUIJANO, 2007, p. 16).

Percebe-se que a dimensão epistemológica contida nos currículos nada mais é que uma maneira de colonizar, visto que condiciona a uma só episteme, levando, dessa forma, muitos saberes locais escritos ou não escritos a serem colocados à margem da sociedade, posto que não são inseridos na seleção, organização e materialização dos conteúdos escolares.

Tem-se um currículo substancial, entretanto, totalmente basilado nos pressupostos da ciência moderna que é resultado de um pensamento colonialista epistemológico pautado na força e recheado de objetivos políticos, econômicos, militares e, totalmente, vinculado ao chamado capitalismo moderno. E a eficiência desse pensamento evidencia-se mais fortemente na soberania tecnocrática e neoliberal, como preleciona o sociólogo venezuelano Edgardo Lander (2000).

Destarte, torna-se mister entender os currículos escolares não como uma simples lista de saberes os quais devem ser ensinados e seguidos metodicamente como se fossem uma prescrição médica, mas como algo mais complexificado, previamente pensado, intencionalizado, ou seja, como parte constituinte de um emaranhado sistema de regulação, sobretudo, em contextos nos quais a violência colonial sempre imperou.

É no currículo que o nexa entre representação e poder se realiza, se efetiva. As imagens, as narrativas, as estórias, as categorias, as concepções, as culturas dos diferentes grupos sociais – e sobre diferentes grupos sociais – estão representados no currículo de acordo com as relações de poder entre esses grupos sociais. (...) As representações são tanto o efeito, o produto e o resultado de relações de poder e identidades sociais quanto seus determinantes (SILVA, 2017: 194)

É preciso estar atento a tudo o que nos é imposto, colocado, porquanto nesse tudo podem estar contidas ideologias cujo objetivo central é manter o estigma da colonização e, conseqüentemente, da colonialidade. O tópico a seguir trará algumas contribuições para o processo de decolonização do currículo.

3.1 DECOLONIZAÇÃO DO CURRÍCULO: NECESSIDADE E POSSIBILIDADES

Como já mencionado, iniciar um processo de decolonização do currículo não é um processo fácil, porém há possibilidades de fazê-lo. Sendo o currículo

escolar o motivo para a discussão e enfrentamento das várias visões de mundo, são necessárias ações que façam com que os subalternizados se percebam lesados em seus direitos exijam o lugar que lhes cabe de direito, dessa maneira, perceberão a existência de outros mundos possíveis diferentes daquele que lhes fora imputado pela colonialidade do poder.

A decolonização, em conformidade com Grosfoguel (2009, p 407), só se concretizará verdadeiramente a partir de uma não obediência epistêmica e civil decolonial, a qual busca deixar para trás essa modernidade eurocêntrica a partir “[...] das cosmologias e epistemologias do subalterno, localizadas no lado oprimido e explorado da diferença colonial”.

No entanto, Grosfoguel nos chama a atenção para o fato de que “[...] falamos sempre de um determinado lugar situado nas estruturas de poder. Ninguém escapa às hierarquias de classe, sexuais, de gênero, espirituais, linguísticas, geográficas e raciais do ‘sistema-mundo patriarcal/capitalista/ colonial/moderno’” (GROSGOQUEL, 2007, p. 386).

Moreira e Silva (1995), ao se referir às narrativas presentes no currículo, salienta que trazem consigo um sistema de representação que mostra quais grupos possuem o poder de representar, quais grupos serão representados e quais ficarão à margem de qualquer forma de representação. Nesse contexto, é fundante, conforme preleciona Louro (1997, p.22), “recolocar o debate no campo do social”, posto que “é nele que se constroem e se reproduzem as relações (desiguais) entre os sujeitos” (LOURO, 1997, p. 22).

Ao se pautarem sujeitos e currículo, possivelmente, emergirá uma postura mais reflexiva em relação ao sujeito universal o qual, a partir de uma visão mais crítica, compreenderá a relação existente entre o moderno e o colonial e essa compreensão gerará novas identidades as quais, a partir de seus discursos tensionarão percepções mais concretadas que constituíram os sujeitos frente às estruturas (HALL, 2011). Adotando essa perspectiva, muitas dessas visões que se julgam materializadas no imaginário do homem se verão afetadas e desestabilizadas.

Para Hall (2011), as identidades que se fazem presentes hoje, num determinado mundo social, estão em declínio, já que não podem mais serem percebidas como determinadas, mas, sim, em um contínuo processo de mutação e de movimento. Estando essas identidades modernas descentradas, não será possível oferecer afirmações conclusivas a respeito do que é identidade, visto tratar-se de um terreno complexo e movediço.

Nesse cenário, no qual novas identidades emergem todos os dias, já que não são mais fixas, é fundante um repensar sobre os currículos os quais não podem estar presos a visões de mundo construídas sob o olhar da classe dominante. Percorrendo esse caminho, várias perspectivas educacionais que se pretendem

universais ficarão estremecidas e, conseqüentemente, desestruturadas na medida em que encararmos “a educação, a pedagogia e o currículo como campos de luta e conflito simbólicos, como arenas contestadas na busca da imposição de significados e de hegemonia cultural” (SILVA, 1993, p. 122).

Um currículo com características decoloniais deve estar pautado também no envolvimento e na luta por uma educação específica e diferenciada, principalmente, no que tange à educação dos povos indígenas e povos do campo.

[...] a escola é território de *Diferenças Coloniais*, mais do que de diferenças culturais. Ou seja, a questão da Colonialidade sobre o currículo e a avaliação escolar não é meramente a presença ou não de determinadas culturas no currículo, mas as lógicas estruturantes que os organizam e materializam. Assim, a *Diferença Colonial* na escola, no currículo e na avaliação expressa o conflito entre cosmovisões que em tensão se reconfiguram historicamente (SILVA, 2015, p. 56).

Considerando a assertiva acima, deduz-se que a decolonização do currículo somente se concretizará por intermédio de alternativas que viabilizem mudanças nesse paradigma de educação unívoca, de forma a transformá-la em pluriversal.

E, não se pode medir esforços nesse sentido, uma vez que a decolonização do currículo só se materializará verdadeiramente por meio de movimentos de construção de alternativas as quais visem a arrefecer o padrão mundial de poder. É a partir desse ponto de vista, com um olhar do outro, que o currículo escolar deve ser pensado, desconstruído e construído, um olhar outro quanto à modernidade, à racionalidade eurocêntrica com seus matizes de universalidade. Um olhar outro basilado num pensamento outro, pensamento este pluriversal, intercultural, decolonial.

Entretanto, assumir esse tipo de pensamento requer mudanças radicais, principalmente, na prática pedagógica. Não adianta fazer modificações no currículo ou nos conteúdos se não houver mudanças **na forma de ser e de atuar** dos agentes escolares e, mais especificamente, dos docentes, posto que são eles os mediadores e motivadores, os desencadeadores do processo de aprendizagem.

Pensamento outro, quiçá uma “teoria outra” ou “episteme outra” – insere-se no chamado “giro decolonial” proposto pelo GM/C. Esse “giro decolonial” se constitui como um [...] movimento de resistência teórico e prático, político e epistemológico, à lógica da modernidade/colonialidade (BALLESTRIN, 2013, p. 105).

Quijano (2007) afirma ser imprescindível a crítica do paradigma eurocêntrico, a qual pode ser feita a partir da adoção e da implementação da decolonização epistemológica, o que certamente possibilitará a liberação das relações interculturais e o intercâmbio de experiências outras. Para esse teórico, a

decolonização epistemológica passa pela libertação das relações interculturais em relação às amarras da colonialidade. Assim, no campo educacional, é preciso decolonizar a instituição escolar e o currículo. E aqui se abre a perspectiva da interculturalidade.

O vocábulo interculturalidade, inscrito no “projeto decolonial”, adquire centralidade com os estudos da linguista Catherine Walsh. A pesquisadora define interculturalidade “[...] como projeto político-social-epistêmico-ético e como pedagogia decolonial [...]” (WALSH, 2010, p. 76).

Para Walsh (2010), a interculturalidade deve ser compreendida como um projeto cujo objetivo é a transformação estrutural social e histórica que envolva a todos indiscriminadamente e que promova um constante diálogo entre as culturas. Diz respeito a um projeto contínuo, construído cotidianamente, tanto que a estudiosa propõe uma interculturalização de estruturas, instituições, relações e conhecimentos, com o intuito de fazer uma depuração conceitual mediante a decolonização das mentes, isto é, a *decolonialidade*. Tal processo tem como ponto de partida o questionamento ao poder dominante e à colonialidade do poder, do ser e do saber.

Clarificando um pouco mais as discussões, Walsh apregoa que interculturalidade significa:

- Um processo dinâmico e permanente de relação, comunicação e aprendizagem entre culturas em condições de respeito, legitimidade mútua, simetria e igualdade.
- Um intercâmbio que se constrói entre pessoas, conhecimentos, saberes e práticas culturalmente diferentes, buscando desenvolver um novo sentido entre elas na sua diferença.
- Um espaço de negociação e de tradução onde as desigualdades sociais e econômicas e políticas, e as relações e os conflitos de poder da sociedade não são mantidos ocultos e sim reconhecidos e confrontados.
- Uma tarefa social e política que interpela ao conjunto da sociedade, que parte de práticas e ações sociais concretas e conscientes e tenta criar modos de responsabilidade e *solidariedade*.
- Uma meta a alcançar (WALSH, 2007, p. 10-11).

Outro estudo realizado pela autora já mencionada aponta que o conceito de interculturalidade é mister para a reconstrução de um pensamento crítico-outro - um pensamento crítico de/desde outro modo, principalmente, por três motivos fundamentais: o primeiro deles é porque já está vivido e pensado desde a experienciação da colonialidade, o segundo é porque faz emergir uma forma de pensar não basilada nos legados eurocêntricos ou da modernidade e, “em terceiro, porque tem sua origem no sul, dando assim uma volta à geopolítica dominante do conhecimento que tem tido seu centro no norte global (WALSH, 2007, p. 25).

Na mesma perspectiva de Walsh (2010), Candau (2016)

aponta a interculturalidade crítica como concepção de educação intercultural. Considerando essa perspectiva, a estudiosa destaca ser imprescindível que as práticas educativas busquem o aprofundamento “[...] no processo de interculturalizar a escola, o currículo e a sala de aula” (CANDAUI, 2016, p. 349).

Para Candau, interculturalizar requer ação e implica na promoção da interculturalidade verdadeira, autêntica, isso, sim, para a articulista, corresponderia à interculturalidade. Para a autora,

A Educação Intercultural parte da diferença como riqueza. Promove processos sistemáticos de diálogo entre diversos sujeitos – individuais e coletivos –, saberes e práticas na perspectiva da afirmação da justiça – social, econômica, cognitiva e cultural –, assim como da construção de relações igualitárias entre grupos socioculturais e da democratização da sociedade, através de políticas que articulam direitos da igualdade e da diferença (CANDAUI, 2016, p. 347).

Depreende-se então que a educação intercultural, numa visão decolonizadora trabalha as três dimensões já especificadas em momento anterior, ou seja, a decolonização da história (o poder), a decolonização das subjetividades (o ser) e a decolonização dos conhecimentos (o saber), visto que essa tríade está ligada à colonização do pensamento.

Ao se adotar esse tipo de educação, talvez seja possível minimizar a questão do individualismo, superar os discursos velhos e carcomidos, mitigar as estruturas excludentes e as posturas discriminatórias em favor de um trabalho cooperativo, colaborativo, reflexivo e dialógico, porquanto esse tipo de educação permite que sociedades plurais em realidades diversificadas possam conviver entre si e ainda questiona e problematiza o sentido dos discursos hegemônicos, os paradigmas impostos, bem como a desconstrução, a problematização e a relativização de estruturas e práticas sociais.

A escola, nesse contexto, é fundamental, afigurando-se como o espaço no qual se produz e se reproduz a cultura. Sendo assim, pode ser espaço também de arrefecimento de práticas discriminatórias e da naturalização das desigualdades em relação ao outro e de construção de práticas totalmente contrárias a essa concepção universalista de educação.

Para tanto, deve-se construir um currículo escolar cujos olhares outros abordagens outras e leituras outras, sejam permitidos, tendo em vista a representação da realidade e os tipos de subjetividades e identidades que se pretenda construir. Um currículo verdadeiramente intercultural requer conteúdos, procedimentos, atitudes e relações que tragam à baila o protagonismo dos estudantes e dos docentes no contexto escolar, posto que é a sala de aula o espaço de criação desses sujeitos.

4 CONSIDERAÇÕES

O artigo em tela objetivou trazer uma discussão acerca dos currículos escolares brasileiros, visto que se encontram ainda arraigados a alguns pressupostos europeizados de educação, necessitando, desse modo, da formação de um pensamento crítico-reflexivo que corrobore para um processo de decolonialidade educacional e, conseqüentemente, curricular, uma vez que tal atitude pode levar à construção de novos currículos, de novas representações, novos sentidos e novos saberes.

A partir do estudo constatou-se que o modelo tradicional de educação deixou nos currículos escolares e nas práticas pedagógicas um legado em cujo discurso está pautado na produção, reprodução, manutenção e reforço de epistemologias excludentes.

Sobre a colonialidade, não há como negar que se faz presente em vários contextos, principalmente no contexto educacional, o que vem interferindo no processo de construção de um currículo escolar menos elitista menos excludente, e menos basilado numa visão de mundo unilateral. No que tange à decolonialidade, não há dúvidas da necessidade premente de o sujeito subalternizado se perceber como agente de transformação social e principiar uma luta que o faça sair do lugar de oprimido para se transformar em sujeito da ação e a interculturalidade é um dos caminhos para arrefecer o estigma deixado pela colonialidade.

Sobre o currículo escolar, a partir do processo de desestabilização do que preleciona e impõe a classe dominante, é de extrema importância perceber a educação, a pedagogia e o próprio currículo como terrenos férteis de luta e de conflitos simbólicos contra a imposição de significados e contra a hegemonia cultural.

Considerando a assertiva acima, é premente a construção de um currículo com um olhar pluriversal onde se permitam olhares outros e tendo em vista a representação da realidade e os tipos de subjetividades e identidades que se objetivam construir. O espaço escolar, nesse cenário, é de suma importância para minimizar essas práticas discriminatórias, bem como a naturalização das desigualdades em relação ao outro. É nesse espaço em que muitas vezes o sujeito subalternizado tem a chance de se perceber como protagonista da história, onde ele descobre que é, sabe e pode fazer a diferença.

É importante salientar que as questões levantadas neste trabalho não esgotam todas as possibilidades de discussão, uma vez que há muito ainda a ser discutido, produzido, debatido e realizado.

5 REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzales. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. Petrópolis,

RJ: Vozes, 2014.

BALLESTRIN, Luciana. **América Latina e giro decolonial**. *Revista Brasileira de Ciência Política*, Brasília, n. 11, p. 89-117, maio/ago. 2013.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. *Educación Intercultural Crítica: Construyendo caminos*. In: V. M. F; RUSSO, Kelly. **Interculturalidade e educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa**. Ver. Diálogo Educ., Curitiba, v.10. Curitiba, 2010.

CANDAU, Vera Maria Ferrão; RUSSO, Kelly. **Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil**. *Educ. rev.* [online]. 2010, vol. 26, n.1, pp.15-40. ISSN 0102-4698.

CANDAU, Vera Maria Ferrão (Org.). **Interculturalizar, descolonizar, democratizar: uma educação “outra”?** Rio de Janeiro: 7 Letras, 2016.

DUSSEL, Enrique. Europa, Modernidade e Eurocentrismo. In: LANDER, Edgardo. (Org.). **Colonialidade do saber. Eurocentrismo e ciências sociais**. Perspectivas Latino-Americanas. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciências Sociales -CLACSO, p. 55-70. 2005.

FABRÍCIO, Branca Falabella. **Processos de Ensino-Aprendizagem, Educação Linguística e Descolonialidade**. In: ZOLIN-VESZ, F. (Org.). *Linguagens e Descolonialidades: Práticas linguageiras e produção de (des) colonialidades no mundo contemporâneo*. Campinas, SP: Pontes, 2017.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 1995.

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

GROSGOUEL, Ramón. **Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global**. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. (Orgs.). *Epistemologias do Sul*, Coimbra: Edições Almedina, 2007, p. 383-417.

LANDER, Edgardo. **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales**. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Clacso, 2000. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100708034410/lander.pdf>. Acesso em: 15 out. 2020.

MARCONI, Marina de Andrade e LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

MIGNOLO, D. Walter. **Cambiando las éticas y las políticas del conocimiento: la lógica de la colonialidad y la postcolonialidad imperial**. *Tristestópicos*. 2005. Disponível em: <https://revistas.unicolmayor.edu.co/index.php/tabularasa/article/view/1635> Acesso em: 20 jul. 2022.

MALDONADO-TORRES, N. *Sobre la Colonialidad del Ser: Contribuciones al*

desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFUGUEL, R. El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007.

QUIJANO, Anibal. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina.** In: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (Ed.), A colonialidade do saber: Eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2007.

QUIJANO, Anibal. **Colonialidade do Poder e Classificação social.** In: SANTOS, B. S; MENEZES, M. P. (Orgs.). Epistemologias do Sul. GRÁFICA DE COIMBRA, LTDA. Palheira-Assafarge. Coimbra, 2009.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; SILVA, Tomáz Tadeu. **Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução.** In: MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; SILVA, Tomáz Tadeu da. Currículo, cultura e sociedade. São Paulo: Cortez, 1995. p. 7-38.

SILVA, Janssen Felipe da. **Sentidos da avaliação da educação e no ensino e no currículo na educação básica através dos estudos pós-coloniais latino-americanos.** Espaço do Currículo, v. 8, n. 1, jan./abr. 2015, p. 49-64.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **A produção social da identidade e da diferença.** In: SILVA, Tomaz Tadeu da. Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ.: Vozes, 2000.

SILVA Tomaz Tadeu. **Desconstruindo o construtivismo. Educação & Realidade,** v. 18, n.2, p.3-10,1993a. Sociologia da educação e pedagogia crítica em tempos pós-modernos. In: (Org.). Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos. Porto Alegre, Artes Médicas, 1993b. p.122-40.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Currículo e identidade social: Territórios contestados.** In: Tomaz T. Silva (Ed.), Alienígenas na sala de aula: Uma introdução aos estudos culturais na educação. Petrópolis: Editora Vozes, 2017.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós estruturalista.** Petrópolis: Vozes, 1997.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad Crítica/Pedagogia decolonial.** In: Memórias del Seminario Internacional “Diversidad, Interculturalidad y Construcción de Ciudad”, Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional 17-19 de abril de 2007.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad crítica y educación intercultural.** In: VIANA, Jorge; TAPIA, Luis; WALSH, Catherine. **Construyendo interculturalidad Crítica.** La Paz: III – CAB, 2010.

A IMPORTÂNCIA DA CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO À IMPLEMENTAÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO JURÍDICA PARA A PAZ

Márcia Santos da Silva¹

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo é fruto de Projeto de Pesquisa intitulado “A Formação Jurídica Pacificadora e o Acesso à Justiça”, desenvolvido por esta autora, docente do Setor de Ciências Jurídicas da Universidade Estadual de Ponta Grossa, no Estado do Paraná e que tem como objetivo específico a investigação dos caminhos e metodologias de ensino jurídico que prestigiem, instiguem e promovam o desenvolvimento da habilidade pacificadora, a fim de que esta seja um compromisso inerente a todos os estudiosos da Ciência Jurídica, independentemente da carreira profissional adotada.

Por meio dos métodos dedutivo, lógico, histórico e da pesquisa documental e bibliográfica foram tecidas considerações acerca do necessário enfrentamento da chamada “cultura do litígio”, assim entendida como sendo o modelo adversarial e de ampla e irrestrita judicialização dos conflitos, bem como, considerando-se que acesso à Justiça não há de ser confundido com acesso à Função Jurisdicional do Estado, destacou-se também o esforço normativo, doutrinário e jurisprudencial no sentido de se promover a solução pacífica de litígios, notadamente por meio dos denominados métodos adequados.

Por fim, a curricularização da extensão nos cursos de Direito é apontada como caminho fecundo a uma educação jurídica transformadora e alinhada à efetiva promoção da paz social.

2 A CULTURA DO LITÍGIO, O MODELO ADVERSARIAL E O NECESSÁRIO TALENTO PACIFICADOR DO JURISTA

A compreensão de que o jurista deve ser, antes de tudo, um pacificador

¹ Docente no Departamento de Direito das Relações Sociais, Setor de Ciências Jurídicas da Universidade Estadual de Ponta Grossa – Paraná - UEPG; Advogada Especialista em Direito Civil, Processual Civil e em Direito Empresarial; Mestre em Direito Econômico; Doutora em Direito com ênfase na Função Social Do Direito: Acesso à Justiça nas Constituições. Endereço eletrônico: mssilva@uepg.br.

vai, aos poucos, desbravando seu espaço, ainda que impulsionada pela sobrecarga e porque não dizer, colapso, do Sistema Judiciário, considerado o número de processos judiciais em tramitação por todo o País. Aos 31 de março de 2022, o Conselho Nacional de Justiça contabilizou 80.129.206 (oitenta milhões, cento e vinte e nove mil e duzentos e seis) processos em tramitação nos tribunais e varas do Brasil (CONJUR, 2022).

Na era das certificações, os Cursos de Direito podem receber o intitulado “selo de qualidade” oferecido pela Ordem dos Advogados do Brasil e ocupar um lugar de destaque no ranque elaborado pela referida entidade de classe; acadêmicos ainda no último período do Curso podem se submeter ao denominado “Exame da Ordem” para obtenção da licença para o exercício da advocacia, condicionada à conclusão do Curso e recebimento do grau acadêmico.

Informações obtidas no endereço eletrônico oficial da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB, 2022) dão conta que apenas 10% (dez por cento) dos 1.896 (um mil, oitocentos e noventa e seis) cursos de Direito aptos a funcionar no Brasil recebem o referido selo “OAB Recomenda”, vale dizer, têm sua qualidade certificada pela referida entidade.

A qualidade da formação jurídica é também aferida por meio do número de aprovados em concursos públicos para as demais carreiras jurídicas: magistratura, defensorias públicas, ministério público, procuradorias entre outras.

O próprio Conselho Nacional de Justiça desenvolve estudo estatístico intitulado “justiça em números” e os gráficos seguem ocupando a voz e a vez da paz.

Não raro, as primeiras linhas do Direito Processual são lecionadas debaixo deste viés, qual seja, o necessário aprendizado do manejo das ferramentas para a tutela de direitos perante o Poder Judiciário.

Na denominada *cultura do litígio*, o procedimento é ensinado como sendo um *jogo* e aquele que resiste à pretensão é a parte contrária, *ex adversa*, em face da qual há de se empreender uma luta, lícita, mas uma luta.

A aptidão do jurista ao exercício profissional é também aferida a partir de números e dados objetivos, seja pela aprovação em concursos para as carreiras jurídicas ou pela quantidade de demandas vencidas e onde o sucesso guarda relação direta com o melhor domínio das ferramentas e ou *armas* postas à disposição. Neste contexto, as habilidades conciliatórias são relegadas a um segundo plano, a uma condição de somenos importância.

A *cultura do litígio* não se coaduna com o princípio da duração razoável do processo, visto que a esse último se sobrepõe a expertise no manejo recursal por exemplo, e que, por sua vez, não resta prejudicada pela tipicidade dos recursos; basta que o recurso seja típico, vale dizer, esteja previsto na norma processual e que haja respeito ao prazo para sua interposição que a identificação de eventual

prática de abuso de direito processual torna-se tarefa das mais árduas.

O perfil do jurista e seu papel perante a sociedade vêm sendo forjado de baixo destes critérios quantitativos, em verdadeira subversão da máxima “mais vale um péssimo acordo que uma boa demanda”, porque demandar pode ser bom e até mesmo muito viável economicamente; o esgotamento dos graus e instâncias jurisdicionais termina por ser possibilidade custosa e ao alcance de poucos, notadamente por exigir aperfeiçoamento técnico, não raro, obtido somente em nível de pós-graduação.

Aldo Aranha de Castro, Professor Doutor de Direito Processual Civil na Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, menciona:

Deste modo, para que a pacificação social ocorra sem maiores contratempos, é necessária uma mudança de mentalidade e postura no tocante à formação acadêmica dos profissionais da área jurídica pois eles são fundamentais para fazer dar certo a solução do conflito por meios consensuais, uma vez que, dessa formação, haverá quem objetive ser advogado, outros juízes, defensores públicos, promotores de justiça, bem como, vale dizer que a maior parte dos mediadores e conciliadores possuem a formação acadêmica na área do Direito; ou seja, é um primeiro ambiente onde se mostra extremamente importante a qualificação em relação à autocomposição. (CASTRO, 2022, p. 139).

O Código de Processo Civil vigente, introduzido pela Lei nº.13.105 de 16 de março de 2015 (BRASIL, 2015), representa o marco desta proposta de resignificação da função jurisdicional, do acesso à Justiça independentemente do acesso ao Judiciário e de cumprimento pelo jurista de sua tão relevante função social pacificadora.

CASTRO ainda destaca:

Essa postura deve ser mudada pelas universidades como um todo, e pelas pessoas que serão as receptoras das informações transmitidas, uma vez que ‘O que prevalece entre nós, lamentavelmente, é a cultura da sentença (WATANABE, 2019, p. 77 – grifo do autor); portanto, romper o pensamento da cultura litigiosa, ainda presente nas raízes brasileiras, para uma cultura de pacificação, é essencial para que haja evolução social e mais conflitos sejam apaziguados. A ausência de uma formação acadêmica pautada nos meios consensuais de solução de conflitos preocupa, pois é da academia que devem partir os primeiros exemplos, as orientações, as diretrizes a serem seguidas, e o estudante de Direito precisa fazer uma releitura de quais são os métodos pelos quais um conflito pode ser resolvido de modo efetivo. (CASTRO, 2022, p. 139).

As denominadas ondas renovatórias de acesso à justiça, divisão cronológica criada por Mauro Capelletti e Bryant Garth, em três movimentos, estando o primeiro relacionado ao amparo jurídico aos economicamente hipossuficientes, o segundo, à tutela coletiva de interesses e o terceiro, à efetividade da prestação

jurisdicional, são citadas por (NUNES, 2017):

A terceira onda renovatória, portanto, pauta-se no desafio da efetiva entrega da prestação jurisdicional, não se limitando, nesse sentido, à mera concessão de uma decisão ou sentença, mas sim, de meios que permitam a real satisfação do jurisdicionado, fazendo com que a garantia do acesso à justiça ganhe uma conotação ainda mais abrangente. (NUNES, 2017, p. 31)

A mitigação da formalidade nos procedimentos jurisdicionais, a reunião de causas repetitivas destacando-se para julgamento aquela que servirá de paradigma, a fixação de matérias cujos julgamentos pelo Supremo Tribunal Federal, última instância do Judiciário brasileiro, repercutirão de forma geral e a adoção e incentivo de manejo dos denominados meios adequados para a solução de conflitos, são caminhos à implementação deste terceiro propósito, qual seja, a efetiva oferta da prestação jurisdicional e a respeito destes últimos serão tecidas algumas considerações.

3 O PROCESSO DE DESJUDICIALIZAÇÃO E OS DENOMINADOS MEIOS ADEQUADOS PARA A SOLUÇÃO DE CONFLITOS

Importante considerar que acesso à justiça não há de ser confundido com acesso ao Judiciário, distinção que vai ao encontro do que deve ser o objetivo maior do jurista, que é prevenir o litígio e, em não sendo mais isto possível, trabalhar pela sua solução amistosa e breve.

Em 2010, o Conselho Nacional de Justiça por meio da Resolução de nº 125 (BRASIL, 2010), dispôs sobre uma Política Judiciária Nacional para o tratamento adequado dos conflitos de interesses no âmbito do Poder Judiciário, fazendo alusão à conciliação e à mediação, então reconhecidos enquanto instrumentos efetivos de pacificação social, solução e prevenção de litígios.

Consta da sessão III, da referida Resolução CNJ de nº 125, a necessidade da realização de cursos de capacitação de conciliadores e mediadores, havendo menção específica à “especialistas em métodos consensuais de solução de conflitos”, inclusive a necessária submissão a cursos de aperfeiçoamento e treinamento, cujas diretrizes curriculares são estabelecidas pelo CNJ, sendo obrigatório o estágio supervisionado.

É de se considerar que tanto a habilidade conciliatória quanto o intento pacificador constituem características peculiares ao jurista. A formação jurídica em curso de graduação de Direito deve proporcionar ao acadêmico o desenvolvimento destas habilidades como condição para o exercício profissional, seja qual for a carreira pretendida após a conclusão do curso.

A mais nova legislação processual civil vigente, Lei nº 13.105/2015, que veicula o Código de Processo Civil (BRASIL, 2015), evidencia a preocupação

do legislador em prestigiar as técnicas colaborativas de mediação e conciliação para solução dos litígios levados à apreciação jurisdicional.

O incentivo à conciliação, à formação de Centros Judiciários de Conciliação, procedimentos de solução de demandas repetitivas, o requisito da repercussão geral como condição de acesso à Corte Suprema, são exemplos de instrumentos que objetivam o necessário e urgente desafogar do Poder Judiciário.

No que diz respeito ao incentivo à solução amistosa, importante destacar o protagonismo de meios consensuais, extrajudiciais, pré ou endoprocessuais de solução de conflitos, tais como a arbitragem, a mediação e a conciliação e, via de consequência, aos profissionais que se ativam nestes procedimentos, quais sejam, árbitros, mediadores e conciliadores, havendo, inclusive cursos para formação dos mesmos, cujas habilidades são particularizadas a tal ponto de fazer surgir certa animosidade entre os mesmos e os profissionais em exercício da advocacia, por exemplo.

A Portaria nº 1.351, de 14 de dezembro de 2018, homologou o parecer de nº 635 do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2018), mantendo a formação dos Cursos de Direito em 5 (cinco) anos, criando três disciplinas obrigatórias, dentre elas, Mediação, Conciliação e Arbitragem, bem como, Direito Previdenciário, facultando a inserção no projeto pedagógico do Curso, as seguintes matérias: Direito Desportivo, Direito Eleitoral, Direito Digital, Direito Ambiental, Direito da Criança e do Adolescente, Direito Agrário e Direito Portuário.

Sem prejuízo da importante inserção da Conciliação, Mediação e Arbitragem como disciplinas obrigatórias nos Cursos de Direito, imperioso que se reconheça, entretanto, que a formação pacificadora do jurista deve ir além e implica num repensar metodológico que há de permear todas as disciplinas, concentrando-se esforços para a redução do ajuizamento de demandas, razão pela qual a prevenção e ou a composição extrajudicial devem ser prestigiadas e, para tanto, a formação jurídica pacificadora faz-se fundamental instrumento multiplicador de sujeitos habilitados a tratar litígios fora do âmbito do Poder Judiciário, mas sem prejuízo da segurança e do emprego da melhor e mais adequada técnica.

Os mecanismos de facilitação do acesso ao Judiciário, a exemplo dos caminhos para obtenção de assistência judiciária gratuita ofertada pelos escritórios jurídicos mantidos por Núcleos de Prática Jurídica nas Faculdades de Direito, a implantação das Defensorias Públicas nos Estados, os Juizados Especiais e mais recentemente, os Centros Judiciários de Solução de Conflitos ainda que prevejam, estes últimos, a possibilidade das intituladas reclamações pré-processuais, não deixam de exigir o movimento das estruturas do Poder Judiciário e, não raro, constituem práticas desprestigiadas pelos próprios juristas que não se dedicam a estes caminhos para a solução de conflitos.

A advocacia preventiva, em que pese materializar o disposto no inciso VI, do art. 2º do Código de Ética e Disciplina da Ordem dos Advogados do Brasil (BRASIL, OAB, 2015), no sentido de constituir dever do advogado, o estímulo, a qualquer tempo, da conciliação e da mediação entre os litigantes, a fim de prevenir a instauração de litígios, ainda se revela como alternativa de especialização, ofertada no mais das vezes, ao mundo corporativo e não à sociedade, indistintamente, como alicerce à cidadania.

4 A CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO E SUA IMPORTÂNCIA A UMA EDUCAÇÃO JURÍDICA PARA A PAZ

A indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão vem disposta de forma expressa no art. 207 da Constituição Federal (BRASIL, 1988): “As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.”

A Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, traz em seu art. 43 (BRASIL, 1996), dentre as finalidades da educação superior, a promoção da extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.

O Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras, por ocasião do lançamento da obra eletrônica, Política Nacional de Extensão Universitária (FORPROEX, 2012, p. 28), conceitua a extensão:

A extensão universitária, sob o princípio constitucional da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, é um processo interdisciplinar, educativo, cultural, científico e político que promove a interação transformadora entre Universidade e outros setores da sociedade. Assim definida, a extensão universitária denota uma postura da universidade na sociedade em que se insere. (...) A Extensão Universitária denota também prática acadêmica, a ser desenvolvida, como manda a Constituição de 1988, de forma indissociável com Ensino e a Pesquisa, como vistas à promoção e garantia dos valores democráticos, da equidade e do desenvolvimento da sociedade em suas dimensões humana, ética, econômica, cultural, social.

A curricularização da extensão tem sido objetivo das Instituições de Ensino Superior brasileiras, notadamente a fim de dar cumprimento à estratégia 12.7, da meta 12 estabelecida no Plano Nacional de Educação, veiculado pela Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014 (BRASIL, 2014): “12.7. assegurar, no mínimo, dez por cento do total de créditos curriculares exigidos para a graduação em programas e projetos de extensão universitária, orientando sua ação, prioritariamente, para áreas de grande pertinência social;”.

Em âmbito de ensino jurídico e a fim de que a Universidade cumpra com sua função social, a formação jurídica para a paz constitui objetivo primordial, à consecução do qual, em que pese a importância da formação teórica, é na interação com os problemas sociais que se promove o verdadeiro enfrentamento da incumbência transformadora que compete ao jurista.

Conforme veiculado pelo Fórum de Pró-Reitores (FORPROEX, 2012, p. 30):

Não se trata mais de ‘estender à sociedade o conhecimento acumulado pela Universidade’, mas de produzir, em interação com a sociedade, um conhecimento novo. Um conhecimento que contribua para a superação da desigualdade e da exclusão social e para a construção de uma sociedade mais justa, ética e democrática.

As atividades extensionistas promovem o necessário diálogo com a sociedade contribuindo, sobremaneira, para o desenvolvimento das habilidades conciliatórias dos graduandos dos Cursos de Direito, a fim de que todo jurista esteja comprometido e preparado à promoção da paz social.

A luta pelo fim da denominada *cultura do litígio* deve constituir um compromisso da Universidade, permeando toda a duração do Curso de Direito e se estendendo como propósito perene ao longo da vida profissional do jurista.

Em sua obra *Educação para a Paz*, Nei Alberto Salles Filho leciona:

Uma nova sociedade não baseada na ingenuidade de uma paz que nasça no dia seguinte, mas que se origine concretamente das entranhas dos processos excludentes e violentos. Uma paz que aprenda de fato que os conflitos são inerentes às relações humanas e às práticas sociais, que os direitos humanos não são apenas uma tese, mas que, quanto mais direitos, mais humanos somos. Enfim, uma educação para a paz construída sobre uma perspectiva dialógica, sem desconsiderar os afetos e as emoções em jogo nas relações humanas, sejam as violentas ou conflituosas, em processo de metamorfose para as relações pacíficas. (SALLES FILHO, 2019, p. 235)

A essa interação dialógica entre Universidade e Sociedade vem contribuir de maneira contundente, a curricularização da extensão nos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Direito, convocando a comunidade acadêmica e especialmente os discentes à assunção de seu papel ativo no processo de ensino-aprendizagem, assim destacado nas lições de Paulo Freire:

Pelo contrário, nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo. Só assim podemos falar realmente de saber ensinado, em que o objeto ensinado é aprendido na sua razão de ser e, portanto, aprendido pelos educandos. (FREIRE, 1996, p. 26)

A Universidade Estadual de Ponta Grossa, por meio da Resolução de nº

2020.6 de seu Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão (UEPG, 2020), veiculou regulamento para a curricularização da extensão universitária, destacando a interação transformadora entre Universidade e Sociedade, bem como, o protagonismo que deve ser assumido pelos discentes neste processo, constando do art. 4º da referida resolução:

Art. 4o A Ação Extensionista passa a compor a matriz curricular dos cursos de graduação em, no mínimo, 10% (dez por cento) da carga horária total. Cada curso construirá seu percurso formativo aliado à extensão considerando os princípios da curricularização da extensão.

O processo de ensino-aprendizagem do Direito há de desenvolver em solo propício ao diálogo, à investigação crítica e humanística dos institutos em prol da construção de uma sociedade livre, justa e solidária e ao cumprimento desta meta, as práticas extensionistas vêm oferecer importante e fecundo cenário, ao viabilizar e promover a necessária inserção e tão importante interação entre o jurista e a realidade do meio em que vive, a fim de que possa se desincumbir, de modo eficiente e efetivo, de sua função social pacificadora.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entre os conflitos sociais e o acesso à Justiça está o jurista.

Por acesso à Justiça há de se compreender não apenas o acesso à Função Jurisdicional do Estado, mas a uma Ordem Jurídica Justa ao implemento da qual todas as Funções do Estado e as Instituições devem estar comprometidas, de modo que se faz imperioso e urgente o reconhecimento e reestruturação da importância e do compromisso que este profissional jurista deve estabelecer com a sociedade na qual se encontre inserido.

O implemento de mecanismos processuais e procedimentais para solução de litígios em âmbito judicial e extrajudicial é de extrema valia, entretanto, já se demonstrou insuficiente para o sucesso da proposta, ainda que a longo prazo, visto que, em contrapartida, a judicialização de conflitos segue a se intensificar, paralelamente ao distanciamento do jurista em suas tradicionais carreiras (promotores, juízes, advogados, defensores, procuradores, delegados) desta preocupação, submersos que ainda se encontram na *cultura do litígio* e no manejo dos instrumentos técnicos tradicionais para solução de demandas.

A curricularização de atividades extensionistas, vale dizer, a inserção destas nos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Direito, para muito além do cumprimento de meta estabelecida no Plano Nacional de Educação, vai ao encontro dos ditames constitucionais no que concerne à indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

As práticas extensionistas apresentam-se como caminho salutar e

viabilizador necessário ao implemento de uma educação jurídica efetivamente transformadora, na medida em que promove a devida aproximação e imersão do jurista no seio da sociedade com a qual se encontra comprometido, reafirmando e burilando um talento que lhe deve ser inerente, qual seja, a habilidade pacificadora.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em 24 de agosto de 2022.

_____. Lei n. Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996 – **estabelece as Diretrizes e Bases da Educação nacional**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em 24 de agosto de 2022.

_____. Conselho Nacional de Justiça. **Resolução nº 125, de 29 de novembro de 2010. Dispõe sobre a Política Judiciária Nacional de tratamento adequado dos conflitos de interesses no âmbito do Poder Judiciário e dá outras providências**. Disponível em: <http://www.cnj.jus.br/busca-atos-adm?documento=2579>. Acesso em 18 de janeiro de 2019.

_____. FORPROEX – Fórum de Pró-Reitores das Instituições Públicas de Ensino Superior Brasileiras. **Política Nacional de Extensão Universitária**. Manaus, 2012. Disponível em: <https://www2.uepg.br/proex/curricularizacao-da-extensao/> Acesso em 21 de agosto de 2022.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em 24 de agosto de 2022.

_____. Ordem dos Advogados do Brasil. Conselho Federal. Resolução n. 02/2015 de 04 de novembro de 2015. **Aprova o Código de Ética e Disciplina da Ordem dos Advogados do Brasil**. Disponível em: <https://www.oab.org.br> Acesso em 24 de agosto de 2022.

_____. Lei nº 13.105, de 16 de março de 2015. **Código de Processo Civil**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em 24 de agosto de 2022.

_____. Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG. Resolução CEPE n. 2020.6. **Regulamento da Curricularização da Extensão Universitária na Universidade Estadual de Ponta Grossa**. Disponível em: <https://www2.uepg.br/proex/curricularizacao-da-extensao/> Acesso em 24 de agosto de 2022.

_____. Ministério da Educação. **Portaria nº 1.351, de 14 de dezembro de 2018. Institui diretrizes curriculares nacionais do curso de graduação em Direito**. Disponível em: [http://www.abmes.org.br/arquivos/legislacoes/PORTARIA n 1351.pdf](http://www.abmes.org.br/arquivos/legislacoes/PORTARIA%201351.pdf). Acesso em 21 jan. 2019.

_____. Consultor Jurídico – CONJUR. **Justiça brasileira alcança marca de 80 milhões de processos em tramitação**. Disponível em: <https://www.conjur.com.br/2022-jun-30/poder-decide-faz#:~:text=Em%2031%20dezembro%20>

de%202021,mais%20o%20do%20Distrito%20Federal Acesso em: 24 de agosto de 2022.

____. Ordem dos Advogados do Brasil – OAB. **Apenas 10% dos cursos jurídicos no país são recomendados pela OAB.** Disponível em: <https://www.oab.org.br/noticia/59572/apenas-10-dos-cursos-juridicos-no-pais-sao-recomendados-pela-oab> Acesso em 24 de agosto de 2022.

CASTRO, Aldo Aranha de. **Acesso à justiça e meios adequados de solução de conflito: a efetividade dos CEJUSCS nas demandas processuais e pré-processuais.** Londrina: Thoth, 2022.

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

NUNES, Juliana Raquel. **A importância da Mediação e da Conciliação para o Acesso à Justiça: Uma análise à Luz do Novo CPC.** Rio de Janeiro: *Lumen Juris*, 2017.

SALLES FILHO, Nei Alberto. **Cultura de paz e educação para a paz: olhares a partir da complexidade.** Campinas: Papyrus, 2019.

NO COMPASSO DA FANFARRA: CONTRIBUIÇÕES NO DESENVOLVIMENTO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES DE UMA ESCOLA DE MINAS GERAIS

Jânder de Paula Barros¹

Bianca Christian Medeiros Sales²

1. INTRODUÇÃO

A educação musical tem se configurado de inúmeras formas no ambiente escolar. Por meio de atividades curriculares ou extracurriculares, os grupos musicais assumem papel importante no que se refere ao processo de formação do aluno, dentre as ações disseminadas destacam-se as bandas e fanfarras (CAMPOS, 2008). De acordo com a Confederação Nacional de Bandas e Fanfarras (2019), as bandas são compostas por instrumentos melódicos mais complexos, ao passo que as fanfarras são compostas por instrumentos mais simples, lisos, contento no máximo um pisto.

As fanfarras são projetos disseminados em escolas de todo território brasileiro, principalmente no âmbito da Educação Básica, devido ao seu caráter educativo (MARCONATO, 2014). O desenvolvimento de atividades desse cunho no ambiente educacional pode refletir de forma positiva na formação dos alunos, nesse sentido, Felix (2013) relata que as trocas de experiências que se fazem de forma múltipla dentro de projetos musicais, proporcionam novos conhecimentos socioculturais e éticos.

A música é para o ser humano instrumento de lazer, descontração, cultura e aprendizado, assim, podemos dizer que a atividade de fanfarra traz para o meio escolar muito mais conteúdo que somente a música e manuseio instrumental. Sobre tal aspecto Lima ressalta:

A Fanfarra é uma atividade de sensibilização e exploração do som, junto

1 Graduando em Educação Física – Licenciatura na Universidade do Estado de Minas Gerais – Unidade de Divinópolis. E-mail: djjanderbarros@gmail.com.

2 Mestre em Educação Física, pela Universidade Federal de Viçosa (UFV); Bacharelada e Licenciada em Dança pela UFV; Docente na Universidade do Estado de Minas Gerais – Unidade de Divinópolis; Líder do grupo de pesquisa “Núcleo de Estudos: Criação e Educação em Dança (CED/UEMG). E-mail: biancacmsales@gmail.com.

com seus instrumentos de sopro, percussão e atividades rítmicas. Ela também busca explorar a percepção do esquema corporal, a coordenação motora, e a discriminação das formas musicais e coreográficas e auxilia no desenvolvimento físico-mental, social e emocional do educando. Desta forma, cada educando torna-se um ponto gerador do aprendizado, pelo sentido do reconhecimento, identidade e satisfação, durante a realização de produções musicais e coreográficas propiciadas por uma Fanfarra. (LIMA, 2011, p. 20).

As fanfarras e bandas escolares grande parte das vezes são conduzidas por professores de Educação Física (MARCONATO, 2014). Santos et al (2017) mostra a importância do professor de Educação Física nos eventos escolares como: festivais de dança, eventos culturais e datas comemorativas, ficando assim responsável pelo ensaio e organização das fanfarras e seus desfiles. Para BNCC – Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) a Educação Física escolar é um componente curricular responsável por explorar as práticas corporais de movimento, o enriquecimento cultural e social, promovendo experiências de lazer e cultura.

Projetos como o de fanfarras, podem contribuir no desenvolvimento de diferentes habilidades/potencialidades dos alunos, entre elas destacam-se aspectos como a linguagem, o motor, o social, o cognitivo e o afetivo. O trabalho de Loureiro (2001), ressalta a importância da música na escola para o desenvolvimento de potencialidades e habilidades dos indivíduos praticantes, indicando também uma valorização da sua prática no ensino fundamental, segundo a autora a educação musical contribui no desenvolvimento e formação integral do indivíduo.

A afirmação supracitada pode ser confirmada pelo trabalho de Campos (2002) em que foi observado que sujeitos que exercem a prática musical têm 130% a mais de massa cinzenta na área do cérebro do córtex auditivo primário, o que interfere positivamente no aprendizado da matemática, línguas e ciências, pois são campos do saber que estão relacionadas a mesma área do cérebro.

De acordo com o estudo de Lopes, Callado e Afonso (s/ano)³ alunos envolvidos em projetos deste cunho obtém melhoras em vários aspectos, a saber: disciplinares, aprendizado, relações interpessoais e frequência escolar. De maneira corroborativa, o projeto de fanfarra realizado pelo “Observatório de Educação”⁴ em Maranhão, tornou o espaço escolar um ambiente agradável e harmônico, segundo seus fundadores a implantação desta atividade repercutiu

3 Disponível em: <http://www.fepeg2017.unimontes.br/anais/download/2281>. Acessado em 17/12/2021.

4 Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-permanentes/ce/arquivos/fanfarra-musica-educacao-disciplina-e-lazer>. Acessado em 17/12/2021.

no crescimento acadêmico, melhoras das atitudes comportamentais, aumento da frequência, e, sobretudo melhora da autoestima dos discentes.

Ações dessa magnitude ainda possuem contribuições importantes no aspecto social dos participantes, de acordo com o estudo de Lucas (2013) as bandas de fanfarras no espaço escolar exercem uma importante função de inclusão, pois permite afastar crianças e jovens da marginalidade social o que acaba por possibilitar uma melhora na qualidade de vida desses jovens.

A partir do disposto, esta pesquisa teve como objetivo averiguar as contribuições da fanfarra no desenvolvimento de habilidades/potencialidades da linguagem, do motor, do social, do cognitivo e do afetivo de crianças e adolescentes do Ensino Fundamental de uma escola pública da cidade de Oliveira-MG.

2. METODOLOGIA

Tratou-se de um estudo de caso do tipo descritivo-exploratório, de cunho qualitativo e delineamento transversal o qual foi realizado no período entre novembro e dezembro de 2021 com uma vice-diretora de uma escola município de Oliveira-MG.

O Projeto de Fanfarra que foi escolhido para objeto deste estudo está ativo a mais de cinquenta anos e conta com a participação de 130 alunos do Ensino Fundamental com idades entre 10 e 15 anos. Os alunos integrantes estão divididos em corpo coreográfico, balizas, porta bandeiras e corpo musical, todos os alunos participam de forma direta na estrutura visual e musical da fanfarra, com opiniões de repertório, coreografias e uniformes, para isso o regente (professor) solicita que pesquisem de forma antecipada conteúdos que os próprios alunos queiram que sejam adicionados, retirados ou alterados dentro da estrutura do projeto.

Em relação ao perfil da participante, tratou-se de uma mulher de 58 anos com Licenciatura plena em História e Magistério e, pós-graduação em Psicopedagogia e em Gestão, Inspeção e Coordenação. Atualmente desempenha o papel de vice-diretora de uma escola estadual de Oliveira-MG, composta por 790 alunos do Ensino Fundamental I e II. A voluntária relatou que atua por 23 anos nessa instituição de ensino e acompanha os projetos de Fanfarras por 20 anos.

Como procedimento inicial do estudo o pesquisador realizou o contato com a vice-diretora da escola de Oliveira-MG onde é realizado o projeto de fanfarra, por meio do telefone. Nesse primeiro momento, foi apresentado ainda que de maneira informal o projeto de pesquisa e foi verificado o perfil e a disponibilidade de participação da mesma. Após o contato inicial foi feito o convite de participação.

Para a coleta de dados, foi elaborado e aplicado um questionário semiestruturado no formato on-line desenvolvido pelo pesquisador do presente estudo o qual teve como orientação para sua criação a revisão de literatura, os objetivos descritos e os problemas apontados. Segundo Gil (2002), o questionário é um instrumento de investigação que auxilia a obtenção de respostas para um tema específico e que permite que a mesmas sejam analisadas. É uma das formas mais fáceis e eficazes de coleta de informações relevantes sobre opiniões, atitudes, comportamentos e preferências (HORA; MONTEIRO; ARICA, 2010).

O instrumento foi constituído de vinte e sete questões aplicado de forma online, organizado dentro das seguintes categorias: 1º- Caracterização da participante; 2º- Aspectos da Linguagem; 3º- Aspectos Motor; 4º - Aspecto Social; 5º Aspecto Cognitivo; 6º Aspecto Afetivo.

Foi realizado a análise de conteúdo dos dados por meio do software NVivo versão 12. O NVivo é um programa para organização e análise de dados qualitativos, é considerado uma importante ferramenta para pesquisadores que seguem esta linha. De acordo com a QSR international (2015), o NVivo é um software muito utilizado em todo o mundo em diversas áreas da pesquisa, inclusive as não universitárias. As análises realizadas neste estudo foram:

- 1- Nuvem de palavras: apresenta a frequência das palavras codificadas;
- 2- Codificação das respostas de maior frequência e hierarquia: mapa hierárquico para comparar as categorias delimitadas;
- 3- Número de referências codificadas: apresenta a frequência e hierarquia das palavras codificadas.

Sobre os aspectos éticos, a participante foi orientada e assinou um termo de consentimento onde concordou em participar da pesquisa de forma anônima e que os dados e resultados seriam analisados somente pelo pesquisador e sua orientadora, resguardando assim a identidade da mesma.

3. RESULTADOS e DISCUSSÃO

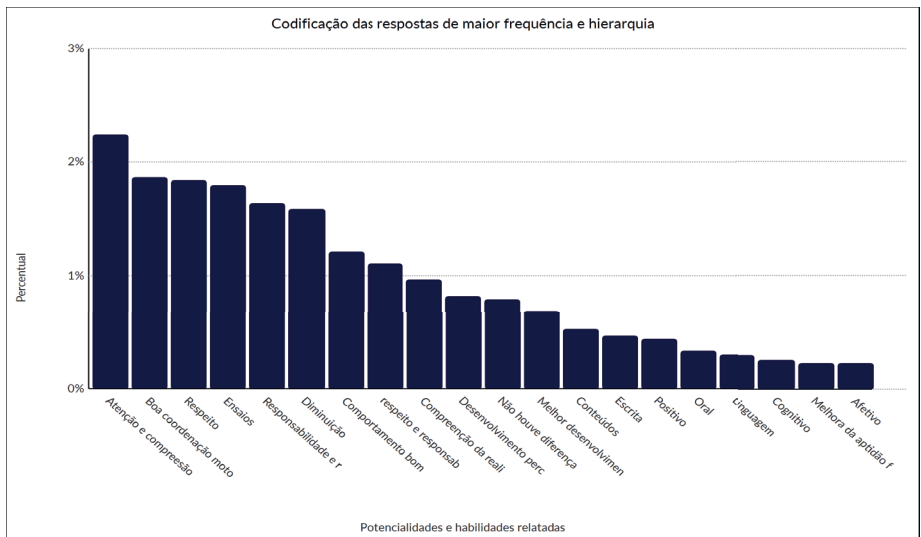
Pode-se observar na Figura 1 o resultado das palavras de maior frequência nas respostas da voluntária, expostas no formato de Nuvem de Palavras. Ressalta-se que as palavras mais frequentes no discurso foram: “Participantes”, “Desenvolvimento”, “Participam”, “Responsabilidade”, “Socialização”, “Comunicação” e “Coordenação”.

Figura 1. Nuvem de palavras: análise de frequência de palavras - Divinópolis, 2022.



Fonte: Dados da pesquisa.

Figura 2. Número de referências codificadas: apresenta a frequência e hierarquia das palavras codificadas. - Divinópolis, 2022.



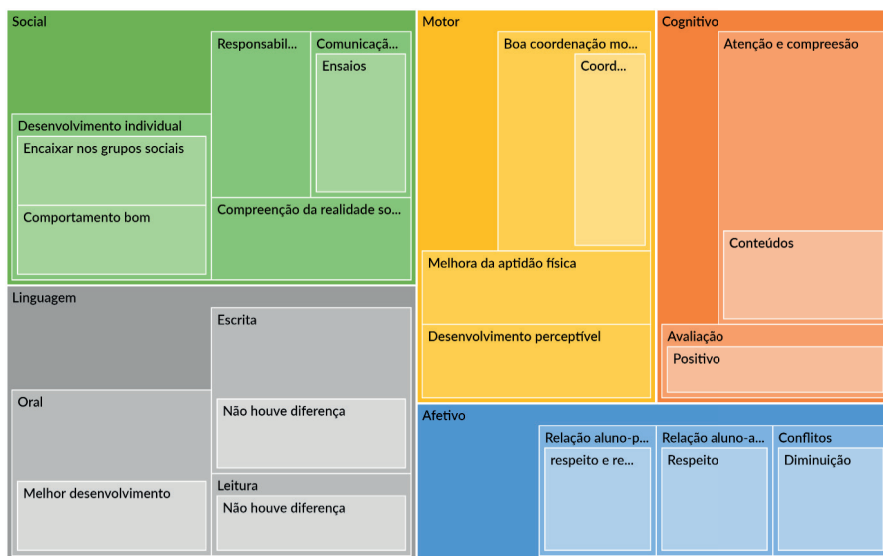
Fonte: Dados da pesquisa.

Já na figura 2 nota-se o resultado do número de referências codificadas, nela

é apresentada a frequência e hierarquia das respostas mais relatadas no discurso da vice-diretora. Ressalta-se que as respostas de maior representatividade foram: “atenção e compreensão”, “boa coordenação motora”, “respeito” e “ensaios”.

Ao observar na Figura 3 pode-se ver o resultado da análise de hierarquia e frequência das categorias delimitadas. Com base nas respostas apresentadas, as duas categorias mais presentes nas respostas da participante foram: “Aspecto Social” com destaque para “Desenvolvimento individual”, “Responsabilidade”, “Comunicação” e “Compreensão da realidade” e o “Aspecto da Linguagem” com destaque para o desenvolvimento da habilidade “oral”. Com menor relevância aparecerem o “Aspecto Motor” com destaque para “Boa coordenação motora”, “Melhora da aptidão física” e “Desenvolvimento perceptível”, e o “Aspecto Cognitivo” ressaltando a “Atenção e compreensão” e a “Avaliação”. Por fim, em menor relevância foi destacado o “Aspecto Afetivo” sublinhando a relação “aluno-aluno”, “aluno-professor” e “conflitos”.

Figura 3. Mapa hierárquico de palavras com base nas categorias definida. - Divinópolis, 2022.



Fonte: Dados da pesquisa.

A partir do objetivo do estudo que foi averiguar as contribuições da fanfarras no desenvolvimento de crianças e adolescentes do Ensino Fundamental de uma escola pública da cidade de Oliveira-MG, os principais resultados encontrados foram: a) As palavras mais frequentes no discurso foram: “Participantes”, “Desenvolvimento”, “Participam”, “Responsabilidade”, “Socialização”, “Comunicação” e “Coordenação”; b) As respostas de maior representatividade foram: “Atenção e Compreensão”, “Boa coordenação motora”, “Respeito” e “Ensaios”; c) As

categorias mais presentes nas respostas da participante foram o “Aspecto Social” e a “Aspecto da Linguagem”, por seguinte estão presente o “Aspecto Motor” e o “Aspecto Cognitivo” e em menor frequência o “Aspecto Afetivo”.

O “Aspecto Social” foi uma das categorias mais relevantes no discurso da voluntária, com destaque para o “Desenvolvimento individual”, a “Responsabilidade”, a “Comunicação” e a “Compreensão da realidade”. De acordo com as palavras da vice-diretora, o aluno que participa da fanfarra consegue, de forma individual, se organizar (de forma crítica construtiva) para melhor se encaixar nos grupos sociais, o que acaba por contribuir no desenvolvimento da comunicação e socialização dos alunos que são geradas nos momentos dos ensaios, nas palavras da participante:

[...] a comunicação e a socialização melhora muito. Eles tem um convívio nos ensaios e isso atua positivamente na socialização.

O projeto de fanfarra proporciona aos participantes um convívio socio-cultural com pessoas de realidades distintas, sendo assim, torna-se um ambiente heterogêneo de saberes, culturas e vivências, onde há uma grande troca de conhecimento. A participação é organizada em grupo onde o primeiro objetivo é o bem-estar daqueles que ali estão. Em clima leve e descontraído a socialização e a comunicação ficam muito mais fáceis, contribuindo para o desenvolvimento individual do sujeito como ser crítico construtivo. Desta forma:

O papel da música na educação é fundamental, pois além de favorecer o interrelacionamento pessoal e o convívio social, também fornece noções de valores cívicos e morais, preparando os educandos para se tornarem cidadãos críticos, merecedores dos seus direitos e respeitadores das suas obrigações, conscientes da sua função na sociedade e capazes de transformar significativamente seu meio social. (LIMA, 2011, p.16).

Segundo a participante, os alunos envolvidos na fanfarra desenvolvem melhor valores como o respeito e a responsabilidade nas atividades da escola, o que conseqüentemente influencia de forma positiva no comportamento dos discentes, nas palavras dela:

Esse quesito de responsabilidade e respeito, melhoram muito depois que o aluno começa a participar do projeto. [...] o comportamento do aluno que participa da Fanfarra, é muito melhor.

Para Jean Piaget (1977) o indivíduo tem influência ativa na formação de seus valores morais e éticos, neste sentido, o ambiente e grupos sociais que ele está inserido tem parte relevante na formação destes valores. A vivência de situações no ambiente escolar com sua problemática, a ação individual e coletiva e a experimentação de novos grupos e novas culturas, são fatores essenciais para que o sujeito construa valores, princípios e personalidade. Piaget (1977) destaca

também a importância da escola, como ambiente pluricultural e educador para a formação integral do indivíduo.

Segundo Dias (2009) o comportamento relacionado a indisciplina e a violência escolar está direcionada, dentre outros fatores, a falta valores familiares, escolares e sociais. Ainda segundo a autora, em turmas com alunos indisciplinados e com mal comportamento o professor tem dificuldades em manter o ritmo pretendido das atividades que são parte do processo de ensino-aprendizagem, o que acaba por prejudicar a formação do aluno e dos demais integrantes da turma (DIAS, 2009).

Projetos de fanfarras têm como um dos seus objetivos, desenvolver a moral, a ética, o respeito, a disciplina e a responsabilidade. Os integrantes desde o primeiro momento de sua participação aprendem a conviver com os demais respeitando suas diferenças, limitações e potencialidades além das responsabilidades com o grupo e cumprimento as normas que regem todo o projeto musical. Sendo assim, o indivíduo que está envolvido com a fanfarra tende a melhorar seu comportamento na escola através do desenvolvimento ou reafirmação destes valores. As palavras Protásio (2019, p. 347) corroboram com essa afirmativa, segundo a autora “as bandas musicais escolares, além da socialização e da integração que legitimam esses grupos, há que se destacar a reafirmação de valores e comportamentos sociais importantes na cultura escolar.” Ainda na categoria “Aspecto Social” a voluntária destacou que:

[...] os alunos que participam da fanfarra têm facilidade em compreender a realidade social que estão inseridos.

Relacionado a isso, Silva (2020) traz como objeto do seu estudo a teoria educacional de Paulo Freire, que destaca a importância do educando ser agente conhecedor e transformador da própria realidade. Neste sentido o indivíduo é capaz de relacionar com mundo, participando, modificando e criando relações sociais, refletindo de forma crítica sobre toda a realidade que está inserida. “O aluno reaparece como um sujeito com histórias e capacidades potenciais para compreender sua realidade e, a partir do ato reflexivo, interferir sobre ela de forma consciente a garantir mudanças sociais e políticas.” (SILVA, 2020, p. 71).

Outro elemento muito importante apontado na fala da participante foi o “Aspecto da Linguagem” com destaque para o desenvolvimento da habilidade “oral”. Para a gestora os alunos que participam do projeto da fanfarra apresentam melhor desenvolvimento da fala, discussão e ou apresentação de trabalhos/seminários em relação aos outros, nas palavras da participante:

Na comunicação é notável a diferença, o desenvolvimento é melhor do que os alunos que não participam.

Todo o processo de estrutura musical e visual da fanfarra é muito democrático e dinâmico, o que requer muito diálogo entre os participantes para escolha de uniformes, tipos de formação, criação de coreografias e definição de repertório, estes necessitam de pesquisa, leitura e discussão para que melhor se encaixem ao propósito da apresentação musical do grupo (SANTOS, 2016). Com isso, a linguagem é trabalhada de forma prazerosa, quando o aluno faz leitura de algo relacionado aos fatores anteriormente citados, ele se depara, muitas vezes, com palavras que ainda não conhece, o que enriquece seu vocabulário e no momento da discussão sobre os temas ele expõe ideias, fala e apresenta seus conceitos de forma oral e argumentativa.

A autora Rosana I. Lima (2011) destaca a música como importante instrumento para desenvolvimento da fala e da escrita, a sonorização oportuniza as crianças a ouvirem e aprenderem novas palavras e provocam uma “expansão cerebral”. Ela também ressalta que a música oportuniza as interações, significações e ressignificações do espaço social onde estão inseridas. Neste sentido, podemos dizer, este processo permite que o aluno tenha oportunidade, de desenvolver a sua oralidade, ficando mais desinibido em público e com melhor elaboração de suas narrativas, o que pode ser relacionado as responsabilidades de apresentações orais em sala de aula.

Ainda sobre o “Aspecto da Linguagem”, a participante relatou não perceber mudanças relevantes na área da escrita e da leitura, nas palavras dela:

No aspecto da escrita, não observei grandes diferenças [...] Sobre a leitura acho que não tem grande interferência.

Contudo, estima-se que tal resultado possa ser justificado pela falta de acompanhamento direto dessas habilidades pela gestora, acredita-se que os docentes seriam agentes importantes para melhor avaliar esta questão, pois estão de forma direta e cotidiana acompanhando o desenvolvimento dessas habilidades.

Por seguinte é destacado o “Aspecto Motor” com ênfase para a “Boa coordenação motora”, a “Melhora da aptidão física” e o “Desenvolvimento perceptível”. Desta maneira, observa-se que o aprendizado da música através dos instrumentos e movimentos que fazem parte da fanfarra são capazes de ajudar no desenvolvimento das habilidades motoras do aluno, principalmente em relação a coordenação motora fina. Segundo a entrevistada isso ocorre por meio dos treinos e ensaios, repercutindo na melhora da aptidão física dos alunos participantes da fanfarra em relação aos não participantes. De acordo com a gestora:

[...] a habilidade motora tem um desenvolvimento perceptível.

O aspecto motor diz respeito à condição do ser humano realizar movimentos, Connolly (2000) indica que o desenvolvimento motor se faz durante

toda a vida do indivíduo com aquisição ou aperfeiçoamento de habilidades necessárias à realização de movimentos específicos de uma atividade física, seja ela simples ou complexa, sendo que o desenvolvimento é mais acentuado na fase da infância, pois é quando a criança está descobrindo o mundo e os movimentos necessários para nele se viver.

Segundo Andrade, Barbosa e Bessa (2017) a coordenação motora grossa (global) é entendida por movimentos mais grosseiros, os quais exigem o recrutamento de vários grupos musculares ao mesmo tempo e não necessitam de muita precisão, tais como atividades de: andar, saltar, correr, dançar. Já a coordenação motora fina os movimentos são mais delicados, com maior atuação dos músculos menores e os movimentos exigem um alto nível de precisão como nas atividades de: manusear objetos, recortar, desenhar e escrever. O desenvolvimento destes aspectos motores resulta na aptidão física que é descrita por Guedes & Guedes (2012) como a capacidade do indivíduo realizar, sem fadiga excessiva, esforços físicos do dia a dia, do lazer e ou esportivos, necessários para sua sobrevivência ao meio onde vive.

Sobre tal temática, o ensino musical é um excelente estímulo para o desenvolvimento da coordenação motora, nesse espaço o aluno aprende a manusear o instrumento musical e sua respectiva baqueta(s) com precisão através de ensaios e instruções do regente (professor). É necessário que o aluno consiga acertar o ritmo, o tom e ainda se locomover com instrumento, a evolução do mesmo levará o aprendizado musical e manuseio correto do instrumento escolhido (SANTOS, 2016). Para além do disposto, deve-se relatar que as áreas cognitivas e sociais também são afetadas quando a prejuízo no desenvolvimento da coordenação motora fina, Pulzi e Rodrigues (2015), afirmam que a criança com déficit motor estão mais propensas a apresentarem dificuldades no aprendizado, especificamente na escrita e em estabelecer as relações com seus pares. Neste sentido, pode-se dizer que os aprendizados motores estimulados pela fanfarra, possuem benefícios, físicos, cognitivos e sociais para os discentes no âmbito escolar.

Em relação ao “Aspecto Cognitivo” ressaltando nesse estudo a “Atenção e compreensão” e a “Avaliação”. Segundo a participante o aluno que integra a fanfarra apresenta melhora da atenção e da compreensão dos conteúdos trabalhado pelos professores e pela escola, e, conseqüentemente melhora o desempenho nas provas, isso ocorre principalmente pela postura mais responsável que esses alunos adquirem. Na fala da vice-diretora:

A prática musical, incentiva o aluno a ter mais responsabilidade, em consequência potencializa a aprendizagem cognitiva.

Lima (2011, p. 32) fala que o processo cognitivo está relacionado ao raciocínio, a memória, a linguagem e o pensamento, quanto mais estímulos a criança

receber maior será seu desenvolvimento intelectual, a autora ainda destaca que “As experiências com atividades rítmicas musicais que provocam uma participação ativa (tocando, vendo e ouvindo) favorecem o desenvolvimento com relação aos sentidos das crianças.”. Protásio (2019) traz relatos de alunos que participam de projetos de bandas e fanfarras de três escolas, em seu estudo os discentes relatam melhora na concentração, disciplina e conseqüentemente no desempenho escolar. Nota-se que apesar da amostra ser diferente, o resultado é semelhante, o que faz ressaltar a resposta da vice-diretora onde a melhoria da parte cognitiva passa por fatores como a dedicação e atenção em sala de aula.

Por fim, em menor relevância foi destacado o “Aspecto Afetivo” sublinhando a relação “aluno-aluno”, “aluno-professor” e “conflitos”. Segundo a participante é notório a mudança de comportamento, em que os discentes integrantes da fanfarra demonstram maior responsabilidade e respeito pelos colegas e professores, diminuindo o surgimento de conflitos nesse ambiente. A gestora destaca:

O tratamento melhora, parece haver mais respeito e mais responsabilidade. [...] Com certeza, diminui e muito esses conflitos, é um ponto muito positivo para os participantes da Fanfarra.

Na fanfarra, o participante tem uma grande interação sociocultural com o todo grupo, onde há pessoas de diferentes culturas e comunidades, o diálogo, trabalho em grupo e a valorização do respeito, companheirismo e responsabilidade faz que melhore as relações sociais, consciência de grupo e construa a cidadania. Como destaca Lima (2011, p. 23):

Outro aspecto importante do aprendizado de uma fanfarra dentro de um ambiente escolar é a socialização prática, ou seja, cada indivíduo passa a agir com mais autonomia, iniciativa própria e consciência de grupo. Esse exercício é essencial, tanto na extensão da prática musical quanto para a vida em sociedade.

Todos os pontos acima elencados pela vice-diretora, autores e pela discussão deste trabalho, está relacionado à formação integral do indivíduo, com grande destaque para o social, assim a Educação Física se faz uma disciplina importante para aplicar e conduzir projetos desta magnitude, tendo em vista a concepção de que tal área do conhecimento tem como um de seus objetivos formar cidadãos críticos, éticos, conhecedores do seu meio social e transformadores de sua própria realidade, para tal, Darido et al., (2001) traz um estudo sobre os PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais, onde destaca a função da Educação Física na formação do cidadão e o exercício da cidadania.

A Educação Física escolar atual busca distanciar dos modelos pedagógicos mecanicistas, esportivista e tradicional, essa busca por mudança é compreendida pela importância de fatores pertinentes as particularidades de cada

indivíduo e o meio onde está inserida na sociedade, a atual realidade do professor passa pela mescla de várias linhas pedagógicas para se atingir o objetivo de ensino aprendizagem (DARIDO, 2012). Neste sentido, o projeto de fanfarra se faz, para o professor de Educação Física, como excelente ferramenta no auxílio processo de ensino-aprendizagem, formação de valores e desenvolvimento de habilidades e potencialidades dos educandos. A escola é um campo fértil a ser explorado e projetos como as fanfarras devem ser incentivados e incorporados ao processo educacional.

4. CONCLUSÃO

Ao fim deste estudo pode-se concluir que existe uma relação positiva entre o projeto de fanfarra objeto deste estudo e o desenvolvimento de habilidades e potencialidades dos alunos. A vice-diretora, voluntária da pesquisa tem uma longa experiência com este tipo de projeto e trouxe dados de grande importância para os resultados desta pesquisa.

A área da Educação Física escolar se mostra competente para aplicação destes projetos, pois está diretamente ligada a formação de valores éticos e morais e ao exercício da cidadania, sendo assim, pode se notar que em todas as categorias elencadas, a voluntária em suas respostas, observa aspectos positivos que fazem parte da formação integral do sujeito, transparecendo em outras atividades ou disciplinas dentro da própria escola.

A participação de projetos de fanfarra possibilita ao aluno a vivência de várias experiências sociais, culturais, motoras e disciplinares que contribuem no seu desenvolvimento no ambiente escolar.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Ana Stephane da Silva; BARBOSA, Carla Caroline; BESSA, Sônia. A importância do estímulo ao desenvolvimento da coordenação motora global e fina. In: Prática pedagógica e a formação docente: teoria e realidade. Formosa, 2017. **Anais do Congresso de Iniciação Científica Estágio e Docência do Campus Formosa**, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

CAMPOS, Nilceia Protásio. O aspecto pedagógico das bandas e fanfarras escolares: o aprendizado musical e outros aprendizados. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 19, 103-111, mar. 2008.

CAMPOS, Regina Maria. **A Influência da Música**. Londinha, 2002, 9p.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DE BANDAS E FANFARRAS. XXVI

Campeonato Nacional de Bandas e Fanfarras: Regulamento Nacional. Lorena SP 2019. Disponível em: <http://www.cnbf.org.br/portal/downloads/Regulamento%20Nacional%202019.pdf> Acesso em: 13 de julho 2021

CONNOLLY, Kevin. Desenvolvimento motor: passado, presente e futuro. **Rev Paul Educ Fís**, v. 14, n. S3, p. 6-15, 2000.

DARIDO, Suraya Cristina et al. A EDUCAÇÃO FÍSICA, A FORMAÇÃO DO CIDADÃO E OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS. **Rev. paul. Educ. Fís.**, São Paulo, **15**(1):17-32, jan./jun. 2001

DARIDO, Suraya Cristina. Educação física na escola: realidade, aspectos legais e possibilidades. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. Caderno de formação: formação de professores didática geral. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. p. 21-33, v. 16

DIAS, Maria João Carvalho Ramos. Comportamentos, atitudes e valores dos alunos numa sociedade tolerante. 2009. Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade Fernando Pessoa como parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Psicologia, especialização em Psicologia da Educação e Intervenção Comunitária. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10284/1408> Acesso em: 18 de janeiro 2022

FELIX, Michel Charles Nunes. A banda vai passar: oficinas de banda fanfarra no Programa Mais Educação em escolas de Cabedelo. 2013. Dissertação (Mestrado)-Universidade Federal da Paraíba Centro de Comunicação, Turismo e Artes Programa de Pós-Graduação em Música. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/16863>. Acesso em 15 de julho de 2021.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GUEDES, Dartagnan Pinto; GUEDES, Joana Elisabete Ribeiro Pinto. Atividade física, aptidão física e saúde. **Revista Brasileira de Atividade Física & Saúde**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 18–35, 2012.

HORA, Henrique Rego Monteiro da; MONTEIRO, Gina Torres Rego; ARI-CA, José. **Confiabilidade em Questionários para Qualidade**: Um Estudo com o Coeficiente Alfa de Cronbach. *Produto & Produção*, vol. 11, n. 2, p. 85 - 103, jun. 2010.

LIMA, Rosana Isabel. EDUCAÇÃO MUSICAL: A cultura da fanfarra e as contribuições da música para o desenvolvimento das potencialidades do educando. 2011. Trabalho de Conclusão de Curso – Centro Universitário Municipal de São José – USJ, Curso de Pedagogia, 2011. Disponível em: <https://usj.edu.br/wp-content/uploads/2015/08/TCC-ROSANA-ISABEL-LIMA.pdf> Acesso em: 13 de julho 2021.

LOPES, Daniel Bruno Oliveira; CALLADO, Maria Amélia Castilho Feitosa; AFONSO, Marcos Vinícios Ramos. **O PIBID à frente da fanfarra na Escola Estadual Coronel Filomeno Ribeiro**. Disponível em: <http://www.fepeg2017>.

unimontes.br/anais/download/2281. Acessado em 17/12/2021.

LOUREIRO, Alícia Maria Almeida. O ensino da música na escola fundamental. Belo Horizonte, 2003. Dissertação (mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais – PUC/Minas, Curso de Pós-Graduação. Disponível em: http://server05.pucminas.br/teses/Educacao_LoureiroAM_1.pdf, Acesso em: 15 de julho de 2021.

LUCAS, Consuelo Luiz. Música na Escola – A Magia das Fanfarras. Paraná, v.1. 2013. 12 p.

MARCONATO, Athus Rogério. Prática de banda em escolas de ensino fundamental como embasamento para processo pedagógico: um estudo de caso com duas escolas em Guarulhos-SP. 2014. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Instituto de Artes, 2014. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/115714> Acesso em 13 de julho 2021.

OBSERVATÓRIO DE EDUCAÇÃO. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-permanentes/ce/arquivos/fanfarras-musica-educacao-disciplina-e-lazer>. Acesso em: 17 de dez. 2021.

PIAGET, Jean. **O julgamento moral na criança**. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

PROTÁSIO, Nilcéia. O Aprendizado nas Bandas e Fanfarras Escolares: Da Dimensão Pedagógica à Dimensão Simbólica. In: II Colóquio de Pesquisa em Música da UFOP. 2.: 2019: Ouro Preto, MG. **Anais do II Colóquio de Pesquisa em música da UFOP: música e interculturalismo; 2ª Jornada Discente de Pesquisa em Música da UFOP**. Ouro Preto: Ufop, 2021. p. 345 – 358

PULZI, Wagner; RODRIGUES, Graciele Massoli. Transtorno do Desenvolvimento da Coordenação: uma Revisão de Literatura. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 21, n. 3, p. 433-444, Jul.-Set., 2015.

SANTOS, Geovane Oliveira Dos et al. A IMPORTÂNCIA DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA APRESENTAÇÃO DO DESFILE CÍVICO. In FEPEG 2018. Montes Claros, MG. Anais (on-line). Montes Claros: Unimontes, 2017. Disponível em <http://www.fepeg2018.unimontes.br/anais/ver/f5cabaac-0d23-479c-9e13-995c02fbc982>. Acesso em: 06 Março 2022

SANTOS, Alexandre Magno Nascimento. Na Cadência das Fanfarras: Uma História de Vida em Formação e a Fanfarras Moreira de Sousa. 2016. Dissertação (mestrado) Universidade Federal Do Ceará - Ufc Instituto De Cultura E Arte – Ica. Programa De Pós-Graduação Profissional Em Artes – Profartes, Fortaleza, CE, 2016.

SILVA, Diovane Avelino de Sousa. Educação na Perspectiva de Paulo Freire: O Humano Como Agente Transformador. Revista: **Saberes Interdisciplinares**, n. 25, p. 70-77, janeiro-junho 2020.

O DESENVOLVIMENTO DA IDENTIDADE DOCENTE: TERRITÓRIO E EXPERIÊNCIA DO COTIDIANO

Ricardo Costa Amaral¹

Diuliane Santos Reis²

Yvens Ely Martins Cordeiro³

Afonso Welliton de Sousa Nascimento⁴

1. INTRODUÇÃO

A sociedade atual é uma sociedade em mudança que pode ser caracterizada pela interdependência de fenômenos e de tendências, com implicações para os modos de ser dos sujeitos e suas formas de agir na sociedade (COUTINHO; KRAWULSKI; SOARES, 2007). Assim “a sociedade resulta das interações humanas e estas materializam-se no tempo e no espaço constituindo-se contextualmente e historicamente” (VIRGINIO et al., 2020, p. 384).

Nessa realidade “a identidade não é um dado imutável. Nem externo, que possa ser adquirido. Mas é um processo de construção do sujeito historicamente situado” (PIMENTA, 1997, p. 6). Consoante, Saquet (2005, p. 13872) indica que “a identidade é substantivada por uma multiplicidade de práticas, relações; diferenças e mesmo desigualdades, inerentes ao território. [...] As identidades

1 Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Cidades, Territórios e Identidades (PPG-CITI) pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Membro do Grupo de Pesquisa Estudos da Biodiversidade e Sustentabilidade na Amazônia Tocantina da Universidade Federal do Pará. E-mail: ricardocosta.amaral@hotmail.com.

2 Mestranda da Universidade Federal do Pará, Pós-graduada em Educação Especial e Inclusiva pela Faculdade de Educação e Tecnologia da Amazônia, Graduada em Educação do Campo pela Universidade Federal do Pará – Campus de Abaetetuba. Membro vinculada ao Grupo de Pesquisa GEPSEED – Projeto Estado, Educação e Sociedade: um estudo sobre o papel das políticas públicas de Ensino Médio. E-mail: diuliane.ufpa@gmail.com.

3 Doutor em Ciências pelo Convênio Universidade Federal Rural da Amazônia e Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (UFRA/EMBRAPA). Professor no Programa de Pós-Graduação em Cidades, Territórios e Identidades (PPGCITI) pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Líder do grupo de Estudos em Biodiversidade e Sustentabilidade na Amazônia Tocantina da Universidade Federal do Pará. E-mail: yemcordeiro@ufpa.br.

4 Doutor em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFCE). Professor no Programa de Pós- Graduação em Cidades, Territórios e Identidades (PPGCITI) pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Líder do grupo de Pesquisa e Extensão Sociedade, Estado e Educação: ênfase nos governos municipais e na Educação do Campo. E-mail: afonsows27@gmail.com.

são produzidas historicamente por relações identitárias, coletivas, grupais”. Assim, “a identidade não é somente constructo de origem idiossincrática, mas fruto das interações sociais complexas nas sociedades contemporâneas e expressão sociopsicológica que interage nas aprendizagens, nas formas cognitivas, nas ações dos seres humanos” (GATTI, 1996, p. 86).

Dessa maneira a formação docente deve ser holística, uma formação integral que deve ser concebida conforme Torre e Barrios (2002, p. 78) “como construto que faz presente o que estava ausente, visível o invisível, possível o imaginário, a confrontação ou tensão inferencial que está na origem de toda mudança”.

O desenvolvimento da identidade docente acontece no cotidiano dos professores, nas práticas, experiências, atitudes, vivências, percepções, sensibilidades, aprendizagens e saberes. Em outras palavras, ocorre nas situações do dia a dia escolar e não-escolar, assim forma-se o profissional docente, na ação-reflexão de sua práxis e nas interações sociais, que contextualizam o seu trabalho e a sua vida, no território (ANTONELLO, 2006; MARCELO, 2009; MORAES, 2007; SAQUET, 2005; TARDIF, 2010). Outrossim, “o professor em sua própria formação, num processo de autoformação, de reelaboração dos saberes iniciais em confronto com sua prática vivenciada. Assim seus saberes vão-se constituindo a partir de uma reflexão na e sobre a prática” (NUNES, 2001, p. 31).

Na relação complexa da vida cotidiana o professor por meio da sua formação, aprendizagem e experiência desenvolve saberes, e Tardif (2010, p. 38) destaca que os saberes experienciais do docente são “baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Esses saberes brotam da experiência e por ela são validados”.

Esse tema dos saberes docentes a partir de 1980, de acordo com Tardif (2010, p. 10), “fez surgir dezenas de milhares de pesquisas no mundo [...], essas pesquisas empregam teorias e métodos bastante variados e propõem as mais diversas concepções a respeito do saber dos professores”. Por outro lado, “no contexto das pesquisas educacionais brasileiras, a temática dos saberes docentes tem se mostrado uma área um tanto recente” (NUNES, 2001, p. 28).

O referencial teórico desse texto é constituído por autores que analisam e discutem questões sobre identidade docente, território, formação, aprendizagem e experiência, com o objetivo de focalizar a interface entre saberes experiências docentes e vida cotidiana. Dessa maneira, busca-se analisar a problemática de “como se materializa os saberes docentes experienciais na vida cotidiana dos professores?”.

Esse estudo é caracterizado pelo diálogo interdisciplinar e transdisciplinar entre múltiplas formas de conhecimentos que convergem para o campo dos saberes experienciais que corroboram para o desenvolvimento da identidade docente. Assim, nessa complexidade temática busca-se focar um estudo fenomenológico

dos saberes docentes experienciais.

Esse estudo optou por utilizar metodologias da pesquisa: social e fenomenológica. Pois, a pesquisa social objetiva proporcionar um maior esclarecimento e caracterização com relação ao tema proposto e conhecer os fenômenos da realidade social sobre o ponto de vista das pessoas. Já a pesquisa fenomenológica considera a experiência subjetiva e intersubjetiva vivida pelo docente nas atividades da vida cotidiana. Os resultados apontam para a necessidade de outros estudos a respeito dos saberes experienciais docentes, pois a realidade social está imbricada na cotidianidade do movimento do território e na dinâmica das relações que continuamente mudam e nesse cenário desenvolvem a identidade docente.

2. PESQUISA SOCIAL

Pesquisa social é o processo em que se usa o método científico para obtenção de novos conhecimentos no campo da realidade social (GIL, 2008). E, podemos considerar que “realidade social é entendida aqui em sentido bastante amplo, envolvendo todos os aspectos relativos ao homem em seus múltiplos relacionamentos com outros homens e instituições sociais” (GIL, 2008, p. 26). Assim, a presente pesquisa social tem por objetivo apreender a realidade social do desenvolvimento da identidade docente.

Para efetivar uma abordagem da realidade que possa pensar a metodologia como articulação entre conteúdos, pensamentos e existência (MINAYO, 2002), parte-se do principal objeto a ser desvelado nessa pesquisa que é a compreensão das práxis sobre as quais os saberes docentes experienciais são formados.

Usa-se uma pesquisa de caráter exploratório, tendo em vista que a mesma objetiva proporcionar um maior esclarecimento e caracterização dos conceitos relacionados ao problema proposto (GIL, 2008). Dessa forma, considera-se que “o processo começa com a fase exploratória da pesquisa, tempo dedicado a interrogar-nos preliminarmente sobre o objeto, os pressupostos, as teorias pertinentes, a metodologia apropriada” (MINAYO, 2002, p. 26). Logo, o ponto de partida da pesquisa é a discussão dos conceitos de: vida cotidiana, território, identidade e experiência. Para em seguida ampliar-se a discussão com o uso do conceito de saberes docentes experienciais.

As pesquisas exploratórias têm como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores [...] O produto final deste processo passa a ser um problema mais esclarecido, passível de investigação mediante procedimentos mais sistematizados (GIL, 2008, p. 27).

Conforme Laville e Dionne (1999) para ler, questionar e conhecer a

realidade social desenvolve-se o uso de conceitos que são palavras que servem para nomear e diferenciar uma realidade de outra.

Os conceitos são representações mentais de um conjunto de realidades em função de suas características comuns essenciais. [...] quanto mais se dispõe de conceitos, maiores serão nossas capacidades de ler, questionar e conhecer o social. [...] Frente a totalidade do real humano e social, um tal conjunto de conceitos fornece um instrumento de base para a observação, e até o questionamento, na medida em que cada um dos conceitos sugere pistas para um conjunto de questões (LAVILLE; DIONNE, 1999, p.91-92).

Nesse sentido, o conceito de vida cotidiana é primordial nesse estudo, assim a vida cotidiana não é somente uma realidade dada como certa pelos membros de uma sociedade dotada de sentido subjetivo que dão sentido as suas vidas, mas a vida cotidiana se origina no pensamento e na ação do homem na qual fundamenta-se as objetivações dos processos (e significações) subjetivas (BERGER; LUCKMANN, 2004). Por tanto, segundo Heller, (1985, p.17) “A vida cotidiana é a vida de todo homem. Todos a vivem, sem nenhuma exceção, qualquer que seja seu posto na divisão do trabalho intelectual e físico”.

No cotidiano é fundamental não se separar a (i)materialidade da vida, a qual se revela ao nosso olhar e compreensão, pois, cotidianamente, substantiva-se um território-lugar como espaço-tempo, no qual “o povo vive, sente, percebe, reconhece, anda, aspira, sofre, interage (local e extra localmente; social e social-naturalmente), reconhece, luta, resiste, degrada, preserva, é extorquido, explorado, subordinado etc.”, e assim se traduz em objetos e relações vividas no dia-a-dia, como objetivações e subjetivações indissociáveis (SAQUET, 2014, p. 13).

O cotidiano, como um conjunto de atividades em aparência modesta, como conjunto de produtos e de obras bem diferente dos seres vivos [...], não seria apenas aquilo que escapa aos mitos da natureza, do divino e do humano. [...] Seria algo mais: não uma queda vertiginosa, nem um bloqueio ou obstáculo, mas um campo e uma renovação simultânea, uma etapa e um trampolim, um momento composto de momentos (necessidades, trabalho diversão – produtos e obras – passividade e criatividade – meios e finalidades, etc.), interação dialética da qual seria impossível não partir para realizar o possível (a totalidade dos possíveis) (LEFEBVRE, 1991, p. 19-20).

Nesse estudo, então, entende-se que a vida cotidiana e o território estão imbricados no desenvolvimento da identidade docente, pois, “há um movimento constante que se materializa na vida cotidiana e no espaço, centrado na intersecção entre os tempos histórico e coexistente” (SAQUET, 2005, p. 13882). Ainda de acordo com Saquet (2005, p.13892) “as próprias relações são materiais e imateriais, plurais e coexistentes, mudam e permanecem, na vida cotidiana”.

As relações cotidianas desenvolvidas na dinâmica do território repercutem no dia-a-dia do docente, pois no movimento dessas interações o professor

adquire saberes experienciais que agregam aprendizagens subjetivas e intersubjetivas para múltiplos contextos que mudam no tempo-espaço. Na cotidianidade o professor atualiza suas competências e habilidades profissionais, e assim desenvolve a sua identidade docente.

O território significa identidade, entendida como produto de interações recíprocas, funda-se neste movimento, na diversidade e na unidade, nas desigualdades e diferenças, “em nossa vida cotidiana, há tempos e territórios simultâneos, recíprocos, contraditórios, em movimento e unidade” (SAQUET, 2007, p. 73).

Adota-se a pesquisa qualitativa nessa pesquisa com o objetivo de “compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos, ou seja, dos participantes da situação em estudo” (GODOY, 1995, p. 58). Nessa perspectiva, também faço parte do objeto dessa pesquisa, pois sou professor há dez anos e, de acordo com Lévi-Strauss apud Minayo (2002, p. 14), “numa ciência, onde o observador é da mesma natureza que o objeto, ele mesmo, é uma parte de sua observação”. De acordo com Gil (2008, p. 102), a observação “é, pois, bem mais adequada aos estudos qualitativos, sobretudo àqueles de caráter exploratório”.

Neste ponto é necessário esclarecer que a observação a que nos referimos, neste texto, difere da observação casual que fazemos no nosso dia-a-dia. A observação científica se caracteriza por ser uma observação sistemática e objetiva. Entendemos que a observação é sistemática pelo fato de ser planejada e conduzida em função de um objetivo anteriormente definido. [...], a definição do objetivo ajuda o investigador a selecionar, entre as inúmeras possibilidades, aquelas características que transmitem a informação relevante (DANNA; MATOS, 2011, p. 15).

Em síntese, o objetivo principal dessa pesquisa é o estudo do desenvolvimento da identidade docente, e para isso seleciona-se como relevante a representação da atividade de formação dos saberes docentes experienciais como experiência da vida cotidiana, pois “a realidade social é o próprio dinamismo da vida individual e coletiva com toda a riqueza de significados dela transbordante. Essa mesma realidade é mais rica do que qualquer teoria, qualquer pensamento e qualquer discurso que possamos elaborar sobre ela” (MINAYO, 2002, p. 15).

Nesse estudo toma-se a fenomenologia como recurso metodológico, dessa forma considera-se a experiência em si mesma, independentemente dos juízos de realidade ou de valor que espontaneamente somos levados a fazer (AMATUZZI, 2009). Pois, “a atitude exploratória e compreensiva da fenomenologia tornou-se referência para os métodos qualitativos” (DeCASTRO; GOMES, 2011, p. 160). De fato, o pesquisador coleta informações não apenas a partir de sua reflexão pessoal sobre sua experiência, mas, “recolhe informações sistematicamente, entrando em alguma situação previamente escolhida ou de alguma forma planejada. Desde o acesso a esses dados da experiência subjetiva ou a essas vivências, o enfoque já é

fenomenológico” (AMATUZZI, 2009, p. 97).

A pesquisa fenomenológica parte do cotidiano, da compreensão do modo de viver das pessoas [...]. Assim, a pesquisa desenvolvida sob o enfoque fenomenológico procura resgatar os significados atribuídos pelos sujeitos ao objeto que está sendo estudado (GIL, 2008, p. 15).

A pesquisa fenomenológica, segundo Amatuzzi (2009, p.97), “deve começar com um encontro com o fenômeno em alguma situação concreta; isso corresponde à coleta de dados de qualquer pesquisa científica”.

Por isso, foram pesquisados três professores identificados assim: o primeiro é coautor desse estudo, e, é professor em curso superior de pedagogia em faculdade particular de Abaetetuba (P1); o segundo é docente da disciplina de música no ensino fundamental em escola particular de Abaetetuba (P2) e o terceiro ministra a disciplina de geografia em escola estadual na vila do Treme no município de Bragança (P3). Ademais, Abaetetuba e Bragança são municípios do estado do Pará.

As entrevistas ocorreram no período de setembro de 2020 a janeiro de 2021, “no caso da pesquisa envolvendo as experiências vividas de pessoas, remete-se a um meio que permita a narração das mesmas: tal instrumento pode ser denominado de entrevista fenomenológica” (RANIERI, 2010, p. 3). Essas entrevistas fenomenológicas foram significativas para desvelar como se dá o desenvolvimento da identidade docente, os diálogos aconteceram de maneira informal com questionamentos flexíveis e adaptáveis ao desenrolar da entrevista o que facilitou a abertura de nuances subjetivas do ser e do fazer do professor.

O entrevistador “pergunta, dialoga, questiona, observa e facilita o acesso do entrevistado à própria experiência subjetiva, que inclui memórias e significados” (AMATUZZI, 2009, p. 97).

A observação participante no contexto da pesquisa visa compreender a cotidianidade do trabalho docente, pois para Becker (1993, p. 47) “o observador participante coleta dados através de sua participação na vida cotidiana do grupo ou organização que estuda. Ele observa as pessoas que está estudando para ver as situações com que se deparam normalmente e como se comportam diante delas”. Por outro lado, a observação participante “não apenas significa fazer o que as outras pessoas fazem, ou imaginar o que acham que estão fazendo. Ela inclui o diálogo com outros” (HARVEY, 2017, p. 184).

Assim foram realizadas conversas informais e observação das atividades docentes que foram significativas para posterior descrição e análise do fenômeno da formação dos saberes docentes experienciais e do desenvolvimento da identidade docente. Como forma de obter informações de P1 usa-se o método autoetnográfico.

O que caracteriza a especificidade do método autoetnográfico é o

reconhecimento e a inclusão da experiência do sujeito pesquisador tanto na definição do que será pesquisado quanto no desenvolvimento da pesquisa [...] e os fatores relacionais que surgem no decorrer da investigação [...]. Dito de outra maneira, o que se destaca nesse método é a importância da narrativa pessoal e das experiências dos sujeitos e autores das pesquisas, o fato de pensar o papel político do autor em relação ao tema, a influência desse autor nas escolhas e direcionamentos investigativos e seus possíveis avanços (SANTOS, 2017, p. 219).

Nessa etapa da pesquisa foram realizadas autorreflexões e análise interpretativa da própria experiência vivida de P1 no ambiente de trabalho, no dia a dia, na cotidianidade e na aprendizagem informal que são importantes para o desenvolvimento da identidade docente e dos saberes docentes experienciais.

Assim, de acordo com Santos (2017, p. 218), “a reflexividade impõe a constante conscientização, avaliação e reavaliação feita pelo pesquisador da sua própria contribuição/influência/forma da pesquisa intersubjetiva e os resultados consequentes da sua investigação”. Esse foi um momento ímpar, pois na reflexão autobiográfica de P1 o mesmo pode recordar às várias experiências cotidianas de aprendizagem ao longo da sua vida, que foram decisivas para a formação e desenvolvimento da sua identidade docente.

3. A IDENTIDADE, O TERRITÓRIO E A VIDA COTIDIANA

A Identidade e o território estão imbricados na experiência da vida cotidiana, pois, segundo Saquet (2005, p. 13889), “cotidianamente [...], estamos e produzimos [...] o território. Além de estar e produzir, somos território [...], o que complexifica ainda mais nossa atuação e papel na dinâmica territorial [...] e de nossa própria vida cotidiana”. Logo, “há uma construção do território que produz identidade e, no nosso entendimento, uma construção da identidade que produz o território; este processo é produto de ações coletivas, recíprocas, de atores sociais (SAQUET, 2005, p. 13873).

Além disso, a identidade do profissional docente é desenvolvida através de múltiplas aprendizagens individuais e sociais, uma vez que no seu cotidiano e no território, o professor amplia os seus saberes no processo educativo. Por isso, podemos dizer que as situações do cotidiano e no território favorecem a aprendizagem de novas competências e habilidades docente, pois, “entende-se que as situações que surgem no cotidiano podem tornar-se veículo para o desenvolvimento de um processo de aprendizagem” (ANTONELLO, 2006, p. 200).

É preciso entender o conceito de identidade docente como uma realidade que evolui e se desenvolve, tanto pessoal como coletivamente. A identidade não é algo que se possui, mas sim algo que se desenvolve durante a vida. A identidade não é um atributo fixo para uma pessoa, e sim um

fenômeno relacional. O desenvolvimento da identidade acontece no terreno do intersubjetivo e se caracteriza como um processo evolutivo, um processo de interpretação de si mesmo como pessoa dentro de um determinado contexto (MARCELO, 2009, p. 112).

Nessa perspectiva, “o território significa identidade, entendida como produto de interações recíprocas [...]. O território funda-se neste movimento, na diversidade e na unidade, nas desigualdades e diferenças” (SAQUET, 2007, p.71). Assim, de acordo com Moraes (2007, p. 33) “a identidade docente, por sua vez, é construída de maneira crescente e recursiva mediante processos de autorreflexão e de auto-organização constante, onde o produto é, ao mesmo tempo, causa e causante daquilo que produz”.

A vida cotidiana, de acordo com Heller (1985), é a vida de todo homem na qual colocam-se todas as suas capacidades, habilidades, sentimentos, paixões, ideias e ideologias em todos os aspectos de sua individualidade e personalidade. E, segundo Saquet (2007, p. 56), “há um movimento constante que se materializa na vida cotidiana e no território, centrado na intersecção entre os tempos histórico e coexistente [...] há uma conjugação entre aspectos da economia, da política, da cultura e da natureza exterior ao homem”. Por essa razão, ainda afirma Heller (1985, p. 18) que “a vida cotidiana é, em grande medida, heterogênea; e isso sob vários aspectos, sobretudo no que se refere ao conteúdo e à significação ou importância de nossos tipos de atividade”.

Logo, “em nossa vida cotidiana, há tempos e territórios simultâneos, recíprocos, contraditórios, em movimento e unidade [...] há temporalidades e territorialidades, descontinuidades; múltiplas variáveis, determinações e relações recíprocas e unidade” (SAQUET, 2007, p. 73). Nesse sentido, de acordo com Heller (1985, p. 20) “a vida cotidiana não está “fora” da história, mas no “centro” do acontecer histórico: é a verdadeira “essência” da substância social”.

4. DESENVOLVIMENTO DA IDENTIDADE DOCENTE E SABERES DOCENTES EXPERIENCIAIS

O desenvolvimento da identidade docente perpassa por processos de formação, de aprendizagem e de experiência (ANTONELLO, 2006; ROLDÃO, 2017). Assim, “a formação é um processo contextualizado de socialização profissional, de construção contínua e gerido pelo próprio sujeito ao longo do seu percurso profissional - sendo formação inicial apenas uma primeira etapa, dentro de uma lógica de formação contextualizada” (ROLDÃO, 2017, p. 194).

Ao desenvolver o diálogo (entrevista fenomenológica) com o professor P2 (informação verbal), o qual destacou que suas experiências de formação docente desdobraram-se antes dele concluir o curso superior de licenciatura em história.

Nesse contexto, ele declara “na faculdade não tive disciplinas que ensinassem a dá aula, eu comecei a dar aulas já no primeiro ano da faculdade em algumas escolas e nelas eu desenvolvi minha maneira de ensinar inclusive no ensino da música”. Ele relata, ainda, que ao ministrar suas aulas lembrava das aulas de seus antigos professores da escola e que esses “professores são espelhos, referências para que eu desenvolva o meu trabalho, para mim o ensino é comunicação. Me lembro de professores que ensinavam dialogando conosco, por outro lado lembro de professores dando aulas de música (flauta) de costa para a turma, isso é um erro que não cometo com meus alunos”.

Podemos concordar com Silva Junior e Monteiro (2012, p. 19) quando ouvimos esses relatos, porque, de acordo com o autor, “a entrevista fenomenológica por permitir uma profunda interação com o entrevistado possibilita a este abrir-se tão intensamente que os relatos parecem trazer junto não só o perguntado, mas um mundo que queria ser descoberto”.

Em adição, P1 lembra que quando ainda estudava no ensino médio costumava ensinar (principalmente disciplinas de cálculo) aos seus primos mais novos que estavam em séries escolares anteriores a dele, para P1 essa era uma experiência muito gratificante, porque seus primos gostavam da forma que ele os ensinava e eles aprendiam, pois, de acordo com eles P1 tinha paciência para explicar.

O saber dos professores não é um conjunto de conteúdos cognitivos definidos de uma vez por todas, mas um processo em construção ao longo de uma carreira profissional na qual o professor aprende progressivamente a dominar seu ambiente de trabalho, ao mesmo tempo em que se insere nele e o interioriza por meio de regras de ação que se tornam parte integrante de sua “consciência prática” (TARDIF, 2010, p.14).

Ao adentrar na faculdade para fazer o curso superior de licenciatura em pedagogia P1 afirma não teve práticas de ensino nem mesmo no estágio supervisionado, pois ficava só observando professores ministrarem aulas. Porém, teve a oportunidade de trabalhar antes de terminar a faculdade em uma escola de cursos de qualificação profissional com jovens que queriam trabalhar na condição de aprendiz.

Nessa perspectiva, forma-se os saberes experienciais docentes a partir da aprendizagem experiencial, de acordo com Antonello (2006, p. 202), a aprendizagem experiencial “é entendida a partir de significados diferentes, tais como os referentes aos desafios que os indivíduos enfrentam: em suas vidas, na educação, nas instituições, na indústria e serviços, em comunidades e na sociedade como um todo”. De acordo com Bondía (2002, p. 25) “a experiência é em primeiro lugar um encontro ou uma relação com algo que se experimenta, que se prova”. Por outro viés, “a experiência não deriva de mera atividade, mero fazer” (ELKJAER, 2000 *apud* ANTONELLO, 2006, p. 201).

Assim, ainda de acordo com Bondia (2002, p.28), “a experiência não é o caminho até um objetivo previsto, até uma meta que se conhece de antemão, mas é uma abertura para o desconhecido, para o que não se pode antecipar”.

De acordo com o professor P3 (informação verbal) aconteceu uma significativa mudança no cotidiano do seu trabalho com os alunos, inclusive com uma evasão de pelo menos dez por cento dos alunos em virtude das dificuldades de estudo e de contato com o professor, ocasionados pelo isolamento social em virtude da pandemia do COVID-19. Por outro lado, “os alunos têm se esforçado bastante buscando desenvolver as atividades de estudo dirigido, eles buscam respostas com sua própria família e vizinhos, esses conhecimentos são importantes para aproximar a disciplina com sua realidade”.

E, neste contexto, partindo da perspectiva de que os/as professores/as são sujeitos formadores de subjetividades, aspecto que os qualifica como agentes, não os únicos, mas, importantes para mobilizar o conhecimento de maneira que possam contribuir para minimizar a discriminação e o preconceito em torno das identidades historicamente inferiorizadas, a Formação Cultural torna-se um imperativo diante da necessidade de uma educação promotora do diálogo entre as culturas com práticas que tornem a diferença meio para desconstruir discursos hegemônicos (RODRIGUES, 2020, p. 16).

Nesse sentido, “incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber ser”. Assim, “a experiência já não é o que nos acontece e o modo como lhe atribuímos ou não um sentido, mas o modo como o mundo nos mostra sua cara legível, a série de regularidades a partir das quais podemos conhecer a verdade do que são as coisas e dominá-las” (BONDÍA, 2002, p. 28).

5. CONSIDERAÇÕES PARA NOVAS PESQUISAS

Realizar esse estudo sobre o desenvolvimento da identidade docente e apreender como se dá a formação dos saberes docentes experienciais não é tarefa que se esgota nesse estudo, ao contrário é necessário efetuar novas pesquisas para desvelar vários outros aspectos dessa temática.

A identidade docente não é imutável, mas, no movimento da vida cotidiana desenvolve-se em múltiplos aspectos, por exemplo, no momento atual de pandemia do COVID-19 em que o professor precisou em um curto intervalo de tempo aprender a usar novas tecnologias para efetivar o processo de ensino-aprendizagem.

Nessa realidade o professor também precisa no dia a dia desenvolver atividades com múltiplas metodologias síncronas e assíncronas, gravar vídeos-aulas, realizar aulas em tempo real, e contornar problemas que os alunos têm com

relação ao acesso à internet, e a motivação em tempos de distanciamento social.

Nessa perspectiva, desvela-se que os saberes docentes experienciais são apreendidos continuamente na vida cotidiana do professor numa dinâmica individual e coletivamente constituídas, que se dá através das experiências vividas em múltiplos contextos processuais e relacionais no território, assim o desenvolvimento da identidade docente dá-se nesse movimento e mediante o aporte de novos saberes docentes experienciais na cotidianidade, simultaneamente ressignificada na práxis da atividade profissional docente de maneira subjetiva e intersubjetiva.

REFERÊNCIAS

- AMATUZZI, M. M. Psicologia fenomenológica: uma aproximação teórica humanista. **Revista Estudos de Psicologia (Campinas)**, 26(1), p. 93-100, jan./mar., 2009.
- ANTONELLO, C. S. Aprendizagem na ação revisitada e sua relação com a noção de competência. **Comportamento organizacional e Gestão**, Vol. 12, n.º 2, p. 199-220, 2006.
- BECKER, H. S. **Método de pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: HUCITEC, 1993.
- BERGER, P. L.; LUCKMANN, T. **A construção social da realidade**: tratado de sociologia do conhecimento. 24ª ed. Petrópolis: Vozes, 2004.
- BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n.º 19, p. 20-28, jan./fev./mar./abr., 2002.
- COUTINHO, M.C.; KRAWULSKI, E.; SOARES, D.H.P. Identidade e trabalho na contemporaneidade: repensando articulações possíveis. **Psicologia & Sociedade**, 19, Edição Especial 1, p.29-37, 2007.
- DANNA, M. F.; MATOS, M. A. **Aprendendo a observar**. 2a. ed. São Paulo: EDICON, 2011.
- DeCASTRO, T. G.; GOMES, W. B. Aplicações do método fenomenológico à pesquisa em psicologia: tradições e tendências. **Revista Estudos de Psicologia (Campinas)**, 28(2), p. 153-161, 2011.
- GATTI, B. A. Os professores e suas identidades: o desvelamento da heterogeneidade. **Cadernos de pesquisa**, n.º 98, p. 85-90, 1996.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6a. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, v. 35, n.º 2, p. 57-63, mar./abr., 1995.
- HARVEY, G. Pesquisa de campo: observação participante. **REVER**, Ano 17, n.º 01, p. 168-206, jan./abr., 2017.

HELLER, A. **O cotidiano e a história**. Rio de Janeiro: Terra e Paz, 1985.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Belo Horizonte: Artmed, 1999.

LEFEBVRE, H. **A vida cotidiana no mundo moderno**. São Paulo: Ática, 1991.

MARCELO, C. A identidade docente: constantes e desafios. **Formação Docente**, v. 01, n.º 01, p. 109-131, ago./dez., 2009.

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 21a. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

MORAES, M. C. A formação do educador a partir da complexidade e da transdisciplinaridade. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 7, n.º 22, p. 13-38, set./dez., 2007.

NUNES, C. M. F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação & Sociedade**, ano XXII, n.º 74, p. 27-42, abr., 2001.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. **Nuances**, Vol. III, p. 5-14, set., 1997.

RANIERI, L. P.; BARREIRA, C. R. A. A entrevista fenomenológica. In: Seminário Internacional de Pesquisa e Estudos Qualitativos, 4., 2010, Rio Claro, **Anais...** Rio Claro, 2010.

RODRIGUES, A. N. L. **Tensões culturais em torno das identidades na escola básica: Formação cultural para outra arte de ser**. 2020. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Cidades, Territórios e Identidades, Campus Universitário de Abaetetuba, Universidade Federal do Pará, Abaetetuba, 2020.

ROLDÃO, M. C. N. Formação de professores e desenvolvimento profissional. **Revista de Educação PUC-Campinas**, vol. 22, n.º 2, p. 191-202, 2017.

SANTOS, S. M. A. O método da autoetnografia na pesquisa sociológica: atores, perspectivas e desafios. **PLURAL**, v.24.1, p.214-241, 2017.

SAQUET, M. A. Território e identidade. In: Encontro de Geógrafos da América Latina, 10., **Anais ...**, p. 13869-13881, mar., 2005.

SAQUET, M. A. As diferentes abordagens do território e a apreensão do movimento e da (i)materialidade. **Geosul**, v. 22, n.º 43, p 55-76, jan./jun., 2007.

SAQUET, M. A. Dinâmicas territoriais rurais e urbanas. In: CASTRO, C. E. *et al.* (org.). **Territórios, paisagens e suas dinâmicas**. São Luís: EDUEMA, 2014. p. 65-91.

SILVA JUNIOR, J. G.; MONTEIRO, C. F. S. Vivência da entrevista fenomenológica com usuários de crack: um relato de experiência. **Cultura de los Cuidados**, [on-line], Ano XVI, n.º 32, p. 18-22, 2012. Disponível em: www.index-f.com/cultura/32pdf/32-18.pdf. Acesso em: 12 jan. 2021.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 11a. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

TORRE, S. DE LA; BARRIOS, O. **Curso de formação de educadores: estratégias didáticas inovadoras**. São Paulo: Madras, 2002.

VIRGINIO, A. S. *et al.* Território vivo, saberes locais e currículo escola: problemáticas e possibilidades. **Revista Humanidade e Inovação**, v. 7, n.º 7, p. 382-398, 2020.

RESPEITO AO PROFESSOR: OBRIGAÇÃO OU APENAS EMPATIA? - REFLEXÕES DE UMA VERTENTE COMPARADA DE VALORIZAÇÃO DA PROFISSÃO DOCENTE

Ariane da Silva Araújo¹

1- INTRODUÇÃO

Por décadas, as instituições de ensino (da educação básica à superior) foram consideradas templos do conhecimento e seus professores os mestres detentores do saber necessário a ser levado para a vida. Os pais tinham os professores como membros da família e ensinavam seus filhos a respeitarem este ser quase “sagrado”. Não ousavam discutir uma “bronca” dada por um professor ou discordar de uma nota que seus filhos tirassem.

Entretanto, nos últimos anos, esse cenário vem se alterando drasticamente. A escola não é mais o único lugar onde é possível aprender: o conhecimento está em toda parte, foi democratizado, principalmente por meio da internet. Com isso, se antes o professor era o principal transmissor do conhecimento, hoje ele vem assumindo papéis e funções diferentes.

Os professores são figuras importantes na escola e na sociedade, uma vez que são agentes que formam cidadãos que vão construir o futuro, mas desenvolvem tantas funções que o perfil desse profissional se transformou e deixou de ser tão técnico e, muitas vezes, frio, passando a ser mais próximo dos alunos, com enfoque em aspectos não só cognitivos, mas também emocionais.

Mas será que todos os alunos e pais respeitam estes novos papéis desempenhados pelos profissionais de educação? Nos dias de hoje, vemos professores adoecidos por tantas cobranças vindas de pais, alunos e superiores. Professores sofrendo processos, ameaças, violência por terem feito o melhor que podiam, mas não foi o suficiente na opinião de algum pai. Porém, quem diz que “régua” é essa? Quem é digno de dizer até onde vão estes novos papéis que o docente deve desenvolver com o corpo discente? A quem cabe julgar onde termina a “obrigação” do professor?

¹ Graduada em Letras/Inglês. Especialista em Metodologias do Ensino da Língua Portuguesa e Literatura na Educação Básica. Professora – Prefeitura Municipal de Valparaíso de Goiás. E-mail.: professoraariane@gmail.com.

Por conseguinte, o presente estudo apresenta abordagem exploratória, de revisão de literatura, cunho reflexivo e vertente socioprática, que se pretende transformadora, ao suscitar discussão da importância do docente e da aprendizagem, numa proposta que perpassa pelo chão da escola, pelas angústias, dúvidas e reafirmação do valor do papel do professor na sociedade.

2- O PAPEL DO PROFESSOR

Paulo Freire (1921-1997), educador pernambucano, um dos grandes expoentes da educação brasileira, afirmava que “ninguém nasce professor ou marcado para ser professor” (FREIRE, 1991, p. 58), enfatizando que a formação do educador se dá na prática permanente e na reflexão sobre a própria prática.

Os professores superam tantos obstáculos diariamente, desde a formação, o que faz com que esta profissão tenha uma gama de habilidades tanto técnicas, que devem ser aprendidas em uma faculdade, quanto norteadoras, que servirão de guias e mediadoras aos alunos. Por isso, o papel do professor vai muito além de mostrar e transmitir conhecimento aos estudantes.

Os docentes também são responsáveis por ensinar estes alunos a trabalhar em grupo, estimular a criatividade e o pensamento crítico e, também, dar o auxílio necessário para que os estudantes alcancem seus objetivos. A Educação deve, então, não apenas formar trabalhadores para as exigências do mercado de trabalho, mas cidadãos críticos.

Dentro deste contexto, é imprescindível proporcionar aos educandos uma compreensão racional do mundo que os cerca, levando-os a um posicionamento de vida isento de preconceitos ou superstições e a uma postura mais adequada em relação a sua participação como indivíduo na sociedade em que vive e do ambiente que ocupa. O profissional que irá mediar este aluno para se tornar este cidadão crítico e ético é justamente o professor.

Esta ideia de um professor que medeia é anterior ao advento das novas tecnologias. Teórico como Freinet (1896-1966) já apresentava o papel do professor como “aquele que apoia o acesso ao conhecimento e não aquele que o detém”.

Podemos dizer que há três papéis principais de um professor em sala de aula que são os de questionar, instruir e treinar.

Ser um professor questionador e levar perguntas para a sala de aula é um dos papéis que devem ser desempenhados pelos mestres. Sócrates já utilizava essa metodologia na Grécia Antiga e conduzia Platão e Xenofonte, que eram seus alunos, a grandes reflexões.

Esse estilo de ensinar é conhecido como método socrático e é baseado no diálogo e na proposição de questões que parecem simples, mas que desencadeiam reflexões e pensamentos críticos sobre os temas abordados (GALILEI, 2004).

Essa metodologia pode ser utilizada para todas as séries e, em cada caso, há formas diferentes de abordagem. No caso da pré-escola, o professor pode ser questionador em momentos de desentendimento entre as crianças. Elas devem entender o motivo do desentendimento e reconhecer que não estão agindo da melhor forma. Já com os adolescentes, eles podem ser convidados a pensar criticamente sobre assuntos que permeiam a sociedade e que muitas vezes são temas de provas, como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

O papel do instrutor tem relação direta com a organização dos programas de aula, pois implica exposição de conceitos e demonstrações de teorias em forma de trabalhos, exercícios e avaliações. A partir dessas ações, o professor conseguirá avaliar o desenvolvimento dos alunos e verificar em quais pontos há maiores dificuldades e como elas podem ser corrigidas.

Cada metodologia trabalhada pelos professores e pela escola deve abarcar métodos de verificação de aprendizagem, pois o professor é um treinador e, portanto, precisa acompanhar o desempenho dos alunos a fim de que haja um retorno para os estudantes e pais do que está funcionando ou não. Contudo, Nascimento (2003) diz que não são notas, mas registros de acompanhamento das atividades discentes. A autora afirma que “a nota verifica, não avalia. Toda verificação é uma forma de avaliação, mas nem toda avaliação resulta da verificação”.

Como professor treinador, os educadores são guias e mostram aos alunos os melhores caminhos e alternativas para atingir um objetivo. Para os adolescentes, os professores se tornam conselheiros sobre carreira, escolhas e definição de perfil profissional. Segundo Paulo Freire,

O papel do professor é estabelecer relações dialógicas de ensino e aprendizagem; em que professor, ao passo que ensina, também aprende. Juntos, professor e estudante aprendem, em um encontro democrático e afetivo, em que todos podem se expressar (FREIRE, 1993, p. 119).

Para o educador Rubem Alves (1933), “a função de um professor é instigar o estudante a ter gosto e vontade de aprender, de abraçar o conhecimento”. Já para Vygotsky (1987), “o professor é figura essencial do saber por representar um elo intermediário entre o aluno e o conhecimento disponível no ambiente”.

Para Vygotsky, a interação (principalmente a realizada entre indivíduos face a face) tem uma função central no processo de internalização. No livro *A Formação Social da Mente: O Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores*, ele afirma que “o caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa por outra pessoa” (1998, p. 24). Por isso, o conceito de aprendizagem mediada confere um papel privilegiado ao professor.

3- PROFESSOR COMO AUTORIDADE EM SALA

Algumas pessoas acreditam que o educador que promove o diálogo em sala tem mais produtividade e menos estresse. Outros educadores preferem permanecer em seu estilo autoritário.

A sala de aula muitas vezes parece um campo de batalha: o professor tenta controlar o aluno que é desrespeitoso e indisciplinado através do “grito”.

O que acontece é que a criança ou adolescente não aceita se submeter à autoridade do professor, ao passo que o educador confunde respeito à autoridade com autoritarismo.

Realmente não é fácil conter a agressividade dos estudantes com um simples sorriso. Ou seja, o professor acaba exercendo uma nova função nos dias de hoje, principalmente pós-pandemia, que é o de conselheiro, amigo e não apenas o de encaminhar ao Orientador Educacional. A agressão começa quando o aluno tem a necessidade de dominar para chamar a atenção para si mesmo. Não há diálogo, não há conversa.

Que tipo de orientação o professor está passando para os seus alunos quando grita para chamar a atenção e não conversa? O ensino aqui transmitido é o de que não há valores importantes como o de ouvir ou o de respeitar quando o outro fala (princípios básicos para a comunicação).

É oportuno que o professor se mostre aberto e convidativo para o esclarecimento de qualquer dúvida do aluno, bem como do que está se passando na vida pessoal desta criança ou adolescente. Há muita influência no comportamento de um indivíduo a respeito do que acontece em casa e que é transferido para a sala de aula.

Na maioria das vezes uma conversa individual resolve o problema, pois o diálogo transpõe pré-conceitos formados. Uma conversa com o grupo também pode facilitar muito ou mesmo resolver as dificuldades de indisciplina, violência verbal ou física entre os colegas.

Os alunos, em conjunto com o professor, podem estabelecer as regras para o bom convívio em sala de aula. O estudante que não obedecer alguma conduta é punido com advertência, ou recado aos pais, ou anotação caso o professor opte por este meio de punição. A punição aqui será vista como um aprendizado adquirido através da quebra de um acordo ou como a necessidade de se ter um limite para tudo e não como uma extrapolação do autoritarismo do professor.

4- O AMOR PELA PROFISSÃO O MANTERÁ?

É impressionante como os alunos dos dias de hoje são mal-educados e desrespeitam o professor. Constantemente, professores fazem queixas em relação

a tal comportamento, que está ficando cada vez mais comum. São xingamentos, ameaças verbais e, muitas vezes, até violência física. Provocações e brincadeiras de mau gosto são constantes.

Sem contar os pais, que defendem o comportamento agressivo de seus filhos e, às vezes, comportam-se de maneira parecida, ou pior que os filhos, pois, infelizmente, muitos pais não conseguem resolver as questões escolares de seus filhos com diálogos e preferem intimidar os professores, gritar nos corredores das escolas, e até mesmo agirem com violência.

Como se não bastasse a falta de respeito por parte do governo (em todas as esferas), que paga um salário baixo ao professor, ainda temos que lidar com uma sociedade que ainda não percebeu a importância deste profissional em suas vidas.

O pior de tudo é que o professor, já pouco motivado por causa do salário, se desmotiva ainda mais quando ocorre alguma coisa assim. Infelizmente, a tendência é que os bons professores desistam da carreira e que o mercado se encha de péssimos profissionais em todos os setores.

Segundo Freire (1979, 2008), “a ação docente é a base de uma boa formação escolar e contribui para a construção de uma sociedade pensante”. Entretanto, para que isso seja possível, o docente precisa assumir seu verdadeiro compromisso e encarar o caminho do aprender a ensinar. Evidentemente, ensinar é uma responsabilidade que precisa ser trabalhada e desenvolvida.

Um educador precisa sempre, a cada dia, renovar sua forma pedagógica para, da melhor maneira, atender a seus alunos, pois é por meio do comprometimento e da “paixão” pela profissão e pela educação que ele pode, verdadeiramente, assumir o seu papel e se interessar em realmente aprender a ensinar.

Porém, como manter esta paixão pela profissão em meio a tanta desvalorização?

A reportagem de Chagas (2010), para o Especial Terra, divulgado em imprensa nacional (antes, a imprensa local havia noticiado a injustiça e indignação popular com o ocorrido), traz depoimentos da professora que sofreu agressões físicas por parte do pai de uma aluna chamado à escola para conversar sobre o comportamento da filha. A reportagem do Terra ressalta que, “há três anos a professora Maria Ladjane de Araújo, 53 anos, toma diariamente uma medicação para minimizar as convulsões que sofre em decorrência da violência vivida em outubro de 2010”.

A notícia esclarece que a gestora de uma escola em Caruaru (PE), “atravessava a rua quando um homem avançou em sua direção e lhe empurrou. Ela caiu de cabeça no meio-fio, sofreu traumatismo craniano e teve um edema frontal”. A professora afirma que não houve qualquer tentativa de diálogo: “Não houve conversa, ele simplesmente chegou e me agrediu”, relata.

A professora ficou dois meses afastada. Hoje desenvolve suas funções com dificuldade. E seu dia acaba mais cedo, segundo ela, pois ao tomar o remédio (por volta das 20h) já sente sono e precisa dormir (CHAGAS, ESPECIAL / TERRA, 2013, <URL>).

4.1- RELATO PESSOAL

Era uma tarde como qualquer outra na escola. Na semana seguinte teríamos avaliações bimestrais. Logo, achei por bem que na corrente semana fizéssemos uma revisão e, assim, estava fazendo com todas as turmas de primeiro ano.

Lembro como se fosse hoje quando a aluna do 1º “A” chegou em minha sala (tínhamos sala ambiente) e disse que o professor de música havia faltado e se eu poderia “subir aula”. Eu, preocupada com a qualidade da revisão que iria passar aos alunos, respondi que não teria possibilidade de “subir aula”, pois estava com o 1º “E” em sala e explicando a revisão, tirando dúvidas para a avaliação e os deixando em outra sala sem professor; não teria como dar a mesma qualidade de explicação para ambas as turmas. Então, desta vez, eles teriam que aguardar o horário deles.

O coordenador veio à minha sala, alguns segundos depois, perguntar o porquê de eu não atender ao pedido da turma para eles saírem mais cedo e eu também. Expliquei a ele, que compreendeu que estava prezando pelo meu trabalho bem feito. Quando chegou no horário de a turma ir para a minha sala, poucos alunos foram. A aluna que havia pedido para eu “subir a aula” chegou à porta e atirou uma mesa em minha direção. Foi muito rápido e eu tive um reflexo de virar-me e não fui atingida, porém fiquei com os batimentos cardíacos acelerados e não consegui ministrar a aula como havia planejado. Ela saiu falando algumas coisas ameaçadoras que me deixou amedrontada. Confesso que foram os minutos mais longos de minha vida.

No dia seguinte, a mãe da aluna foi chamada à escola e disse que sempre ensinou à filha a respeitar os professores, mesmo quando eles estão errados, ou seja, na opinião da mãe, a filha estava correta. Deste dia em diante, subo todas as aulas sem pensar duas vezes. Mesmo ficando muito mal, quando sei que isso irá comprometer a parte pedagógica de meu trabalho. É como diz Gabor Maté:

Trauma é uma ferida psíquica que te endurece psicologicamente e então interfere com sua capacidade de crescer e se desenvolver. Isso causa dor e agora você está agindo de maneira dolorida. Isso induz ao medo e agora você está agindo por medo. Trauma não é o que acontece com você, é o que acontece dentro de você como resultado do que aconteceu com você. Trauma é aquela cicatriz que torna você menos sentimental e com mais defesa (MATÉ, 2021, s/p.).

Fiquei com medo e por não ter tido apoio da mãe e nem da gestão, como achava que deveria, não enfrentarei outra situação semelhante sozinha.

5- PROFESSOR VISTO COMO SER DE PRESTÍGIO

“O professor é a pessoa, e uma parte importe da pessoa é o professor” (Nias, 1991).

Ao analisarmos o pensamento de Jennifer Nias, entendemos que este professor não era somente o super-herói ou a princesa de nossas fantasias, ou a bruxa que tentava nos condicionar em sala de aula, mas uma pessoa, na qual o fundamento e a paixão pela educação os levaram à sala de aula. O desejo pelo ensino e a busca pelo conhecimento foram as bases para o seu caminho.

Há exemplos de países que prezam e respeitam a figura do professor.

Monteiro *et all* (2012), ao falar sobre a valorização do professor no Japão e no Brasil, numa vertente comparativa, explica que no Japão, país que está entre os mais avançados na área educacional, há uma valorização do professor em termos financeiros, pedagógicos, psicológicos. É um país no qual a docência é uma profissão de prestígio. Em contrapartida, no Brasil, infelizmente, é uma profissão desvalorizada e estigmatizada, de baixo prestígio, vista como uma profissão “de pobre”, daqueles que não conseguiram galgar melhores colocações no mercado de trabalho.

Segundo os autores de “Educação Comparada: Mitos e Metas”, em terras nipônicas, a profissão educadora é muito respeitada, sendo chamado de *sensei*, mestre em português, pois são considerados sábios, vista como uma profissão centrada e orientadora das crianças. Lá, o professor sendo visto como uma prioridade e sua valorização é estabelecida pelo governo.

Além da remuneração justa e investimentos na profissionalização, o professor é o único profissional japonês a quem o imperador faz reverência em público, conforme Masami Tajime presidente da associação de professores da província de Hyogo, “além de aspectos culturais há fatores da política educacional do Japão que são fundamentais para a garantia da aprendizagem da criança”. Dessa forma, o país se desenvolveu pelos altos investimentos na educação (MONTEIRO *ET ALL*, 2012).

No Brasil, o governo, em discursos, promete valorização profissional, mas o que percebemos é que a educação brasileira e a valorização do professor não é prioridade para o governo. Segundo Rehder (2008)

Os professores japoneses passam por uma avaliação de conhecimentos gerais para darem aulas no ensino fundamental e após um ano de trabalho são submetidos novamente a um teste. Isso mostra que há um acompanhamento de desempenho dos professores, o que permite uma bonificação para aqueles que apresentarem melhores resultados (REHDER, 2006, s/p).

O modelo educacional japonês mescla atividades tradicionais, como

cursos específicos, e as políticas públicas garantem que os professores ganhem conhecimento até a aposentadoria. Os profissionais novatos são acompanhados por monitores dois dias por semana.

Outra política é o estímulo às atividades em equipe. É comum os docentes elaborarem, planejarem e refletirem sobre seu planejamento e material didático em conjunto, assim como visitarem a sala de aula dos colegas para observarem seu trabalho. Em algumas aulas, os alunos são proibidos de fazerem perguntas e não há debates, o que reduz a frequência nas aulas (NEMOTO, 1999).

As salas no Japão são compostas por dois profissionais da educação, um professor e um assistente para auxiliá-lo durante as atividades do cotidiano escolar. Masami Tajime enfatiza que “entendemos que um professor sozinho não consegue oferecer ensino de qualidade para mais de 30 alunos em classe”.

No Brasil, a realidade das escolas públicas são salas lotadas e professores cansados e sozinhos para exercer todas as funções e mediar todos os conflitos existentes. Sem apoio psicológico, cursos pagos pelo governo ou auxílio para qualificação profissional. Os professores que se interessam em aperfeiçoar suas técnicas têm que fazer seus cursos por conta própria.

6- CONSIDERAÇÕES

Pode-se concluir que estamos vivendo em um tempo em que a profissão de professor não é mais vista com a mesma honra e deferência de antigamente, mas as responsabilidades só crescem a cada dia.

Se antes o professor era visto como um membro da família e exercia a função de transmitir conhecimento, hoje ele é um estranho, que precisa ser conselheiro, amigo; às vezes pai, mãe, pois os alunos, muitas vezes, são crianças e adolescentes que ficam sozinhos.

Percebe-se cada vez mais a falta de tempo dos pais em acompanhar seus filhos e o excesso de exposição desses alunos ao meio tecnológico, que deveria servir como fonte de conhecimento, em alguns casos, mas ao contrário, vem contribuindo para o aumento da ansiedade e da depressão. E tudo isso reflete diretamente na escola, contexto em que o professor é, na maioria das vezes, o primeiro a perceber que algo não vai bem.

O índice de violência vem aumentando bastante contra este profissional. Esse fator causa desmotivação e afasta antes futuros pretensos profissionais desta profissão tão bonita e fundamental para a sociedade. Mas, por outro lado, os professores que ingressaram no magistério por amor, dificilmente o deixam, pois sentem ter como missão de vida a transformação da sociedade.

7- REFERÊNCIAS

- ALVES, Rubem. **A alegria de ensinar**. Ars Poética, 2000. 93 p.
- BULGRAEN, Vanessa. **O papel do professor e sua mediação nos processos de elaboração do conhecimento**. Revista Conteúdo, ago-dez/2010.
- CHAGAS, Ângela. **Violência Contra Professores: Agredida por pai de alunos em 2010, diretora sofre com convulsões**. Cartola - Agência de Conteúdo. Especial para Terra. Disponível em: <https://noticias.terra.com.br/educacao/infograficos/violencia-contra-professores/> Acesso em: 10, ago. 2022.
- NASCIMENTO, Patrícia Valéria Bielert do. **O Desafio da Avaliação no Cotidiano do Educador**. Revista Profissão Mestre, 2003.
- FREIRE, Paulo. **Das relações entre a educadora e os educandos**. São Paulo: Olho d'água, 1991.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido**. 2e. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Paulo Freire, o mentor da educação para a consciência**. In: Pedagogia do Oprimido, 1979. Reportagem sobre Paulo Freire e sua teoria, no site da Revista Gestão Escolar, 2008. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/460/mentor-educacao-consciencia>. Acesso em: 11, ago. 2022.
- FREINET, Célestin. **Para uma Escola do Povo: guia prático para a organização material, técnica e pedagógica da escola popular**. São Paulo: Martins Fontes, 1996. 213 págs.
- GALILEI, Galileu. 2004. **Diálogos sobre os dois máximos sistemas do mundo ptolomaico e copernicano**. São Paulo: Discurso Editora/Imprensa Oficial do Estado de São Paulo.
- MATÉ, Gabor. **Trauma, O Que é, Sintomas e Cura**. Revista Filosofia Positiva. Boletim do dia 09/08/2021. Disponível em: <https://filosofiapositiva.com.br/trauma-segund-dr-gabor-mate/> Acesso em: 11, ago, 2021.
- MONTEIRO, Delma França *et all*. **A Valorização do Professor no Japão e no Brasil**. Revista Pandora Brasil, nº 41, “Educação Comparada: Mitos e Metas”, abril de 2012. ISSN: 2175-3318. Disponível em: http://revistapandorabrasil.com/revista_pandora/educacao_comparada/japao.pdf Acesso em: 10, ago. 2022.
- NEMOTO, Yasuhiro. *The Japanese Education System*. Parkland, FL: Universal Publishers, 1999.
- NIAS, Jennifer. **“Changing Times, Changing Identities. Grieving for a Lost Self”**. In: Educational Research and Evaluation L.R. Burgess, ed. London: The Falma Press, 1991.

REHDER, Maria. **Modelo educacional japonês agrada ao brasileiro**. Publicado pelo Governo do Estado de São Paulo em: 24 de ago. 2006. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/noticia.php?it=8195>. Acesso em: 11, ago. 2022.

REHDER, Maria Célia Giudicissi. **Direitos da Criança e do Adolescente na Guiné-Bissau: incidência pelo campo da Educomunicação na ONU em Genebra, na Itália e também experiências práticas realizadas no Quênia e em Botsuana, 2015**. Disponível em: <https://abpeducom.org.br/publicacoes/index.php/portal/catalog/download/18/13/416-1?inline=1> Acesso em: 11, ago, 2022.

SANTOS, Elenir Souza. **O Professor como Mediador no Processo Ensino Aprendizagem**. Revista Gestão Universitária, Edição 40. Disponível em: http://www.udemo.org.br/RevistaPP_02_05Professor.htm Acesso em: 11, Ago, 2022.

VYGOTSKY, Lev. **A Formação Social da Mente: O Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores**. Ed. Martins Fontes, 1998. 224 p.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

ÉTICA FILOSÓFICA E SUA RELAÇÃO COM O MEIO AMBIENTE NO BRASIL CONTEMPORÂNEO

Gustavo Rodrigues Jordão¹

Ana Paula Uliana Mason²

Marcileni dos Santos³

Vitoria Gabrielle Miliolli⁴

Aline Goulart Macan⁵

1. INTRODUÇÃO

Em um mundo cada vez mais globalizado e com o avanço da tecnologia, podem-se notar muitos benefícios para o meio social. Porém, alguns pontos do planeta parecem estar cada vez mais prejudicados, pois para a economia e a tecnologia crescerem cada vez mais, alguns acabam pagando o preço, e o meio ambiente é um exemplo claro disso. Identificando tais problemas e entendendo a ética filosófica como um caminho para amenizar tais impactos ambientais e desigualdades, bem como os atuais acontecimentos no Brasil, o presente artigo tem como problemática discutir: qual a importância da ética filosófica para com o meio ambiente no Brasil no mundo contemporâneo?

Dessa maneira, compreender a importância da ética filosófica para o meio ambiente no Brasil na contemporaneidade é o grande objetivo deste capítulo, entendendo a ética importante não somente para a filosofia, mas para a sociedade e para os indivíduos no geral, especialmente nesses temas que merecem cada vez mais a atenção da coletividade. O cuidado com o meio ambiente, sua preservação e o entendimento que ele é algo coletivo, requer um embasamento para que as ações voltadas para esse meio possam ser realizadas com responsabilidade e atenção.

1 Mestrando em Educação pela Universidade do Sul de Santa Catarina – UNESC. E-mail: gustavojordao44@gmail.com.

2 Mestranda em Tecnologias Educacionais pela Universidade do Sul de Santa Catarina – UFSC. E-mail: paulinhamason@hotmail.com.

3 Mestranda em Tecnologias Educacionais pela Universidade do Sul de Santa Catarina – UFSC. E-mail: marccysts@gmail.com.

4 Mestranda em Tecnologias Educacionais pela Universidade do Sul de Santa Catarina – UFSC. E-mail: vitoriamilioli@gmail.com.

5 Especialista em Neuropsicopedagogia Institucional pela Faculdade CENSUPEG. E-mail: agmacan@hotmail.com.

Para alcançar esse objetivo, foram apresentados breves fundamentos da ética filosófica e sua influência no decorrer da história, a fim de compreender como ela pôde solucionar e nortear as ações voltadas do indivíduo sobre o meio em que vive. O meio ambiente também foi contextualizado, a fim de explicitar a importância que ele tem para os indivíduos e a sociedade, e, logo após, foram relacionados os fundamentos da ética com o meio ambiente e as questões ambientais contemporâneas no Brasil, fixando as ideias centrais e buscando a síntese dessas ações fundamentadas na ética.

A pesquisa aqui apresentada caracteriza-se como bibliográfica e qualitativa. Foram feitas revisões de literatura sobre a ética filosófica, desde seu surgimento até as ideias mais recentes sobre o tema, bem como o meio ambiente e suas particularidades, procurando obras que tratem também do cenário nacional, visto os acontecimentos que vem ocorrendo nos últimos anos no Brasil. Assim, o texto foi estruturado a partir da ética filosófica, bem como o meio ambiente e a relação que ambos possuem. Dessa forma, essa abordagem buscou contextualizar a história com a contemporaneidade, a fim de fundamentar melhor as ideias apresentadas.

A ética como estudo filosófico se faz muito importante para as diversas esferas da sociedade, pois se pode defini-la como um código para os seres humanos viverem bem, compreendendo as ideias, valores e conceitos. Nota-se que a atitude ética está intimamente ligada à reflexão e a atitude entre os próprios indivíduos, para sintetizar o pensamento ético, visto a amplitude do tema, a obra do professor Braga Júnior auxiliou na exposição dos conceitos.

Dessa maneira, relacionando a natureza, a sociedade e o indivíduo que age sobre essa sociedade e suas especificidades, podem-se encontrar soluções para que o meio ambiente possa ser mais valorizado e cuidado pelos cidadãos, especialmente na contemporaneidade, onde parece que a inversão de valores, daquilo que de fato é importante para a coletividade se perdeu com o avanço de tantas tecnologias.

2. BREVE FUNDAMENTO DA ÉTICA FILOSÓFICA E SUA INFLUÊNCIA NO DECORRER DA HISTÓRIA

A ética como campo de estudo da filosofia, trata especificamente do comportamento humano, das questões sobre o bem e o mal, do certo e do errado e da maneira de agir dos indivíduos. Desde a antiguidade, a ética foi se moldando através da ideia de diversos pensadores, mas nunca perdeu a sua importância no decorrer da história, devido o seu caráter investigativo das condutas humanas, sejam elas individuais ou coletivas.

Na antiguidade, mais especificamente na Grécia Antiga, muitos pensadores

se debruçaram sobre as ações éticas, porém, as ideias de Sócrates e Platão, aqui mencionados, afirmavam que o agir bem estava estritamente relacionado ao conceito de virtude. Esse termo pode ser bem compreendido nas palavras de Braga Júnior: “[...] há uma só virtude, que, por seu turno, serve de princípio ao conjunto de ações virtuosas. Essa virtude é o conhecimento, um saber seguro e certo sobre si mesmo” (2016, p. 63). Dessa maneira, quanto mais um indivíduo conhecesse, mais racional poderia ser e conseqüentemente agiria bem.

Como afirma Braga Junior sobre Sócrates e Platão: “com ambos os filósofos, admitimos que a ação que preza pela virtude [...] é a maneira de agir que melhor corresponde ao ser do homem, à sua essência – sua alma racional” (2016, p. 66). Nota-se que a essência do homem, ligada ao conhecimento e a sua alma racional proporcionaria as ações éticas dos indivíduos, o que trazia a valorização da filosofia e dos pensadores da época.

No período Medieval, como em todas as áreas da filosofia e da humanidade propriamente dita, a ética também sofreu influências do pensamento cristão. Com a influência de pensadores como Santo Agostinho, a ética passou por grandes mudanças. Como afirma Braga Júnior: “[...] a ética medieval concebe a ideia de que o fim último da vida humana (a felicidade) não está neste mundo” (2016, p. 98). Porém, um conceito que o medievo herdou da antiguidade é o da própria virtude, neste período entendida como a santidade. “Trata-se de como nós, seres humanos, buscamos agir de acordo com a vontade divina” (BRAGA JUNIOR, 2016, p. 98). Ou seja, o indivíduo passa a ser crucial no entendimento das ações éticas, visto que é a sua busca da salvação e aproximação com Deus que fará com que seus atos sejam corretos para a coletividade da época.

Na modernidade, a ética novamente vai passar por grandes mudanças, especialmente por fatores como a Reforma Protestante, a Revolução Científica, o Renascimento e o Humanismo. Muitas transformações ocorreram nesse período, o que faz com que a ideia de muitos pensadores acabe sendo distinta entre si.

Todos esses acontecimentos influenciaram significativamente ao questionamento de valores morais predominantemente cristãos da época e favoreceram o surgimento de novas reflexões éticas, que visavam responder os anseios dos novos tempos (BRAGA JUNIOR, 2016, p. 117).

Um dos filósofos que proporcionou uma visão totalmente diferente da ética até então conhecida foi David Hume, que por ser empirista relacionou as atitudes humanas ao conhecimento empírico. “Para o filósofo escocês, a ética deve estar fundamentada nos princípios da natureza humana, que são as paixões e os sentimentos” (BRAGA JUNIOR, 2016, p. 125). Muitos outros filósofos abordaram o tema da ética, como Kant, Maquiavel, Spinoza, todos com abordagens bem particulares, o que fez com que o período moderno proporcionasse

um grande avanço para essas discussões.

Na contemporaneidade, a ética está ligada a correntes filosóficas como o existencialismo, a psicanálise e o marxismo. Essa relação, novamente traz uma mudança para o entendimento das ações dos indivíduos e muitos filósofos vão revolucionar o pensamento ético contemporâneo, como Sartre, Freud, Karl Marx e Nietzsche. A ideia da liberdade e da responsabilidade das próprias ações vai estar presente em algumas concepções da ética contemporânea e vai favorecer o desenvolvimento de correntes semelhantes e também divergentes, que abordam a ética através desta perspectiva da liberdade e não somente da racionalidade como a grande parte dos pensadores anteriores.

Nota-se que independente do período histórico da filosofia ou da corrente filosófica, a ética esteve presente e sempre demonstrando o seu grau de importância para os indivíduos e para a coletividade, pois como afirma Braga Junior: “ser ético, portanto, é refletir sobre os valores que permeiam as sociedades, sejam do nosso tempo, sejam dos tempos antigos” (2016, p. 28). Dessa maneira, nos dias atuais, é necessário o seu estudo e a sua aplicação em situações que influenciam diretamente na vida do ser humano. Certamente, o meio ambiente e a questão ambiental merecem essa devida atenção, e um olhar ético sobre as ações de cada um sobre esse meio parece ser o caminho ideal a ser seguido para transformar a realidade e parar com os danos ambientais, especialmente em nosso país.

2.1 O MEIO AMBIENTE E SUA IMPORTÂNCIA PARA OS INDIVÍDUOS

É necessário, para compreender a importância que o meio ambiente tem para os indivíduos, ter uma definição mais precisa o possível sobre o que é o meio ambiente, pois como afirma Berté: “[...] a expressão meio ambiente é definida por vários autores de diferentes maneiras [...]” (2013, p. 22). Portanto, para esta pesquisa, a conceituação sistêmica de meio ambiente foi optada, pois assim “passamos a visualizar um processo de interdependência entre subsistemas da natureza (de caráter químico, físico e biológico) e destes com o subsistema social-humano” (BERTÉ, 2013, p. 27). Ou seja, entende-se a relação e a dependência que o indivíduo, sociedade e natureza possuem.

Pelo simples fato de o meio ambiente como um todo fazer parte da morada do indivíduo, possuindo recursos naturais essenciais à vida do ser humano, como a água e os alimentos, nota-se a relevância deste meio para o indivíduo. Muitas vezes, a dominação sobre o meio ambiente realizada pelo homem parece demonstrar uma superioridade que ele tem sobre a natureza, porém, bem afirma Alencastro que “como os outros mamíferos, o ser humano está num mundo que é anterior ao seu aparecimento” (2015, p. 83).

Essa afirmação parece demonstrar o lugar que o indivíduo deve estar no

mundo, respeitando o meio ambiente, a natureza e as outras formas de vida, interferindo de uma maneira consciente que sirva para sua sobrevivência, sem afetar de uma maneira exacerbada os demais animais e os próprios seres humanos. Porém, devido a diversos fatores, o meio ambiente vem sendo cada vez mais explorado e conseqüentemente prejudicado, como afirma o Papa Francisco que “nunca maltratamos e ferimos a nossa casa comum como nos últimos dois séculos” (2015, p. 43).

Esses maus tratos com o meio ambiente, com a natureza, de acordo com a igreja católica são designados como “casa comum”, têm diversas origens, e não coincidentemente remete aos últimos dois séculos como mencionado pelo líder da igreja católica. Contextualizando, nesse período houve grandes transformações industriais e tecnológicas, e parece que a ideia de revolução científica com a evolução do ser humano deixou de lado a preocupação com a natureza, essencial para o próprio indivíduo. Segundo Mendonça: “as aceleradas transformações na natureza, provocadas por grandes indústrias, bancos, [...] estão diretamente atreladas à degradação e alteração da paisagem” (2019, p. 43).

Essa degradação e alteração comentada por Mendonça traz graves conseqüências para o meio ambiente, para os animais e para os próprios indivíduos, o que reafirma a importância que esta natureza tem para o ser humano e que devia ser cuidada e protegida por ele. O desperdício e mal uso de água, o desmatamento em escalas absurdas, a falta de uma coleta de lixo adequada e a poluição dos rios, mares e da própria atmosfera são alguns exemplos que infelizmente acontecem bastante em todo o planeta. “Existem formas de poluição que afetam diariamente as pessoas. A exposição aos poluentes atmosféricos produz uma vasta gama de efeitos sobre a saúde, particularmente dos mais pobres, e provocam milhões de mortes prematuras” (PAPA FRANCISCO, 2015, p. 18).

Essas conseqüências que os indivíduos sofrem, além da falta de conscientização dos próprios humanos, especialmente do consumo exagerado das classes que possuem mais condições em detrimento dos mais pobres, podem ser também entendidas como resultado de uma economia despreocupada com outros fatores sociais, como a própria natureza. Como afirma o Papa Francisco que “os recursos da terra estão a ser depredados também por causa de formas imediatistas de entender a economia e a atividade comercial e produtiva” (2015, p. 27).

Apesar de todas essas ações prejudiciais para o meio ambiente e para os indivíduos que habitam neste meio, é visível a preocupação de alguns sobre essas questões ambientais. Nota-se a existência de certificados e órgãos controladores das atividades empresariais, a fabricação de produtos livres de agrotóxicos e transgênicos e campanhas de conscientização sobre o consumo de água e sobre o cuidado com a natureza.

Embora ainda esteja longe do ideal, à importância sobre cuidar do meio ambiente parece mais visível do que em tempos passados. Segundo o Papa Francisco, “nota-se uma crescente sensibilidade relativamente ao meio ambiente e ao cuidado com a natureza, e cresce uma sincera e sentida preocupação pelo que está a acontecer ao nosso planeta” (2015, p. 18). Dessa forma, o entendimento sobre o quão necessário é a preservação da natureza para o bem do ser humano parece estar crescendo. Porém, para que esse cuidado sobre o meio seja de fato efetivo, parece necessário um conjunto de ações que possam controlar e conduzir o indivíduo para esse bem comum. Assim, a ética filosófica aplicada às questões ambientais se faz importante, especialmente no Brasil nos dias de hoje, onde o descaso com o meio ambiente por parte de alguns é evidente.

2.2 A ÉTICA AMBIENTAL NO BRASIL CONTEMPORÂNEO

Após uma breve explanação sobre o meio ambiente e a sua importância para os indivíduos, que resultou em uma conclusão sobre a necessidade de leis e bases para agir sobre o meio, se faz necessária à abordagem da ética ambiental, especialmente aplicada ao Brasil na contemporaneidade. A ética ambiental “pode-se dizer que trata da conduta do ser humano em relação à natureza, tendo como objetivo a conservação da vida global” (ALENCASTRO, 2015, p. 51). Ou seja, são a maneira consciente de agir sobre o meio ambiente, respeitando a natureza e todos os seus integrantes.

É necessário entender que o Brasil na contemporaneidade ainda tem muito a fazer pelo meio ambiente, e especialmente nestes últimos dois anos notou-se regressos em questões que aparentemente estavam evoluindo gradativamente. Porém, vale contextualizar a situação nacional, visto que essas questões são quase que culturalmente instituídas no país. Desde a época do Brasil Colônia, a exploração aconteceu de forma desorientada, despreocupada com as demais questões e com objetivos bem específicos.

Certamente a exploração da época colonial não trazia tantos impactos quanto às indústrias e multinacionais que se instalaram no país nos últimos anos e que contribuíram para que a degradação do meio ambiente passasse a ocorrer quase que de forma exponencial. Aqui vale ressaltar o projeto “Brasil Grande Potência”, no ano de 1969, no período da ditadura militar com o presidente General Emílio Garrastazu Médici, pois o crescimento econômico da época parecia não haver custos, incluindo os inerentes danos ao meio ambiente.

Os recursos naturais eram considerados abundantes e inesgotáveis. Concomitantemente a essa concepção, a situação foi agravada pela cultura da exploração predatória, própria da mentalidade do lucro fácil – a qual não considera os prejuízos causados nos aspectos social, econômico e

ecológico de uma comunidade ou de toda a humanidade –, que herdamos da época do Brasil Colônia e permaneceu como substrato imediatista para as ações da República (BERTÉ, 2013, p. 148)

Porém, no ano de 1970, com o início da discussão sobre uma ética ambiental, muitos países passaram a ter um olhar diferenciado para essas questões sobre o meio ambiente, inclusive o Brasil, como afirma Mendonça: “no Brasil, as mudanças mais evidentes no campo dos movimentos ambientais só tomaram um corpo no início dos anos de 1970” (2019, p. 34). Assim, embora políticas públicas e encontros entre líder de diversos países começassem a ser cada vez mais frequentes, assumindo compromissos ambientais, as mudanças em nosso país infelizmente parecem acontecer de uma maneira mais lenta do que a própria degradação do meio ambiente, e, embora tenham avanços, algumas questões ainda permeiam o cenário nacional.

Especialmente nesses últimos dois anos nota-se que as queimadas na floresta amazônica vêm crescendo cada vez mais, e muitas questões políticas acabam influenciando diretamente nesses acontecimentos, pois observa-se um descaso por parte dos órgãos fiscalizadores, o que pode facilitar a ocorrência de tais queimadas que causam uma perda de biodiversidade absurda. Essa troca da biodiversidade pelo uso da terra queimada para a agricultura se encaixa perfeitamente na questão antropológica do indivíduo que a ética ambiental procura combater. Segundo Alencastro: “O antropocentrismo tradicional traduz uma visão segundo a qual o comportamento humano em relação à natureza deve ser avaliado em função do retorno que ela proporciona às pessoas” (2015, p. 56).

Outra forma de entender esse antropocentrismo é o próprio consumo exagerado dos indivíduos, que não remete ao desmatamento, mas traz consequências igualmente prejudiciais para o meio ambiente. Certamente o modelo de vida americano acaba influenciando muito a vida dos brasileiros e como afirma Alencastro: “O lema ‘consumir é existir’ se transformou em uma máxima que orienta a vida de milhões de pessoas ao redor do mundo” (2015, p. 97).

Sejam nas queimadas, no consumo exagerado ou na poluição causada pelas empresas, à ética ambiental parece ser cada vez mais necessária para que todos esses setores e responsáveis possam se comprometer de alguma forma com o meio ambiente e com a realidade brasileira. Infelizmente nota-se que muitas leis e mudanças vêm ocorrendo na teoria, mas que na prática acabam não se concretizando, o que também demonstra a necessidade de leis morais, sociais, de convívio entre os próprios indivíduos para com o meio, ou seja, a ética ambiental.

Segundo Alencastro, “sob muitos aspectos, a ética ambiental é uma ética de sobrevivência planetária voltada para a conservação da vida global” (2015, p. 51). Trazendo essa visão para a realidade brasileira, especialmente na

contemporaneidade, nota-se que embora tenham evoluções sobre a preservação do meio ambiente e órgãos reguladores, essas práticas não são unânimes, nem entre as empresas tampouco entre os indivíduos. Eis a necessidade de uma ética ambiental aplicada ao Brasil da atualidade, fazer com que o objetivo geral do país e de seus habitantes seja o cuidado com a casa comum, influenciando positivamente no mundo e cuidando da natureza.

3. CONCLUSÃO

Com ações e práticas que vem prejudicando o meio ambiente em diversos aspectos, estudos sobre o tema são extremamente necessários para que se possa estabelecer um norte para ações que transformem essa realidade ou que tragam a reflexão. Para tratar dessas questões ambientais, a ética parece estar cada vez mais presente e importante. Portanto, se fez necessário contextualizar a ética no decorrer da história, trazendo alguns nomes da filosofia que conseguiram de certa forma ressignificar o termo ou contribuir para a sua fundamentação prática até a elaboração dessa ética ambiental.

Devido às diferentes formas de se entender o meio ambiente, se fez necessário também contextualizar a importância desse meio para o ser humano, bem como a visão sobre a natureza, o indivíduo e o meio ambiente e como eles estão relacionados, a fim de fundamentar de uma maneira satisfatória as práticas que podem resultar através da leitura de ideias de autores que falam sobre o tema do meio ambiente e da ética ambiental.

Para finalizar, a influência e a necessidade desses fundamentos éticos na realidade brasileira contemporânea foram abordadas, contextualizando a questão ambiental no país e demonstrando como algumas questões ainda permeiam a realidade brasileira. A utilidade da ética ambiental no país também se deve ao fato de que não apenas progressos são visíveis na realidade nacional o que comprova a falta de leis morais além das sociais, o que resulta em uma imprevisível ação no meio ambiente.

Devido à amplitude do tema, muitas obras ainda podem ser abordadas. O presente estudo pode ter continuidade em busca de diferentes pontos de vistas em obras internacionais, visto que as grandes maiorias das obras aqui mencionadas são do próprio cenário nacional, o que caracteriza a tese, mas que pode ser ampliada através de outros pontos de vista. Para além das teorias e das fundamentações, as ações de cada um de nós podem ser modificadas agora. Agir pensando também no outro e não buscando uma utilidade em tudo para satisfazer os próprios interesses já é um grande passo para mudar a realidade local e ir avançando para maiores conquistas, visando o bem do meio ambiente e conseqüentemente de todos.

4. AGRADECIMENTOS

Agradecemos ao fomento da UNIEDU.

5. REFERÊNCIAS

ALENCASTRO, Mario Sergio Cunha. *Ética e Meio Ambiente: construindo as bases para um futuro sustentável*. Curitiba: InterSaberes, 2015.

BERTÉ, Rodrigo. **Gestão socioambiental no Brasil**. Curitiba: InterSaberes, 2013.

BRAGA JUNIOR, Antonio Djalma. **Fundamentos da ética**/ Antonio Djalma Braga Junior, Ivan Luiz Monteiro. Curitiba: InterSaberes, 2016.

MENDONÇA, Francisco de Assis. **Meio ambiente e sustentabilidade**/ Francisco de Assis Mendonça, Mariana Andreotti Dias. Curitiba: InterSaberes, 2019.

PAPA FRANCISCO. Carta Encíclica '**Laudato si**' do santo padre Francisco – Sobre o cuidado da casa comum. Disponível em: <https://www.vatican.va/content/francesco/pt/encyclicals/documents/papa-francesco_20150524_enciclica-laudato-si.html>. Acesso em: 15 de julho de 2021.

PROJETO ROTA VERDE FORMOSA: SUSTENTABILIDADE, EMPREENDEDORISMO NA ESCOLA MUNICIPAL ISOLADA PROJETO PARANÃ

Ana Paula Monteiro da Silva¹

PARA INÍCIO DE CONVERSA

Este capítulo de livro tem como objetivo demonstrar a riqueza de um projeto que proporcionou visibilidade da região do Paranã através de uma ação educacional que destacou o turismo, educação sustentável e empreendedorismo. O Projeto Rota Verde Formosa foi uma iniciativa da equipe de profissionais e estudantes, capitaneada pela professora Janaina Mendes Isomura, da Escola Municipal do Campo Isolada Projeto Paranã, unidade educacional do primeiro assentamento da cidade de Formosa, Goiás. A importante ação impulsionou uma educação voltada para o protagonismo dos atores, sujeitos e movimentos sociais na Educação do Campo, ressaltando o local de moradia como instrumento potencial de aprendizado.

A Escola Municipal Projeto Paranã é situada numa comunidade carente, mais precisamente no primeiro assentamento rural do município de Formosa, Goiás. Em função de questões de ordem social e econômica, era expressivo o número de alunos com problemas de aprendizagem. Assim, observou-se que a colaboração e participação dos pais na formação na vida escolar dos filhos precisavam ser melhoradas, neste aspecto, buscou-se estratégias de integração escola e comunidade, acreditando que a educação integral é um caminho para buscar sanar tais problemas.

Referenciando Molina e Sá (2011), a participação e gestão coletiva são mecanismos relevantes para a criação de espaços que cultivem a auto-organização dos educandos, no sentido do aprendizado do convívio, da análise, da tomada de decisões e do encaminhamento de deliberações coletivas. Mediante essas possibilidades é possível agregar aprendizados e valores com viés na coletividade para a construção de novas relações sociais que ultrapasse o muro

¹ Especialista em Orientação Educacional, Educação Especial e Inclusiva, Psicopedagogia Institucional, Educação Infantil e Ensino Fundamental, Educação Profissional e Tecnológica Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, com exercício por acordo de cooperação na Secretaria de Educação Básica/Ministério da Educação anahannamonteiro123@gmail.com.

da escola, buscando protagonismo e autonomia desses sujeitos. Destarte, vários projetos foram pensados, visando erradicar a repetência e a evasão, além da defasagem idade e série, permitindo ao educador e ao educando subsídios para o desenvolvimento eficaz e qualitativo da aprendizagem.

Em 2012, a escola foi contemplada com a inscrição no Programa Agrinho, que em Goiás, teve início no ano de 2008 pelo SENAR Goiás (Serviço Nacional de Aprendizagem Rural) em parceria com a FAEG (Federação da Agricultura e Pecuária do Estado de Goiás) e demais entidades e empresas parceiras. Constitui-se em conjunto de ações de educação que busca agregar ao ensino público e privado formação de agentes educacionais (gestores escolares, coordenadores pedagógicos, professores) e desenvolvimento de projetos, sendo que a cada ano trabalha com temática específica, em cenário geral de meio ambiente, almejando incentivar a prática pedagógica através de projetos que contemplem a construção do conhecimento, proporcionando a inserção de temas de relevância social, cultural, econômica, política e ambiental, visando melhorias constantes de hábitos e atitudes. O tema do ano referenciado foi “Saber e Atuar para melhorar o mundo: Empreendedorismo e Meio Ambiente”.

CAMINHADA

O presente escrito surge da vivência de uma experiência voltada para as ações que compuseram o Projeto Rota Verde Formosa, projeto criado pela Professora Janaina Mendes Isomura, na Escola Municipal do Campo Isolada Projeto Paranã projeto este que contou com a colaboração dos professores, equipe gestora, estudantes e parceiros, cujos objetos foram a educação ambiental, empreendedorismo, sustentabilidade, uma iniciativa que se concretizou em dar protagonismo para a região do Vale do Paranã na cidade de Formosa, Goiás. É importante registrar que a docente mencionada está sendo homenageada nesse escrito, por ser merecedora mediante seu trabalho criativo, colaborativo e de grande impacto educacional.

Para início de conversa, é importante ilustrar a escola. A unidade educacional é situada no Projeto Paranã, Zona Rural, Município de Formosa – Goiás, primeiro assentamento rural da cidade. Foi construída no ano de 1988, contava apenas com 02 salas de aula, 01 depósito, 01 cozinha, 01 banheiro masculino e 01 feminino, logo depois foi ampliada devido o oferecimento de serviços às escolas: Itiquira, Santa Leocádia e Quilombo, todas circundadas por assentamentos. Nessa reforma foram construídas mais 04 salas de aula, ampliação da cozinha, 02 banheiros, depósito de alimentos e uma área cimentada para atividades físicas. A escola pertence à Rede Municipal de Ensino. De 2012 a 2014, período deste relato, perfaziam 253 alunos, contemplados na Educação Infantil e no

Ensino Fundamental do 1º ao 9º ano. O objetivo do trabalho foi observar como a Educação Ambiental está inserida no planejamento de ensino da escola do campo e se os alunos têm conscientização da preservação do meio em que vivem. O método de pesquisa utilizado foi o descritivo, através de entrevista, interação com os alunos, parcerias de colaboradores da comunidade. A amostra foi composta pelos alunos da escola, que faziam parte do grupo focal do projeto em questão.

De acordo com Guimarães (2010, p. 37):

No trabalho de conscientização é preciso estar claro que conscientização não é simplesmente transmitir valores “verdes” do educador para o educando; essa é a lógica da educação “tradicional”; é na verdade, possibilitar ao educando questionar criticamente os valores estabelecidos pela sociedade, assim sua conscientização.

Mas o que é de fato o Projeto Rota Verde Formosa? É uma iniciativa que nasceu do Curso de Formação do Programa Agrinho – uma ação do Sistema FAEG (Federação da Agricultura e Pecuária de Goiás) / SENAR (Serviço Nacional de Aprendizagem Rural) e Sindicatos Rurais - que leva às escolas públicas municipais e federais uma gama de possibilidades de se desenvolver e “praticar” uma educação transformadora. Nessa perspectiva, segundo segundo Miquelin (2008, p. 119):

A comunidade escolar precisa comungar e dialogar sobre seus problemas mais amplos que afligem os seres humanos. A escola entra nesse processo, não como um receptáculo de informações, mas como um agente de reflexão para diagnósticos e transformações de realidade pré-estabelecidas. Assim, professores e estudantes participam de dimensões mais amplas, em que todos são voltados à resolução de problemas e voltam seus olhares, de forma reflexiva, para o quê, como e para quê compreender, e não apenas informar.

Levando em consideração a temática do ano de 2012 do Programa supracitado – “Saber e atuar para melhorar o mundo: Empreendedorismo e Meio Ambiente”, o Rota Verde Formosa teve como objetivos gerais a exploração do potencial turístico de Formosa, em especial a região do Vale do Paranã, sob um viés sustentável, tendo como agentes realizadores a comunidade escolar da Escola Municipal Projeto Paranã em parceria com a comunidade local, empresas, autoridades e órgãos públicos; o despertar do empreendedorismo, em suas diversas formas, nos pais, alunos e comunidade possibilitando o crescimento pessoal, social e econômico; a promoção da inclusão digital na comunidade rural levando ao campo os benefícios da tecnologia, a conscientização ambiental e a preservação do meio ambiente como responsabilidade de todos; e ainda o fortalecimento dos laços entre escola e comunidade em busca de uma realidade mais justa.

O Projeto Rota Verde Formosa não foi apenas um site de publicidade, mas sim, parte integrante de um Projeto que compreendeu educação,

empreendedorismo e meio ambiente. Seus objetivos transcenderam a teoria de reeducação ambiental e inseriram seus ideais e metas em um contexto real de experiências, colaborações e mediações.

EXPERIÊNCIA

Idealizado pela educadora Janaina Mendes Isomura, o projeto Rota Verde Formosa contou não só com a participação dos alunos, mas de toda equipe escolar, cumprindo assim seu cunho educativo, social e empreendedor. Os estudantes precisam de informações concretas, que extrapolem o discurso, precisam de experiência que os levem a construir o seu aprendizado, que certamente através do conhecimento poderão acontecer mudanças de hábitos e comportamento, o conhecimento obtido pelo educando fará com que ele exerça a sua cidadania com responsabilidade e amor à vida, Suas atividades romperam as barreiras físicas da escola, levando os atuantes a um trabalho *in loco* nos estabelecimentos dentro do itinerário do turismo rural de Formosa, a nossa *Rota Verde Formosa*, como descreve Meyer (1991, p. 42):

Reconhecendo que a escola não é o único local de aprendizado e que o processo educativo não se inicia nem se esgota no espaço escolar, torna-se fundamental dialogar com o conhecimento que as pessoas têm acerca do ambiente, aprendido informalmente e empiricamente em sua vivência e prática social, respeitando-as, questionando-as, levando-as a repensar o aprendido, Enfim, possibilitando que elas formulem e expressem suas ideias e descobertas e elaborem seus próprios enunciados e propostas.

A engrenagem do Projeto teve seu ponto forte em sua simplicidade de aplicação e grandeza de atuação:

- 1- Levantamento dos lugares de moradia dos estudantes que compreendia o Vale do Paranã do Meio: região da Cachoeira Itiquira, Usina Água Fria, Balneário Tião Borba, região do Forte, próximo a São João da Aliança, Buraco das Araras, Indaiá, visando mapeamento das regiões turísticas próximos à escola, a Rota Verde do projeto;
- 2- Estudo da região, visita aos locais com os estudantes, realização de palestras de preservação ambiental em cada localidade, com participação dos proprietários de cada local turístico, registros da importância de cada lugar;
- 3- Desenvolvimento de um site público para divulgar a região do Vale do Paranã, enfatizando as belezas locais, a importância da preservação;
- 4- Produção de sacos para lixo feitas de TNT com a logomarca e endereço do site do Projeto objetivando serem comercializadas a 50 centavos cada uma;
- 5- Propagação do site e do trabalho realizado nas rádios e eventos da cidade.

“ Nós promovemos a divulgação de nossos parceiros, com todas as facetas que a publicidade na internet nos disponibiliza, e eles nos ajudam a promover o turismo sustentável presenteando seus clientes – os turistas – com nossos ecológicos saquinhos para lixo.”(Prof.^a Janaina Mendes Isomura)

RESULTADOS DO PROJETO ROTA VERDE FORMOSA

Os resultados do Projeto Rota Verde Formosa proporcionaram aos alunos como um seres únicos e criativos, que aprendem em todos os lugares em que se relacionam, que têm potencialidades e necessidades e que precisam interagir e refletir sobre os vários campos do conhecimento e das relações sociais, aliando seu saber às novas informações e vivências e relacionando estes saberes à prática. Sobre isso, discorre Libâneo (1985):

“O aluno apresenta-se na situação de aprendizagem numa dupla condição: não sabe aquilo que necessita aprender (por isso vai às aulas), mas não é um desconhecedor absoluto”. O trabalho docente constitui-se, portanto, de um processo também duplo: continuidade da experiência já trazida pelo aluno (experiência fragmentária, senso comum) e ruptura dessa experiência para elevá-lo a uma visão mais elaborada do conhecimento. A ruptura empreendida pela mediação do professor provoca um balanço do saber preexistente, visando atingir um plano mais alto do processo cultural. “O trabalho docente assume, assim, uma função retificadora do saber prévio trazido pelo aluno, que é inadequado (anacrônico), face aos graus mais elevados de conhecimentos exigidos pela sociedade”.

O Projeto Rota Verde Formosa se concretizou em um conjunto de estratégias com uma visão de tomadas de decisões que se harmonizaram, dando coerência e finalidade às ações de protagonismo dos estudantes, do empreendedorismo, da educação ecológica, da sustentabilidade.

Nesse sentido foi necessário o diagnóstico da realidade socioambiental; dos espaços organizacionais, objetivando elucidar os pontos de convergência, as dificuldades previsíveis e imprevisíveis, os padrões de trabalho e as interações necessárias para que a ação coletiva se concretizasse.

Os estudantes participaram ativamente da elaboração dos objetivos e da avaliação de aprendizagem, de forma interativa, juntamente com os professores e demais membros da comunidade escolar.

Por meio do diálogo, da soma de aprendizados e de experiências favoráveis ao crescimento intelectual, cultural e social, os educandos angariaram mais potência para serem cidadãos críticos, capazes de formar opiniões com autonomia e embasamento teórico.

A educação no espaço escolar desenvolve, no educando habilidades capazes de fazê-lo recriar o mundo e a si próprio, na busca de uma cidadania

efetivamente participativa, focado na valorização e no respeito à diversidade. Assim sendo no campo da educação surgem várias vertentes teóricas como a pedagogia revolucionária de SAVIANI (2005 pág. 75); que parte da concepção de que a sociedade em que vivemos está dividida em classes com interesses opostos e que o caminho não deve ser trabalhado destituído de uma visão Crítico-social dos conteúdos ou a “Pedagogia da Autonomia” de Paulo Freire:

Ensinar exige: rigorosidade metódica, pesquisa, respeito aos saberes dos educandos, criticismo, estética e ética, corporificar as palavras pelo exemplo, risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação, reflexão crítica sobre a prática, reconhecimento e a assunção da identidade cultural, consciência do inacabamento do ser humano, reconhecimento de ser condicionado, respeito à autonomia do ser do educando, bom senso, humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos dos educadores, apreensão da realidade, alegria e esperança, convicção de que a mudança é possível, curiosidade, segurança, competência profissional e generosidade, comprometimento, compreensão de que a educação é uma forma de intervenção no mundo, liberdade e autoridade, tomada consciente de decisões, saber escutar, reconhecer que a educação é ideológica, disponibilidade para o diálogo e querer bem aos educandos.”

Nesse sentido, os resultados do projeto foram:

- 1- Parceria com comércio local para compra das sacolas para lixo, totalizando mais de 20 mil unidades;
- 2- Preservação e divulgação dos pontos turísticos do Vale do Paranã do Meio através do site;
- 3- Protagonismo do aprendizado dos estudantes que participaram ativamente das ações;
- 4- Com a venda das sacolas do projeto foram compradas quatro máquinas de costura para potencializar a produção;
- 5- Investimento do recurso de vendas das sacolas na escola, com compras de materiais e melhorias com pequenos reparos;
- 6- Compreensão da importância da preservação do meio ambiente e disseminação de informações para toda a comunidade;
- 7- Propagação das ações do projeto nas mídias locais;
- 8- Os estudantes e a professora Janaína Isomura foram premiados no concurso do Programa Agrinho na categoria redação e ações de qualidade empreendedora/sustentável ganhando tablets, notebooks, celulares, materiais escolares, certificados.
- 9- Compreensão do empreendedorismo, como possibilidade de trabalho significativo, com viés na coletividade;
- 10- Aprendizado significativo, ultrapassando os muros da escola, observando a proporção da educação qualitativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação pode muito em seus efeitos. Partindo dessa premissa, mudam-se os olhares, as abordagens e as aplicações efetivas do amplo campo que a educação pode atingir.

Segundo Paulo Freire, é fundamental diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz. Logo um educador deve, a priori, ser agente transformador e multiplicador, repensando e inovando sua prática pedagógica, relatando por meio de suas ações os seus ideais.

O Projeto Rota Verde Formosa nasceu do Curso de Formação do Programa Agrinho – uma iniciativa do Sistema FAEG (Federação da Agricultura e Pecuária de Goiás) / SENAR (Serviço Nacional de Aprendizagem Rural) e Sindicatos Rurais - que leva às escolas públicas municipais e federais uma gama de possibilidades de se desenvolver e “praticar” uma educação transformadora.

Ressaltamos ainda que em meio a informações velozes e instantâneas via internet, a educação não pode deixar de lançar mão do favorecimento que esse tempo atual nos traz, ou seja, um largo caminho para a otimização do turismo sustentável com uma rápida disseminação de ideias e ideais.

Assim, o **Rota Verde Formosa** proporcionou as possibilidades de novos e bons ventos para a história da Escola Municipal do Campo Isolada Projeto Paranã, e ainda que saibamos dos riscos e das dificuldades de se empreender algo novo e desafiador, já colhemos grandes resultados, dos quais, os mais significativos são as descobertas dos alunos como protagonistas de suas próprias histórias.

REFERÊNCIAS

GUIMARÃES, Mauro, A dimensão Ambiental na Educação. 10^a ed. Papirus: CIDADE, 2010.

MIQUELIN, Awdry Feisser. A problematização do processo educacional: do processo educacional: suporte para o trabalho em Oficinas de Aprendizagem, 2008.

MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Laís Mourão. Escola do Campo. In: CALDART, Roseli Salet et al. (Org.) Dicionário da Educação do Campo. Rio de Janeiro: IESJV, Fiocruz, Expressão Popular, 2011.

MEYER, Mônica Ângela de Azevedo. Educação Ambiental: Uma proposta Pedagógica.

LIBÂNEO, José Carlos. Democratização da Escola Pública: A Pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Edições Loyola, 1985.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia – Saberes Necessários à Prática Educativa. Ed Paz e Terra.

EDUCAÇÃO EM ABORDAGEM - A ESTRTEGIA DE USO DA MÚSICA COMO FONTE DO SABER

Abraão Danziger de Matos¹

1. INTRODUÇÃO

Ampliar o horizonte de possibilidades educativas tem se tornado condição sine qua non para uma educação eficaz. Os professores, mediante as crescentes demandas tecnológicas e educativas, têm sido instados a serem mais criativos e ampliarem seus leques de possibilidades instrumentais para comunicar conteúdo. Nesse contexto, uma boa didática é imprescindível. Este trabalho versa precisamente sobre isso, isto é, trata de didática. Mas não qualquer didática, senão do uso da música como ferramenta educativa.

Assim sendo, objetiva-se refletir e contribuir, intelectualmente, com as discussões educativas, principalmente no tocante ao peso que o conhecimento exerce no mundo em redor. Afinal, toda educação, independente da área de exercício, produz uma noção social na vivência dos educandos. O único educador que possui atributos suficientes para formar a percepção social é a própria experiência. Por isso que, alguns estudos só se tornam reais quando há, de modo concreto, a vivência de determinada realidade.

Isto significa dizer que o processo didático é um instrumento essencial na produção e mediação do conhecimento. O conjunto de atividades exercidas pelo professor e alunos sob a orientação daquele, visa a assimilação ativa do conhecimento, o desenvolvimento de suas capacidades e habilidades intelectuais e a possibilidade de se tornarem sujeitos ativos da aprendizagem em si.

O principal objetivo deste trabalho é compartilhar reflexões em relação a didática como um mecanismo fundamental para a descoberta do conhecimento através de experiências empíricas em sala de aula. Ensinar o aluno não apenas pela teoria, mas pela prática, é despertar o seu caráter social.

Os caminhos para a realização deste artigo foi o acesso e consulta aos

1 Graduado em Gestão de Negócios pela Fatec/BS, com especializações na área da Educação, Administração e Informática bem como mestrando em Educação pela ACU -Absolute Christian University e doutorando em Ciências Empresariais e Sociais pela UCES. E-mail: estudantecg@gmail.com.

principais pesquisadores que discutem sobre esta temática ou algo próximo. Afirmando-se como pesquisa qualitativa, é visível neste texto que a preocupação das informações está em examiná-las e compreender seu caráter subjetivo.

Posto isto, esperamos que este artigo traga questionamentos, reflexões, debates e novas preposições sobre o que foi abordado, a fim de garantir que a produção do conhecimento não se estacione.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1 A IMPORTÂNCIA DO PROCESSO DIDÁTICO

A didática é uma disciplina que estuda o processo de ensino-aprendizagem através da sua totalidade, ou seja, objetivos, metodologia, conteúdo, espaço-sala e outros elementos são parte de uma aprendizagem significativa. É por meio dela que o professor se sente direcionado e orientado a trazer o conhecimento de modo mais seguro e confiante em relação ao efeito que gerará sobre os alunos (LIBÂNEO, 2002).

Portanto, a didática trata dos objetivos, condições e meios do processo de aprendizagem, através das práticas pedagógicas e objetivos sócio-políticos. O papel do professor então, é planejar, selecionar e organizar conteúdos, produzir tarefas, criar condições de estudo dentro da sala de aula, incentivar os alunos e dirigir as atividades a fim de que estes se tornem sujeitos ativos da própria aprendizagem.

Com isso, é possível dizer que, o processo de ensino se torna um adequado ajuste entre os objetivos, conteúdos e métodos organizados pelo professor e ao mesmo tempo, o nível de conhecimento, requisitos prévios e desenvolvimento intelectual presentes no aluno. Um exemplo disto é quando o professor propõe problemas, desafios e perguntas aos alunos e os alunos ao assimilar conscientemente a matéria mobilizam sua atividade mental e desenvolvem as capacidades e habilidades propostas previamente pelo docente (LIBÂNEO, 2002).

Há intrinsecamente uma certa exigência sobre o nível de conhecimento já alcançado, a capacidade atual de assimilação e do desenvolvimento cognitivo dos alunos. É preciso pensar que a experiência sociocultural daqueles deve ser o ponto de partida para a aprendizagem (LIBÂNEO, 2002).

Professor que aspira ter uma boa didática necessita aprender a cada dia como lidar com a subjetividade dos alunos, sua linguagem, suas percepções, sua prática de vida. Sem essa postura, será incapaz de colocar problemas, desafios, perguntas relacionadas com os conteúdos, condição para se conseguir uma aprendizagem significativa (LIBÂNEO, 2002, p. 07).

Talvez o traço mais marcante da didática seja atribuir ao trabalho do docente o papel de mediação entre a cultura elaborada, convertida em saber

escolar, e o aluno que, para além de um sujeito psicológico, é um sujeito portador da prática social e viva.

Segundo Libâneo (2002), a didática possui três definições que no seu entendimento sintetizam a sua concepção do que seja didática. Observe:

1. A didática é um ramo da ciência pedagógica. Por esta razão a didática está voltada, intencionalmente, para a formação do aluno em função de finalidades educativas.
2. A didática tem como objeto de estudo o processo de ensino e aprendizagem, especificamente os nexos e relações entre o ato de ensinar e o ato de aprender.
3. A didática aborda o ensino como atividade de mediação para promover o encontro formativo, educativo, entre o aluno e a matéria de ensino, explicitando o vínculo entre teoria do ensino e teoria do conhecimento (LIBÂNEO, 2002, p. 10).

Com isto, ele esclarece que a didática é do ramo da Pedagogia, porque a “Pedagogia, na minha concepção, é a teorização sobre finalidades e formas de intervenção na prática educativa num determinado contexto sócio-histórico. Algo é “pedagógico” à medida que carrega uma intencionalidade” (LIBÂNEO, 2002, p. 10).

Ou seja, se a didática é uma disciplina pedagogicamente orientada, isto significa dizer que o processo de ensino implica uma comunicação/relação intencional entre professor e aluno voltada para fins sociais e ações direcionadas a aprendizagem do educando em sala de aula.

No segundo ponto é necessário lembrar que de tanto abordar-se sobre ensino e aprendizagem, logo se tornou algo muito comum nos discursos de todos os educadores. Mas a sua função para quem conhece as tendências pedagógicas, entende que ambos os termos mencionados se diferenciam bastante em relação ao peso que dão a um ou outro polo do ato didático (LIBÂNEO, 2002).

Assim, é possível afirmar que o ensino é um processo intencional destinado a assegurar a aprendizagem dos discentes de modo que o próprio educando tenha as habilidades necessárias para ampliar suas capacidades cognitivas e realizar as tarefas de aprendizagem. Contudo, é preciso saber que o ensino desenvolve uma relação num determinado contexto social, expondo-se a exigências sociais.

Nessa perspectiva, é importante frisar que a didática, como teoria do processo de ensino, busca investigar as ligações entre a aprendizagem e o ensino, entre o trabalho discente e docente, entre a formação do professor e a auto formação do aluno (LIBÂNEO, 2002).

O terceiro ponto apresentado é decorrente do segundo, pois a aprendizagem caracteriza-se como referência básica do processo educativo, uma vez que ensino atua como mediação na efetividade da relação ativa do aluno com os objetos de conhecimento. Ou melhor, a didática, por meio da investigação, conecta o ensino e aprendizagem, propondo princípios, diretrizes e formas que

são fundamentais à todas as matérias escolares.

2.2 O FAZER COMO FONTE DO SABER: JOGOS NA AULA DE EDUCAÇÃO MUSICAL

Educação musical é a que organiza a experiência musical do aluno no ambiente educativo transformando seu comportamento musical, criando condições para que o seu desenvolvimento seja satisfatório e, também, proporcionando o surgimento de algo novo no seu comportamento (VIGOTSKI, 1995; 1996).

O processo educativo em música envolve o desenvolvimento de uma consciência frente ao mundo sonoro. Ou seja, o espaço educativo deve ser organizado para a percepção e para a escuta de diversas fontes sonoras desde a mais próxima de todo o ser humano, o seu próprio corpo.

Neste caso, existem dois tipos de escuta: escuta causal e escuta intencional. A escuta causal é aquela que realizamos a todo momento. Muitos sons nos chegam pelo ouvido. A escuta intencional é o objeto da Educação Musical, pois volta-se para um som buscando vivenciá-lo em todas as suas possibilidades, de modo ativo (PEDERIVA; GONÇALVES, 2018).

Por meio desta escuta atenta e intencional é que o corpo é afetado pelo som e que se amplia o repertório de sonoridades de cada contexto, com suas peculiaridades tímbricas específicas e criando consciência sobre eles (PEDERIVA; GONÇALVES, 2018).

Compreendemos que a escuta intencional é uma função psicológica musical superior por se dar na cultura, por ser um fenômeno psíquico central, voluntário, intencional e consciente. Esta função psicológico musical superior é um dos principais materiais de trabalho de uma didática específica da educação musical de cunho histórico-cultural por ser um dos fios condutores de todo o processo de desenvolvimento da musicalidade humana. Muito embora, todas as funções psicológicas musicais superiores: escuta atenta ou voluntária, memória musical, imaginação musical, pensamento musical, etc., sejam fundamentais e perfaçam uma unidade. E por isso mesmo, quando uma função musical superior se desenvolve, todas se desenvolverão ou se alguma dessas funções se dissocia no psiquismo, todas se desagregarão. Queremos dizer que as funções musicais psicológicas superiores (como todas as funções psicológicas superiores) não são blocos monolíticos que se isolam. Muito pelo contrário. Elas são interdependentes e biossocialmente conectadas (PEDERIVA; GONÇALVES, 2018).

Abaixo, está a sugestão de alguns jogos que podem compor a aula de música, de modo que os alunos se aproximem da vivência musical. Observe:

Cabra-cega sonora: O grupo esconde um objeto na sala. Depois, escolhe um som que represente “aproximação sonora” do objeto (palmas, por exemplo), e distanciamento (pés, por exemplo do objeto. Uma pessoa

vendada, após a explicação de como o jogo funciona, tem que se guiar por estes sons previamente significados pelo grupo.

Jogo dos pares sonoros: Cada grupo escolhe um som de olhos fechados começam a circular pela sala e tentam se reconhecer e encontrar pelo som escolhido. Repetem mais duas vezes o jogo. Divide-se a turma em quatro grupos e, depois, em pares de pessoas, aumentando a dificuldade de reconhecimento dos sons, já que mais sons serão expressos ao mesmo tempo. Uma didática específica da educação musical de cunho histórico-cultural deve propor desafios que possam implicar no desenvolvimento musical dos educandos. Sem desafios, não há promoção de novas experiências radicais porque sem obstáculos, a experiência musical se reduz e pode, inclusive, cessar o seu desenvolvimento, em determinados casos.

Caminho sonoro: Montar um percurso sonoro em que alguém vendido tem que obedecer a “comandos” sonoros diversificados para ir a direções diferentes (cima, baixo, esquerda, direita, etc). Todos estes jogos intencionalmente saem da centralidade da consciência visual e exercitar o ato de guiar-se pelos sons, demonstrando que possuímos outras formas de estar no mundo e nos guiarmos nele de modo consciente. Isto também abre um leque de possibilidades para, por meio da ampliação de materiais sonoros, exercemos a criação musical (PEDERIVA; GONÇALVES, 2018).

Através destas atividades é possível dizer que o educar musicalmente envolve o exercício de processos/atividades criativas com os materiais sonoros. Nos exemplos acima há uma didática específica da atividade musical como prática educativa que está voltada para o desenvolvimento da musicalidade das pessoas em suas dimensões das experiências individuais, sociais, históricas e culturais. Trata-se, portanto, de uma educação musical humanizadora.

Algumas atividades educativas podem ser organizadas no sentido de vivenciar de modo consciente as experiências musicais pessoais, sociais e históricas dos estudantes, que vivenciam um processo educativo em música (PEDERIVA; GONÇALVES, 2018).

É necessário lembrar que, o professor deve atuar na organização do espaço educativo que será usado para os jogos, de modo que todos os alunos participem e interajam entre si. Ele não precisa deter de todo o conhecimento sobre música, mas nestas aulas o mais importante é que ele tenha consciência de um espaço adequado para tal atividade (PEDERIVA; GONÇALVES, 2018).

A intencionalidade pedagógica destas brincadeiras consiste em que os alunos tenham autoconsciência sobre seus comportamentos musicais, conhecimento prévio sobre informações técnicas e percepção instrumental e prática, de modo que seja possível utilizar no dia a dia.

2.3 A MÚSICA COMO RECURSO DIDÁTICO

A música é uma das mais antigas artes feitas pelo homem. Não há

civilização no mundo que não faça uso da música. Essa arte, além de deleitar os ouvintes, também é um meio pelo qual os homens podem se educar. Assim, por séculos, a música foi utilizada, também, como meio didático e cultural de diversas formas. A mais conhecida delas é o emprego da música na educação liberal, ou no *quadrivium* medieval, em que tal arte figurava ao lado doutros saberes geométricos, como a matemática, a geometria e a astronomia.

No Brasil, por exemplo, já na modernidade, os padres jesuítas empregavam a música na evangelização dos nativos, pois pressupunham que o emprego dessa arte facilitava, aos índios, a absorção dos conteúdos explicitados (FÉLIX; SANTANA; OLIVEIRA, 2014). Dessa forma, a música, como uma arte absolutamente flexível, pode facilitar a um docente a comunicação de um conteúdo à turma. Mesmo que o aluno não conheça nada de música, a experiência auditiva fará com que ele tenha acesso a um universo de sons, ritmos e unidades musicais, que lhes serão eterna referência. O discente, ao travar contato com várias formas de expressão sonoras, conscientes ou não, é estimulado a se comportar ou refletir de diferentes maneiras, assim, se empregada de modo racional, a música pode fazer vir a lume no sujeito diversas competências, valores e criatividade (FÉLIX; SANTANA; OLIVEIRA, 2014).

Contudo, é mister ressaltar que utilizar a música como ferramenta didática requer, sobretudo, objetividade. Não se trata de promover um serão ou uma súcia, mas sim educar por meio da arte, que sempre foi, ao longo do tempo, o modo mais benfazejo de educação. Por isso, antes de fazer que os alunos ouçam música, o próprio professor precisa conhecer e absorver a essência artística da música, a fim de que haja uma sintonia verdadeira entre alunos e professores por meio da arte, e não apenas uma impostura afetada (FÉLIX; SANTANA; OLIVEIRA, 2014). Adstrita a isso, pode-se afirmar ainda que:

Qualquer produção que considere a possibilidade de uma escuta simultânea por meio de discos, fitas, CDs, rádio, televisão, cinema, precisa abrir espaço para o educando trazer música para a sala de aula, contextualizando-a e oferecendo as obras que sejam significativas para seu desenvolvimento pessoal em atividade de apreciação e produção, pois a diversidade possibilita ao educando a construção de hipóteses sobre o local de cada obra no patrimônio musical da humanidade. Composições, improvisações e interpretações são os produtos da música que podem ser inseridos ou coletados no ambiente que foi criado para essa interação do educando com o educador (FÉLIX; SANTANA; OLIVEIRA, p. 19 e 20, 2014).

Desse modo, a música aguça a percepção, a memória, a inteligência, o ouvido e a assimilação dos conteúdos através da sensibilidade. O engenho criativo, quando sensibilizado, contribui para a construção do conhecimento, principalmente quando o professor logra relacionar os conteúdos emitidos, e as

experiências dos alunos, com a música, realizando uma interligação essencial para o desenvolvimento cognitivo do sujeito (FÉLIX; SANTANA; OLIVEIRA, 2014). Dessa forma, pode-se afirmar, também, que:

A Música é definida por Merriam como um meio de interação social, produzida por especialistas (produtores) para outras pessoas (receptores); o fazer musical é um comportamento aprendido, através do quais sons são organizados, possibilitando uma forma simbólica de comunicação na interrelação entre indivíduo e grupo (PINTO, 2001, p. 224).

Entender esse processo é essencial para o emprego da arte musical como elemento educador. Ademais, ajuda aos professores a largar dos ultrapassados modos de ensino, que, não obstante, ainda persistem nas escolas. O ensino tradicional, e sua manutenção, impedem o desenvolvimento de novas didáticas, porquanto se limita a transmitir conteúdos sem finalidade alguma, exceto a resolução de uma prova. Pondo, então, à parte esse modelo de ensino, uma docente pode lançar mão de vários instrumentos de aprendizado, não focando apenas no conteúdo a transmitir em aula, mas a sobretudo a experiência cognitiva do aluno, em que ele, guiado pelo professor, compreende o lugar de sua experiência pessoal no quadro mais amplo do conhecimento, através da didática escolhida pelo educador (FÉLIX; SANTANA; OLIVEIRA, 2014).

Contudo, há ainda outra ressalva que fazer. No caso da música, como ferramenta didática, convém ressaltar que, além de um repertório de experiências musicais próprios, o professor necessita ter conceitos muitos bem postos à mente para que, no momento de os expôr em sala de aula, possa fazê-lo sem maneirismos e contradição. Tendo em vista isso, cabe afirmar que:

Qualquer que seja nosso comportamento diante da música, de alguma maneira nos apropriamos dela e criamos algum tipo de representação sobre a mesma. Sabemos da alegria que os jovens encontram em comunicar-se com outros jovens e pessoas, graças as suas músicas, executadas ou simplesmente ouvidas, pois vivem, acolhem e levam em conta à diversidade cultural, o que lhes parece com frequência ser o valor essencial na escuta e nas atividades musicais. Com isto, conseguem dividir e se respeitar, pois cada um pode ter a sua parte de colaboração na música, como executor ou audiência, fazendo parte de um movimento cultural e criando uma identidade para o grupo (DUARTE, 2011).

Assim sendo, a música trata de algo mais que a combinação de notas. A música é uma força harmônica que conduz as emoções e sensações do sujeito, como um rio conduz o curso de suas águas. Embora, em ambos os casos, a maioria da gente não saiba donde provêm a canção e o rio, sabem, ao menos, o local para onde desembocam: o vasto oceano da experiência. Dessa forma, a música proporciona experiências, incute ritmos, enleva o homem (FÉLIX;

SANTANA; OLIVEIRA, 2014).

Visto isto, o uso da música em sala de aula proporciona a docentes e discentes muito boas experiências, com um amplo leque de possibilidades educativas tremulando no horizonte como lábaro, ou melhor dizendo, ressoando ao tanger da líra educativa a canção do enlevo sapiencial. Ademais, o uso da música, além de deleite e refinamento da sensibilidade, ajuda na contextualização, porquanto cada época histórica traz consigo ritmos próprios, além de necessidades expressivas, que, não raro, só a música pode realizar. Assim, embora o uso por si só da música não garanta sucesso no processo educativo, não há negar que, semelhante a variedade musical existente no globo terrestre, o emprego de tal arte expande às possibilidades educativas, sendo, se não uma ferramenta determinante, ao menos um instrumento imprescindível para uma educação moderna e eficaz.

2.4 A EDUCAÇÃO MUSICAL NO AMBIENTE ESCOLAR:

A Educação Musical que hoje é praticada nas escolas mostra-se como um amplo espaço heterógeno onde é possível perceber a convivência de diversas e variadas práticas e discursos, permitindo que os sujeitos tenham voz ativa no processo ensino-aprendizagem e interajam entre eles (LOUREIRO, 2014).

Antes de falar da Educação Musical na escola, é preciso lembrar que a criança já está aberta a uma enorme variedade de estímulos sonoros que chegam até eles de forma natural através das redes sociais, ou seja, de maneira não ordenada, intuitiva e criativa. Cabe ao docente mostrar-se aberto para aceitar o novo, através da consciência de que é preciso buscar novas maneiras de compreensão para apreender sobre o mundo (LOUREIRO, 2014).

Mesmo que a música seja algo bem visto e aceito por todos, estudar música em sala de aula não costuma ter a receptividade de todos os alunos se considerarmos alguns fatores. Entre eles, a rejeição à música pelos alunos costuma ocorrer após algum comentário depreciativo sobre sua voz, o tom em que estava cantando ou deboche com a letra da música criada (LOUREIRO, 2014).

Um outro fator que tem contribuído para o afastamento do aluno em relação a este estudo é a insistência em trabalhar com um repertório que está desatualizado ou em desarmonia com a música que os alunos ouvem e apreciam fora da sala de aula. Não dá mais para ignorar que crianças e jovens estão em contato permanente com um tipo de música que, sem qualquer critério, veiculado pela mídia e que o campo escolar tem dificuldade em absorver e utilizar na realidade (LOUREIRO, 2014).

Da mesma forma que não dá para negar ou negligenciar o gosto musical dos alunos, não dá também para negar a possibilidade de ampliar seu campo

musical. Professor e aluno devem buscar um consenso ao selecionar um repertório, ou mesmo um tema a ser abordado em sala de aula (LOUREIRO, 2014).

A questão é:

Estar instrumentalizado para gerar, através do material selecionado, a aquisição do conhecimento musical. Esse tipo de ensino-aprendizagem envolve uma conscientização e disposição para esclarecer a real proposta da educação musical e, sempre que necessário, uma revisão dos seus pressupostos que devem, antes de tudo, estar em sintonia com as necessidades, as expectativas e a formação integral do aluno. A escola, através da educação musical, pode ajudar o aluno a enxergar a realidade além da qual ele vive, ajudá-lo a desconfiar da mídia, criticando-a. Entretanto, como apontam as duas educadoras musicais entrevistadas, é preciso saber como proceder para oportunizar o desenvolvimento do espírito crítico e analítico do aluno (LOUREIRO, p. 06, 2014).

Escolas que praticam a música organizando corais e bandas estão, de certa forma, adotando uma prática ainda elitista e excludente, visto que para a sua organização é preciso selecionar uma pequena parte dos alunos considerados musicais e talentosos. A democratização do ensino de música nas escolas de ensino básico está relacionada ao principal desafio do sistema educativo, que é tornar possível aos alunos o acesso ao saber, à cultura e a arte, principalmente para alunos de periferias e regiões marginalizadas, seja do ponto de vista econômico, social ou cultural (LOUREIRO, 2014).

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho buscou analisar de forma sistemática, analítica, crítica e reflexiva algumas ideias centrais dos principais pesquisadores e temas que convergem com a proposta deste artigo. É, sem dúvidas, importante elencar que cada ideia abordada aqui fez-se necessário para produzir um debate em torno de um conhecimento muito relevante para a comunidade acadêmica e para os professores da Educação Básica. Mas que ainda não possui algo concretamente escrito.

É importante pensar que a didática usada de modo apropriado na Educação Musical vem a contribuir de forma positiva para o processo ensino-aprendizagem e ao mesmo tempo para o desenvolvimento cognitivo dos alunos. De modo que este conhecimento seja transpassado para a realidade social. A escola, como espaço de construção e reconstrução do conhecimento, pode surgir como possibilidade de realizar um ensino de música que esteja ao alcance de todos.

4. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática: velhos e novos temas**. 2002.

PEDERIVA, Patrícia Lima Martins; GONÇALVES, ACAB. Educação musical na perspectiva histórico-cultural: uma didática para o desenvolvimento da musicalidade. **Obutchénie–Revista de Didática e Psicologia Pedagógica. Uberlândia MG**, v. 2, n. 2, p. 314-338, 2018.

VIGOTSKI, L. S. Obras escogidas IV. **Psicologia infantil**. Madrid. Aprendizagem, VISOR, 1995.

____. Obras escogidas III. **Problemas del desarrollo de la psique**. Madrid. Aprendizagem, VISOR, 1996.

FÉLIX, Geisa Ferreira Ribeiro; SANTANA, Hélio Renato Góes; OLIVEIRA JUNIOR, WILSON. A música como recurso didático na construção do conhecimento. **Cairu em Revista**, v. 3, n. 4, p. 17-28, 2014.

PINTO, Tiago de Oliveira. “**Som e música. Questões de uma antropologia sonora**”. In: Revista de Antropologia. São Paulo, v. 44, no 01, p. 221-286, 2001.

DUARTE, Milton Joeri Fernandes. **A música e a construção do conhecimento histórico** em aula, 2011. Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

LOUREIRO, Alícia Maria Almeida. A educação musical como prática educativa no cotidiano escolar. **Revista da ABEM**, v. 12, n. 10, 2014.

QUE ESCOLA? QUE JUVENTUDE? A EDUCAÇÃO EM NOVOS CONTEXTOS¹

Leonardo Freire Marino²

INTRODUÇÃO

*O mundo é formado não apenas pelo que já existe,
mas pelo que pode efetivamente existir.*
SANTOS, Milton. 2002.

De acordo com Foucault (2008a, 2008b e 1987) e Deleuze (1992), as instituições escolares foram constituídas em um modelo social que buscava adequar os indivíduos aos interesses econômicos predominantes. Para eles, as escolas não foram estabelecidas como mecanismos de democratização do acesso à cultura ou ao conhecimento, mas, fundamentalmente, como mecanismos de disciplinarização dos indivíduos as normas vigentes. Em suas análises, os pensadores franceses, apontam que a escola, assim como o hospício, a prisão, a fábrica e a família, representam um conjunto de instituições que caracterizariam o que foi denominado como Sociedade Disciplinar.

Com o soerguimento da Sociedade Disciplinar, os indivíduos passaram a ser formatados em espaços delimitados, marcados por muros institucionais. Independentemente de suas subjetividades, aptidões e demais individualidades, os sujeitos passaram a ser submetidos a práticas que buscavam a sujeição de seus corpos as normas e procedimentos considerados ideais (MARINO, 2016). Assim, os aparatos criados pela Sociedade Disciplinar carregam uma forte inscrição geográfica, uma vez que são territorialmente estabelecidos, e uma intensa temporalidade, pois os indivíduos são submetidos a períodos de sujeição em seu interior. A transposição dos muros e o tempo de permanência no interior

1 O texto atual é uma revisão do artigo publicado na Revista Giramundo, podendo ser acessado no endereço eletrônico <http://cp2.g12.br/ojs/index.php/GIRAMUNDO/article/view/2485/1713>.

2 Professor Adjunto da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), onde atua simultaneamente nas turmas de Educação Básica do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp-UERJ), nas disciplinas do Curso de Licenciatura em Geografia do Instituto de Geografia (IGEOP) e em dois Programas de Pós-graduação: Mestrado Profissional de Ensino em Educação Básica (PPGEB) e Mestrado Profissional em Ensino de Geografia (PROFGEOP). E-mail: leonardo.marino@uerj.br. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4492-1023>.

das instituições, constituem aspectos essenciais da Sociedade Disciplinar. É a partir da relação espaço-temporal e, conseqüentemente, da imposição de normas e condutas, que os indivíduos passaram a ser normatizados. Foi por meio do confinamento dos indivíduos, fixando-os e os submetendo a mecanismos de sujeição e de normatização, que se consolidou a escola moderna.

O soerguimento do aparato escolar, seu imenso alcance espacial e suas práticas e conhecimentos hierarquizados, determinou a uniformização cultural. No interior das escolas, apoiados em normas de conduta e em procedimentos formativos comuns, as diversas manifestações culturais que não se enquadravam na visão hegemônica, foram, gradualmente, desqualificadas e abandonadas. A imposição de símbolos pátrios, tais como línguas, bandeiras e hinos, representam exemplos deste processo, uma vez que são expressões dos métodos empregados na construção das identidades nacionais (MARINO, 2018). Foi com a força da coação disciplinar presente nos espaços escolares, que diversos dialetos utilizados nos tempos pré-modernos foram abandonados e condenados a desaparecer. Ler, escrever e calcular, princípios basilares do modelo escolar tradicional, não representam valores universais e atemporais, não são marcas da vida humana, pelo contrário, constituem a consequência direta dos processos de formatação ocorridos no interior das escolas.

Ao longo do século XX, a escola alcançou uma maior centralidade, constituindo uma instância capaz de dar sentido a existência de outras instituições disciplinares. Neste percurso, a prisão, por exemplo, nos discursos oficiais, passou a representar um contraponto ao ambiente escolar, o lugar de destino para aqueles indivíduos que não se adaptam as normas estabelecidas nas instituições de ensino, que não se moldam aos procedimentos escolares. Desta forma, a escola assumiu o papel de instituição salvadora, capaz de construir um futuro próspero para os indivíduos disciplinados, afastando-os do interior das instituições prisionais e da miséria material (PATTO, 2007). No Brasil, o amplo movimento de expansão da escolarização, iniciado nas primeiras décadas do século XX, foi ao encontro desses anseios, prometendo, especialmente, para as camadas empobrecidas, a ascensão social. Assim, foi construída a ideia de que o caminho para o progresso material passa pelos bancos escolares. Em nossos dias, parte dos discursos que apontam a importância da escola, se apoiam nesta visão e consideram a escola como um contraponto à pobreza e a criminalidade (MARINO, 2019).

Atualmente, as possibilidades reais de cumprimento dessa promessa tem sido cada vez menor. A ascensão social e econômica pelo sistema de ensino se tornou mais reduzidas do que foi no passado. Estudos recentes evidenciam que o aumento dos níveis de escolaridade dos indivíduos empobrecidos não acompanha, automaticamente, uma melhoria de renda. De acordo com a pesquisa

‘Um olhar sobre a Educação’, publicada em 2018 pela OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico) e disponível na rede mundial de computadores, seriam necessárias nove gerações para que os brasileiros, situados entre os 10% mais pobres, atingissem o nível de médio de rendimento existente em nosso país. De acordo com este levantamento, 35% dos filhos das famílias que se encontram entre os 20% mais pobres, terminam a vida nesse mesmo estrato social. Apenas 7% deles, ao final de suas vidas, conseguem atingir o nível econômico dos 20% mais ricos. Se o significado atribuído a escola como instrumento de mobilidade social e econômica não está completamente esgotado, certamente, em alguns territórios, essa representação passa por um intenso processo de corrosão.

Neste cenário, muitos jovens não reconhecem a permanência na escola como uma estratégia de ascensão social e econômica. A escola não constitui para esses jovens um espaço significativo, um lugar em que desejariam estar. A escola não pertence ao conjunto de seus interesses pessoais (MARINO, 2019). Ao lado da gradual corrosão do projeto escolar, ocorre a progressiva deterioração da concepção da escola como instituição responsável pela reprodução de saberes tradicionais (ARROYO, 2001). A capacidade uniformizadora de saberes estabelecida desde as suas origens, tem sido, cotidianamente, colocada à prova, abrindo caminho para um movimento de contestação de suas práticas, normas e funcionamento.

É sobre este cenário que o presente ensaio se apresenta. Seu objetivo reside em discutir alguns aspectos que explicam o ‘abandono’ do modelo escolar por alguns jovens e apontar alguns caminhos possíveis para a sua superação desta questão. Contudo, uma ressalva deve ser feita, não pretendemos apontar as razões que explicam a crise da escola moderna, assim como, não buscamos apontar uma solução definitiva para a sua superação. O que buscamos é elencar uma possibilidade, um dos muitos caminhos possíveis, para serem percorridos na construção de um novo modelo escolar.

A CRISE DA ESCOLA MODERNA E O DESENCAIXE DA JUVENTUDE

O modelo escolar estabelecido na modernidade vem sofrendo profundas críticas. No entanto, as intensas críticas não se reduzem as instituições de ensino, envolvendo o conjunto institucional criado pela Sociedade Disciplinar. De acordo com Deleuze (1992), encontramos-nos numa crise generalizada de todos os meios de confinamento, prisão, hospital, fábrica, escola, família. A escola, pela sua centralidade, despertaria uma maior atenção, porém a crise não se reduz a ela, envolvendo todas as instituições que alicerçam suas práticas no confinamento, na hierarquia de saberes e em técnicas que determinam a produção de corpos dóceis.

A crise estabelecida tem provocado uma multiplicação de conflitos no interior

das escolas, levando a ampliação do número de discentes e docentes infelizes com suas práticas cotidianas. Parte desses conflitos reside nas antiquadas normas e procedimentos disciplinares e na incompatibilidade deles em relação aos jovens do século XXI. A escola, como concebida e perpetuada ao longo dos séculos XIX e XX, constitui um artefato inadequado aos novos tempos e que precisa passar por profundas modificações. O que é descrito por Sibilia (2012, p. 197) ao afirmar que a escola representaria uma máquina antiquada, com componentes e funcionamento cada vez mais conflitantes com as juventudes. Vivemos uma transição entre modos de ser e estar no mundo, entre modos de vida que eram mais compatíveis com o modelo escolar, que se adaptavam mais facilmente as diversas tecnologias disciplinares, e novos modos de vida, que apresentam dificuldade de se adequarem ao confinamento, que não se encaixam facilmente as moldagens disciplinares.

Deleuze (1992) aponta que vivemos a passagem da Sociedade Disciplinar para a Sociedade de Controle. Para Deleuze, as antigas estruturas de confinamento e disciplinarização perderam importância. De acordo com suas formulações, os muros institucionais, os limites físicos das instituições disciplinares, se tornaram obsoletos, uma vez que os processos de sujeição e disciplinarização dos indivíduos não dependem mais de momentos de confinamento para se realizarem, estando dispersos por todo o tecido socioespacial. Para o pensador francês, os mecanismos de disciplinarização, que se encontravam contidos no interior das instituições, se espalharam pelo tecido socioespacial. Assim, as antigas noções de interno e externo, de intramuros e extramuros, de privado e público, de próximo e distante, fundamentais para o funcionamento das instituições disciplinares, perderam sentido.

Deleuze (1992) acreditava que as sociedades podem ser descritas por meio dos artefatos tecnológicos existentes, uma vez que as 'máquinas' exprimem materialmente expressões sociais que lhes deram nascimento. Assim, a antiga Sociedade de Soberania manejava máquinas simples, com alavancas e roldanas; os relógios e o controle do tempo, assim como as máquinas energéticas, caracterizariam a Sociedade Disciplinar. Atualmente, a virtualidade emanada das redes informacionais assinalaria a existência da Sociedade de Controle. A conjuntura vivenciada no século XIX, marcada por uma forte concentração espacial, determinou que a fábrica passasse a ser entendida não apenas como um espaço produtivo, mas, como uma insígnia, do modelo social vigente. No entanto, em nossos dias, a economia não é mais dirigida pela produção fabril, mas pelos fluxos econômicos, pelas redes produtivas e, sobretudo, pela ampliação do sistema financeiro; características que tornaram as estruturas normativas fluidas, espalhadas e móveis (SANTOS, 2002).

Na Sociedade Disciplinar os indivíduos eram submetidos a permanências temporais, a confinamentos que se sucediam ao longo dos dias, dos meses, dos

anos e que produziam instantes de condicionamento ao longo de uma vida. O objetivo era garantir que as normas fossem internalizadas, criando um modo de ser e estar no mundo próprio de seu tempo. Atualmente, os processos formativos e disciplinares se tornaram permanentes, o que reduz a importância dos instantes de sujeição produzidos no interior das instituições disciplinares. O controle passou a fazer parte do ser e se encontra disperso por todo o tecido socioespacial. Contudo, o espraiamento dos mecanismos de sujeição, não representa a perda de eficácia ou de potência dos processos de normatização, mas a sua generalização, uma vez que eles assumiram uma forma dispersa e totalizadora. Desta forma, o momento atual, de soerguimento da Sociedade de Controle, apresentaria uma intensificação dos mecanismos disciplinares, não o seu oposto.

Em uma sociedade fortemente midiaticizada, fascinada pela visibilidade, as moldagens que colonizavam os indivíduos entraram em colapso. Atualmente, os dispositivos eletrônicos e digitais, com que convivemos cotidianamente, provocam os processos de sujeição. De acordo com Lipotevsky (2015), vivemos em um sistema apoiado pelo marketing virtual e pela publicidade exposta de maneira velada, pela imposição do consumo ancorado em mecanismos de normatização de costumes e por redes informacionais que determinam dinâmicas sociais cada vez mais efêmeras. Nos novos tempos, para que a disciplinarização se estabeleça não é mais preciso que os indivíduos adentrem as instituições.

A atuação das redes informacionais constitui uma marca do nosso tempo, especialmente, no que diz respeito ao tempo de existência dos indivíduos mais jovens. Não por outra razão, é sobre a utilização de equipamentos eletrônicos, especialmente dos aparelhos de celular, que residem alguns dos mais significativos conflitos registrados no ambiente escolar (VEIGA-NETO, 2008). Diariamente, obrigamos nossos jovens e crianças, indivíduos que nasceram em ambientes fortemente influenciados pelas novas tecnologias e pela existência de redes informacionais, a se submeterem aos arcaicos, envelhecidos e enferrujados procedimentos escolares, assentados em sua maioria em metodologias de ensino ultrapassadas, em conhecimentos hierarquizados e dinâmicas marcadas pelo autoritarismo. Para a infelicidade de jovens e adultos, nossas escolas continuam funcionando pautadas em estruturas e procedimentos criados há vários séculos (CANÁRIO, 2008).

O mundo mudou, os jovens mudaram, as tecnologias evoluíram, no entanto, as instituições de ensino continuam operando por meio de processos criados no passado. No mundo interconectado nossa relação com os saberes mudou. A internet e as conexões produzidas pelas chamadas 'redes sociais' tornaram o acesso ao conhecimento muito mais democrático do que foi no passado. Atualmente, guardada as devidas limitações provocadas pela desigualdade de acesso as novas redes e tecnologias, cada indivíduo, dotado de um equipamento

eletrônico, como por exemplo, um telefone celular (smartphone), sem realizar qualquer deslocamento físico, pode participar dos debates que inflamam nossa sociedade, conectar-se com fóruns de discussões que envolvem indivíduos de todo o globo terrestre e produzir e acessar conhecimentos e conteúdos variados; uma nova forma de espaço público nasceu e nele a praça física convive harmoniosamente com a praça virtual.

Nossas atividades diárias são cada vez mais alicerçadas em mecanismos virtuais, vivemos cada vez mais online. Nesse contexto, a hora e o local de conexão não são mais determinados pelas instituições, ocorrendo em qualquer momento e em qualquer lugar. Graças à proliferação das possibilidades de conexão, as possibilidades de acesso ao conhecimento são multiplicadas. Fato que retira das aulas a exclusividade de transmissão de conhecimento e de informações. Neste cenário, de subjetividades geradas e renovadas em múltiplas e transitórias conexões, a escola se apresenta como um espaço rígido, estandardizado e ultrapassado.

É preciso adaptar a escola, suas práticas e seus saberes aos novos tempos, as novas subjetividades, garantir que ela consiga desempenhar novas funções, se afastando dos processos de disciplinarização hierarquizantes que muitas instituições persistem em estabelecer. Precisamos construir uma nova visão a respeito dos processos de ensino e aprendizagem. É preciso construir uma visão que não continue confundindo Educação com Escolarização, sendo capaz de compreender os processos educativos para além de uma sala de aula e da regência de um professor. Segundo o psiquiatra chileno Claudio Naranjo (2015), convivemos com um sistema que usa de forma fraudulenta a palavra Educação, uma vez que a utilizamos para designar o que é apenas a transmissão de informações ou, em nossos termos, Escolarização. O termo Educação tem sido utilizado para designar procedimentos que se apoiam em moldagens, que despreza as potencialidades intelectuais, amorosas, naturais e espontâneas dos estudantes, em nome da formatação, da imposição cultural alienante.

A crise das instituições construídas na modernidade aponta para o necessário abandono das práticas disciplinares de confinamento, de enquadramento e de vigilância. É preciso a construção de novas abordagens, de práticas formativas que sejam centradas no movimento, na multiescalaridade, que reconheça as diferentes territorialidades e que sejam capazes de encarar os jovens em sua complexidade. Para tanto, é preciso que os currículos escolares sejam renovados, que novas abordagens dos conteúdos e temas sejam estabelecidas e que o novo, com suas diversas possibilidades, que ainda não nasceu, seja estimulado e incentivado a se desenvolver. Vivemos uma transição, a construção de uma nova sociabilidade e, conseqüentemente, de um novo espaço escolar. Neste sentido, é preciso discorrermos a respeito da existência da escola em nossos dias.

AS INSTITUIÇÕES ESCOLARES AINDA SÃO NECESSÁRIAS?

A consequência da crise do modelo escolar e de seu descompasso em relação as juventudes, tem levado ao surgimento de diversas estratégias nos setores público e privado, em diferentes níveis de ensino, para tornar as práticas escolares mais atraentes. Neste cenário, diversos profissionais, alimentados pela angústia, têm se debruçado a respeito dos problemas cotidianamente vivenciados nos ambientes escolares e produzido novas abordagens de ensino. Para Deleuze (1992) esse movimento está condenado ao fracasso. Como discutido, o pensador francês acredita que as instituições escolares, da mesma forma que as demais instituições construídas na Sociedade Disciplinar, constituem artefatos gerados em uma conjuntura que não existe mais. Portanto, as reformas e o esforço para atualizar as escolas, seriam apenas formas de gerir sua agonia enquanto as novas forças se instalam.

Embora concordemos que a escola constitui um artefato em crise, não confiamos no seu desaparecimento ou em seu abandono. Pelo contrário, acreditamos que a escola deve ser refundada, uma vez que ela ocupa uma posição central no conjunto de instituições estatais, possuindo um grande valor social, sobretudo, por potencializar o acesso ao conhecimento historicamente construído e por apresentar imensas possibilidades de fomentar novas manifestações culturais. Contudo, para que as escolas cumpram o papel que acreditamos, é preciso que ela seja refundada e ganhe uma importância que ultrapasse a sua função 'lecionadora', assentada em 'salas de aula' e em professores detentores dos saberes e dos conteúdos. É preciso que o entendimento de que as escolas são locais, exclusivos, de transmissão de conhecimento seja abandonado.

Para tanto, é fundamental que exista a compreensão do ser humano como um sujeito total, cujo conhecimento envolve diferentes habilidades que se articulam com valores éticos, estéticos, culturais, relacionais e emocionais. Valores que a escola tradicional tem negligenciado em prol de conhecimentos formatados e associados a condições econômicas. Acreditamos que é preciso estabelecer a compreensão da Educação como um processo integral, permanente e que se realiza em múltiplos espaços. Desta forma, não podemos reduzir a ideia de uma *Educação Integral* a construção de escolas de tempo integral ou de turno único. A permanência de jovens por mais tempo no interior de espaços disciplinares, definitivamente, não contribui para a refundação das escolas, pelo contrário, aprofunda a crise vivenciada por esta instituição e multiplica a infelicidade de quem é obrigado a estar em seu interior.

Para a construção de uma Educação Integral é preciso pensar as práticas escolares a partir das experiências vivenciadas em espaços exteriores. Atualmente, parte das aprendizagens mais significativas estabelecidas pelos

jovens ocorre fora dos muros institucionais, de modo informal e diverso, e será fecundo que a escola possa ser contaminada por essas práticas formativas. Para que isso ocorra é preciso que retornemos as praças, físicas ou virtuais, que a escola derrube seus muros e cercas, se abra para o diferente, para o contraditório, que encare os espaços que compõem o tecido urbano como ambientes ricos de experiências, como espaços educativos totais (GADOTTI, 2006).

Não podemos continuar reproduzindo dinâmicas pretéritas, que apartam os jovens dos saberes sociais, que se assentam em conteúdos formatados, de caráter unidirecional e massificantes. As condições históricas que determinavam um conhecimento pré-moldado, formatado e alijado não existem mais. Nossos jovens procuram cada vez mais conectar saberes, espaços e redes existenciais em circuitos cada vez mais complexos e globais. Eles exigem constantemente novas formas de aprender, ensinar e de ver o mundo. Assim, os problemas e os desafios enfrentados pelas escolas fazem parte de uma evolução histórica e não serão solucionados com a elevação dos muros ou do tempo de confinamento. Docentes e discentes, no seu conjunto, não podem continuar como prisioneiros das antigas moldagens, manifestando-se como vítimas cotidianas de um artefato disciplinar fadado ao insucesso. Precisamos derrubar esses muros, e para que isso ocorra, torna-se fundamental, construirmos uma outra relação com os saberes, por parte das juventudes, e de uma nova forma de viver à docência, por parte dos profissionais que atuam nas escolas.

A Educação Integral ocorre quando os saberes e as práticas estabelecidas no interior das escolas se relacionam com os territórios usados, com as comunidades, e quando existe um profundo diálogo entre a escola e o seu entorno. No processo de construção de uma Educação Integral é fundamental que os múltiplos territórios sejam levados em consideração, que as abordagens de ensino e a elaboração das estruturas curriculares sejam pautadas pelas questões que emergem da sociedade. Assim, é imprescindível que sejam estabelecidas discussões que envolvam os processos formativos que ocorrem fora dos muros escolares. Precisamos entender que as comunidades educam, e tal fato independe do reconhecimento das instituições de ensino e de seus profissionais.

O entendimento do mundo, com suas múltiplas possibilidades, positivas ou negativas, atingem o interior dos espaços escolares, independentemente do tamanho do muro construído ou de suas normas de acesso. Sendo assim, é preciso encarar esses processos, aprender com eles e contribuir para que os sujeitos passem a atuar nos territórios em que estão inseridos. Os territórios dispõem de inúmeras possibilidades formativas. Mas, é preciso que os mesmos sejam encarados como espaços culturais de aprendizagem e de construção permanente de saberes e práticas; é preciso que os sujeitos se apropriem dos conhecimentos que

são produzidos nas comunidades.

Na construção de uma Educação Integral, é preciso que as escolas promovam o protagonismo, não apenas o protagonismo juvenil, mas de todos os sujeitos que compõem a comunidade escolar. É fundamental que as escolas eduquem e sejam educadas com base nas Comunidades e que os territórios sejam reconhecidos como instâncias formativas (GADOTTI, 2006). As Comunidades, quando reconhecidas como educadoras, potencializam os processos educativos que são estabelecidos no interior das escolas, contribuindo para a democratização do que se aprende, do acesso à cultura e dos saberes historicamente constituídos. Neste sentido, ao encararmos os processos educativos para além dos muros escolares, entendemos que a escola pode contribuir para consolidar uma maior participação dos indivíduos na resolução dos problemas socialmente compartilhados, no reconhecimento das potencialidades locais e na formulação de políticas públicas. Nas Comunidades Educativas, os sujeitos caminham sem medo, observando e interagindo com todos os espaços, por isso é preciso que sejam retomados os espaços que se encontram além dos muros escolares, precisamos caminhar, física ou virtualmente, pelas ruas e pelas infovias, é preciso observar aspectos que não são reconhecidos como significantes e valorizar os saberes comunitários como fundamentais para os processos educativos.

A construção de uma Educação Integral, pautada na construção de Comunidades Educativas, permite que a escola assuma um novo contorno e que todos os sujeitos conquistem o espaço escolar. Integrando-se aos territórios, considerando ruas, praças, árvores, bibliotecas, cinemas, teatros, igrejas, bens e serviços, assim como, bares e restaurantes, empresas e lojas. Na construção de uma Educação Integral percebemos o caráter formativo se encontra presente em nossas relações cotidianas. A escola precisa abandonar seu aspecto territorial, no sentido clássico que este conceito carrega na Geografia, como um espaço delimitado e estabelecido por relações de poder, e se transformar no elo de uma rede, de uma estrutura multiterritorial de produção de cultura e de reconhecimento de saberes, inserindo-se, definitivamente, na vida das Comunidades e dos sujeitos, como um espaço de promoção de práticas emancipadoras.

É preciso que a escola abandone sua função disciplinadora, assumindo a função de *'gestora'* de informações, de saberes e de conhecimentos. Hoje, os artefatos tecnológicos produzem uma nova relação com o conhecimento, tornando-o mais acessível e disperso. Portanto, é imprescindível que as escolas assumam a função de articulação desses saberes, dessas informações e desses conhecimentos. Neste sentido, é fundamental que ocorra o rompimento com os currículos tradicionais, historicamente alicerçados em movimentos de padronização. Assim como, é preciso que os currículos reconheçam a relevância das

comunidades e que expressem em suas orientações as práticas comunitárias, saberes socialmente reconhecidos. Portanto, ao contrário do que tem sido realizado, a construção curricular deve se basear nas incertezas, ou seja, prevendo constantes alterações em seu transcurso. É preciso que os currículos se baseiem em um movimento constante, sendo fundamental que a flexibilidade e a fluidez, aspectos inerentes aos novos tempos, sejam reconhecidos nestes documentos.

No novo contexto, é preciso que a escola se afaste de sua histórica dinâmica de transmissão de conteúdos, assumindo o papel de fomentadora de autonomias. O foco das práticas docentes deve estar centrado no desenvolvimento permanente da capacidade de resolução de problemas e de intervenção social. A centralidade no processo de ensino-aprendizagem deve ser encarada como um processo contínuo, uma via de mão dupla, uma vez que não existe mais espaço para verdades absolutas, ou conceitos que não consigam se vincular com uma realidade objetiva e reconhecida. Assim, o foco de nossas práticas deve envolver saberes socialmente referenciados e comunitários. Neste processo, o professor ensina, mas também aprende, uma vez que ele é um dos elos de uma rede marcada por múltiplos saberes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para concluir este ensaio nos reportamos a uma frase atribuída ao filósofo e pensador italiano Antônio Gramsci, “a crise consiste precisamente no fato de que o velho está morrendo e o novo não pode nascer. Nesse interregno, uma grande variedade de sintomas mórbidos aparece”. Mesmo que a frase não tenha sido originalmente empregada com foco nas questões relacionadas neste ensaio, ela se adequa perfeitamente a realidade vivenciada em nossas escolas, quiçá nos processos educativos estabelecidos. O novo assusta, amedronta e faz com que muitos indivíduos sejam obrigados a abandonar suas verdades absolutas. Tal fato provoca o medo e, em alguns casos, a negação. No entanto, o novo ainda não se consolidou, ainda estamos no início deste caminho e a insegurança, provoca grandes angústias. Vivemos um período de crise das instituições modernas e, conseqüentemente, de todos os processos que são empregados no interior destas instituições.

As escolas são construções históricas e espaciais, sendo que sua expansão e estabelecimento envolve a consolidação da Sociedade Disciplinar. Antes da clivagem modernizadora as escolas não apresentavam as características atuais, isso se deve ao fato de que sua função normatizadora não era necessária. Não havia a necessidade de produzir corpos dóceis, de sujeitar indivíduos para desempenharem um papel econômico (CANÁRIO, 2008). Esse projeto histórico apresentou seu auge ao longo dos séculos XIX e XX, configurando determinadas subjetividades, enquanto evitava o surgimento de formas alternativas. No entanto, nas primeiras

décadas do século XXI, as instituições criadas pela modernidade passam por uma profunda crise, reflexo principalmente de seu descompasso com as novas tecnologias de comunicação, artefatos responsáveis pelo espraiamento dos mecanismos de disciplinarização e de soerguimento da chamada Sociedade de Controle.

Atualmente, presenciamos a passagem de estruturas rígidas e centralizadas para uma multiplicidade difusa, aleatória e flexível nos processos de construção de subjetividades. Os procedimentos de controle não se concentram mais em um único espaço, mas se integram as redes eletrônicas-digitais, desconsiderando as fronteiras e tornando irrelevantes a distinção entre o dentro e o fora, entre o público e o privado (HAN, 2015). Os novos procedimentos desprezam os confinamentos disciplinares e a institucionalização torna-se irrelevante. Neste cenário, a escola, com seus procedimentos alicerçados em mecanismos disciplinares, perde sua função, passando a sofrer profundos questionamentos quanto aos seus procedimentos. A crise demonstra o descompasso entre os jovens e os velhos mecanismos disciplinares e desvela uma nova relação com os saberes.

É preciso que os procedimentos estabelecidos nas escolas se desloquem da docilidade para o fomento de autonomias. Devemos abandonar os corpos dóceis, para a consolidação de indivíduos que sejam autônomos, que sejam capazes de se adaptarem ao novo, as novas práticas, e que não sejam apenas seguidores de ordens. É preciso derrubar os muros institucionais e abrir as escolas para os saberes e práticas que emergem dos territórios, das Comunidades. É preciso reconhecer a importância de saberes que não se encontram em manuais, diretrizes curriculares e normas oficiais. É preciso que a educação se torne integral e que se estabeleça para além dos muros escolares.

Desta forma, torna-se imprescindível que as Comunidades sejam encaradas como espaços formativos. Geralmente, ignoramos, estreitamos muito nosso olhar e não percebemos sua relevância, em outros momentos, não consideramos suas questões como relevantes para fazerem parte de nossos currículos. Tais práticas precisam ser abandonadas, é preciso que as escolas apresentem uma dinâmica mais analítica e reflexiva, seja em relação aos problemas locais, emanados do cotidiano e próximos, ou em relação aos inúmeros desafios globais. Em uma perspectiva transformadora, a escola educa para ouvir e respeitar as diferenças, reconhecer a diversidade que compõe as sociedades e desvelar as contradições presentes em nosso tempo. Assim, é preciso que a escola esteja aberta, que ela abrace a realidade exterior.

Na sociedade atual, marcada pelos fluxos informacionais, o papel da escola deve ser ampliado. É preciso a construção de uma escola presente nos múltiplos territórios e que seja capaz de criar conhecimentos, sem, necessariamente, abandonar os conhecimentos historicamente produzidos. Neste processo, os

docentes devem abdicar do papel de autoridades, de detentores dos saberes, para assumirem a função de gestores, de mentores, de mediadores. As escolas precisam ser refundadas. Para tanto precisamos transformar alunos em pessoas, em sujeitos integrais e corresponsáveis pelos processos de aprendizagem. Só nesta condição podemos construir uma escola mais democrática e livre, uma educação de fato integral, significativa e que seja capaz de promover a felicidade humana como um de seus princípios básicos. Permanecer amarrado ao passado representa uma escolha, porém caminhar em direção ao futuro se apresenta como um desafio inevitável, um desafio que necessitamos enfrentar. É preciso desemparedar a juventude.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Rubem. Gaiolas e Asas. **Jornal Folha de São Paulo**, 5 dez. 2001. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniao/fz0512200109.htm>>.
- ARROYO, Miguel. Políticas educacionais e desigualdades: à procura de novos significados. **Educação e Sociedade**, Campinas, Unicamp, v. 31, n. 113, p. 1381-1416, out./dez. 2010.
- CANÁRIO, Rui. A escola: das promessas as incertezas. **Revista Educação Unisinos**, Porto Alegre, n. 12, p. 73-81, maio/ago. 2008.
- DELEUZE, Gilles. **Conversações**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992. 232p.
- FOUCAULT, Michel. **Segurança, Território e População**: Curso no Collège de France (1977-1978). São Paulo: Martins Fontes, 2008a. 572p.
- FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008b. 236p.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**: história da violência nas prisões. Petrópolis, RJ: Vozes, 1987. 262p.
- GADOTTI, Moacir. A escola na cidade que educa. **Caderno Cenpec**, n 1, 2006.
- HOOKS, Bell. Abraçar a Mudança: o ensino num mundo multicultural. In: _____. **Ensinando a transgredir** - a educação como prática da liberdade. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.
- LIPOVETSKY, G. **A estetização do mundo**: viver na era do capitalismo artista. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.
- MARINO, Leonardo. A falência do modelo escolar tradicional e a necessária construção de uma educação integral e comunitária. **Revista Giramundo**, Rio de Janeiro, v. 5, n° 10, p. 19-30, jul/dez, 2018.
- MARINO, Leonardo. Escola e violência: a busca pela ampliação do termo violência escolar frente a realidade brasileira. **Revista E-mosaicos**, Rio de Janeiro,

v. 7, n. 15, p. 130-144, maio/ago. 2019.

MARINO, Leonardo. Derrubando muros e cercas: novas abordagens para o ensino da Geografia no século XXI. **Revista E-mosaicos**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 18, p. 157-179, maio/ago. 2018.

NARANJO, Claudio. A Educação atual produz Zumbis. **Revista Época**, 30 maio 2015. Disponível em: <<https://epoca.globo.com/ideias/noticia/2015/05/claudio-naranjo-educacao-atual-produz-zumbis.html>>.

OCDE. Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. **Um olhar sobre a educação (Education at a Glance 2018)**. Disponível em: <<http://portalods.com.br/publicacoes/education-at-a-glance-2018-um-olhar-sobre-a-educacao/>>.

PATTO, Maria Helena Souza. Escolas cheias, cadeias vazias: notas sobre as raízes ideológicas do pensamento educacional brasileiro. **Estudos Avançados**. São Paulo, v. 21, nº 61. set/dez. 2007.

VEIGA-NETO, Alfredo. Disciplina e controle na escola: do aluno dócil ao aluno flexível. **Anais do IV Colóquio luso-brasileiro sobre questões curriculares**. Florianópolis: UFSC, 2008. p. 1-18.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. São Paulo: Edusp, 2002. 384p.

SIBILIA, Paula. A escola no mundo hiperconectado: redes em vez de muros. **Revista Matrizes**, São Paulo, v. 5, n. 2, p. 195-211, jan./jun. 2012.

SAÚDE DA MULHER E POLÍTICAS PÚBLICAS DE SAÚDE: AVANÇOS E ENTRAVES

*João Paulo Gonçalves¹
Aparecido Renan Vicente²
Flávio Adriano Borges³*

1. INTRODUÇÃO

Muitos são desafios enfrentados pelas mulheres usuárias do Sistema Único de Saúde (SUS), considerando o primeiro acesso na atenção primária à saúde aos níveis de maior complexidade tecnológica de atendimentos, além dos serviços da rede de proteção à mulher. Posto isto, os avanços foram necessários para garantir e alcançar à saúde como direito universal. Neste sentido, pondera-se questões que buscam compreender a condição da mulher neste cenário social. Discute-se também acerca da saúde da mulher e as possibilidades de acesso às Políticas Públicas.

Um estudo bibliográfico realizado para embasar esta produção ensaística teve como objetivo conhecer condições e conquistas sobre a saúde da mulher na rede pública de modo abrangente, a saber: direitos alcançados, conquistas, qualidade de vida, legislações e políticas públicas voltadas à saúde da mulher, considerando os fatores que visam contribuir na atenção integral à saúde da mulher.

O capítulo de livro está estruturado em seções, a saber:

1- A Mulher e Sociedade: o que eu tenho a ver com isso? Essa seção se preocupa em apresentar a visão que a sociedade detém da mulher e sua posição na sociedade.

2- A Violência Contra mulher: algumas considerações. Já nesta seção apresentar-se-á dados estatísticos de violência perpetrada à população que se consideram do gênero feminino.

3- Políticas Públicas Voltadas à Saúde da Mulher. Por fim, e não menos importante, é discutido o acesso das mulheres às políticas públicas, bem

1 Graduado em Serviço Social pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). E-mail: joaopufu@gmail.com.

2 Doutorando em Ciências da Universidade Federal de São Carlos, Psicólogo e Consultor de Direitos Humanos. E-mail: aparecido_renan@hotmail.com.

3 Doutor em Ciências pela Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto – Universidade de São Paulo, Enfermeiro e Professor do Departamento de Enfermagem da Universidade Federal de São Carlos. E-mail: flavioborges@ufscar.br.

como, os avanços e entraves.

Apesar do intenso e amplo estudo sobre o tema, faz-se necessário esclarecer que o presente capítulo de livro não tem a intenção de esgotar a discussão sobre a presente temática. Além disso, espera-se que este estudo contemple a necessidade de profissionais de diversas áreas, gestores, políticos, docentes e discentes.

2. A MULHER E A SOCIEDADE: O QUE EU TENHO A VER COM ISSO?

A estrutura da lógica arbitrária é baseada na dominação dos homens sobre as mulheres. Embora essas separações biológicas entre os gêneros, em outras palavras, entre homem e mulher, encontrem nas diferenças anatômicas entre os órgãos sexuais e, portanto, nos padrões da construção social dos sujeitos (BOURDIEU, 2012).

Na opinião de Freyre (2003), o patriarcado no Brasil seguia os hábitos, costumes e valores predominantemente trazidos pelo catolicismo na formação cultural brasileira, pois o desenvolvimento da família na organização cultural influenciou na estrutura colonizadora do processo econômico e social.

Em virtude do contexto histórico da sociedade, Santana (2019) define a estrutura da sociedade como sendo patriarcal, haja vista que a história do patriarcado se inseriu na sociedade e no regime escravagista. Já os homens ficaram na posição de liderança no que se refere ao desenvolvimento econômico, político e social. A sociedade patriarcal vem no sentido de estabelecer privilégios e valores sociais de dominação do homem branco, além de trazer paradigmas ideológicos da subordinação das mulheres e dos homens negros.

Na visão de Ribeiro (2019, p. 26) “A herança escravista faz com que o mundo do trabalho seja particularmente racista — o que também o torna um dos espaços em que a luta antirracista pode ser mais transformadora”. O racismo estrutural é, historicamente, naturalizado pela desigualdade racial: enquanto alguns grupos sociais são privilegiados, os outros são excluídos da sociedade. A autora enfatiza que, mesmo que haja negros ocupando os espaços de trabalho, ainda não estão livres do racismo.

Nessa direção, é importante trazer à tona que no contexto em que as mulheres são as grandes prejudicadas na desigualdade em relação ao homem e exploradas nesse contexto, faz-se necessário compreender como o capitalismo se apropria da lucratividade. Cisne afirma que:

Entender esse processo exige compreender não apenas a dinâmica econômica restrita da exploração capitalista sobre a classe trabalhadora, mas compreender as particularidades e diferenças dos sujeitos que compõem essa classe e como o capital se apropria das mesmas para gerar lucro (CISNE, 2014, p. 23).

Desta forma, a mulher na contemporaneidade é vista como ser polivalente

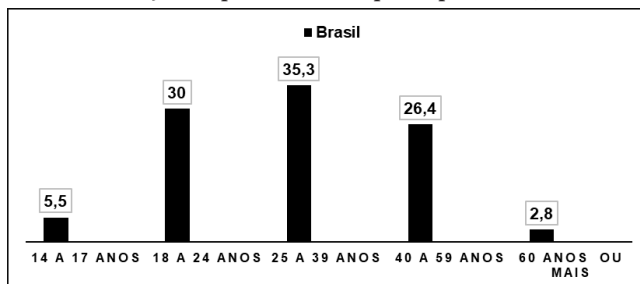
e possui múltiplas tarefas e cuidados com toda a rede familiar. Por esse motivo, visualiza-se uma sobrecarga do gênero, na divisão socioeconômica e na sua saúde mental. Compreende-se que o direito à cidadania é princípio básico para garantir formas de acesso igualitário no trabalho, no lazer, na alimentação, na educação, na saúde, na habitação, no saneamento básico e na segurança. Sendo assim:

As relações de classe são atravessadas pelas relações de poder e dominação do sexo masculino sobre o feminino, como nos esclarece Engels: “[...] o primeiro antagonismo de classe que apareceu na história coincide com o desenvolvimento do antagonismo entre o homem e a mulher na monogamia e a primeira opressão de classe coincide com a opressão do sexo feminino pelo sexo masculino” (ENGELS, 1979, p. 22 apud CISNE, 2014, p. 24-25).

Em concordância com o que foi dito, o mundo capitalista visa à lucratividade e, muitas vezes, tanto mulheres quanto homens são submetidos a trabalhos subalternos, com dupla jornada de trabalho, empregos temporários etc. Assim, não se pode deixar de levar em consideração que a mulher desenvolve o mesmo trabalho que o homem, mas recebe remuneração menor, sem contar as condições precárias de realização desse trabalho. O trabalhador só tem valorização quando está gerando lucro ao capital, além de precisar ser polivalente, multifuncional, com formas intensificadas dos ritmos, tempos e processo de trabalho. Quando adoece, é totalmente descartado.

Com o intento de contextualizar o censo demográfico da população brasileira, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no 2º trimestre de 2020, no aspecto referente às divisões no mercado de trabalho, o número de desempregados (desocupados) foi de 12,8 milhões de pessoas e a taxa de desemprego (desocupação) de 11,8%. O número de desalentados foi de 5,7 milhões e a taxa de subutilização de 29,1%. Observa-se no gráfico 1 que o maior índice de desemprego está relacionado à idade entre 25 e 39 anos – equivalente a 35,3% (IBGE, 2020). A falta de trabalho gera problemas sociais na sociedade. A seguir, o Gráfico 1 descreve o percentual de pessoas desocupadas por idade.

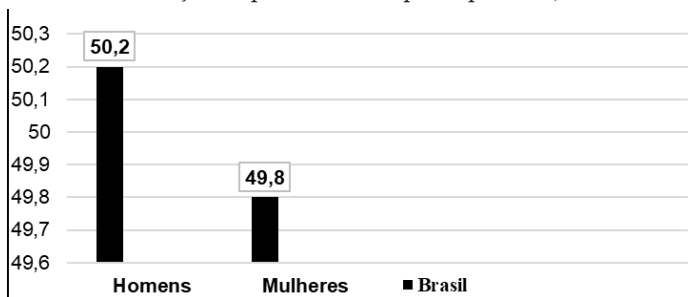
Gráfico 1 – Distribuição de pessoas desocupadas por idade, 2º trimestre 2020



Fonte: IBGE (2020).

Diante disso, o levantamento realizado pelo IBGE, no 2º trimestre de 2020, apresentou dados de pessoas desocupadas por sexo. Conforme verifica-se no gráfico 2, os homens são 50,2 % e as mulheres 49,8% (IBGE, 2020). Mesmo que a diferença seja pequena, na perspectiva que os papéis se invertem ou até mesmo as mulheres estão em patamares melhores do que os homens, é preciso analisar o contexto em que as mulheres estão inseridas e quais as possibilidades de acessos nos espaços que estão sendo ocupados pela população feminina.

Gráfico 2 – Distribuição de pessoas desocupadas por sexo, 2º trimestre 2020



Fonte: IBGE (2020).

Nesse contexto tão adverso, é preciso pensar na questão da desigualdade entre homem e mulher, nas condições de acesso desigual dentro da sociedade. Na perspectiva do patriarcado, de poder, existente no meio em que a mulher vive, por meio dos trabalhos domésticos, dos cuidados com os filhos, há uma sobrecarga nas tarefas do seu cotidiano, violência doméstica, precariedade na maneira em que vivem e dentre outros determinantes dos quais interferem diretamente na qualidade de vida das mulheres.

3. VIOLÊNCIA CONTRA MULHER: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Outro aspecto relevante com relação à mulher, diz respeito à questão da violência. No ano de 1994, realizou-se a Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher, em Belém do Pará. O decreto legislativo nº 107, homologado no ano de 1995 pelo Congresso Nacional “constitui importante, no contexto do sistema interamericano de direitos humanos da mulher, no combate específico pela eliminação da violência, fenômeno que atinge a todos os países, de todos os níveis de desenvolvimento” (BRASIL, 1995). Após a sua aprovação, o Decreto nº 1.973 entrou em vigência no dia 1º de agosto de 1996, para garantir direito à segurança, proteção à violência contra a mulher, sobre a relação de poder entre as mulheres e homens. Esse Decreto, no seu art. 1º, afirma que “entender-se-á por violência contra a mulher qualquer

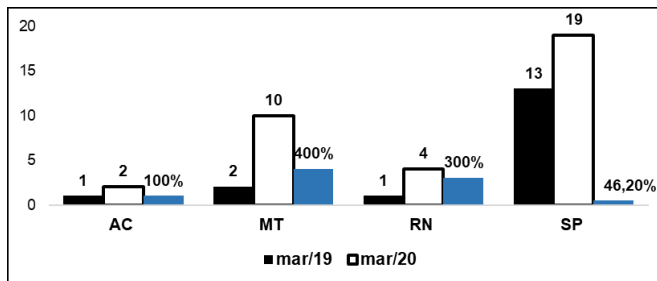
ato ou conduta baseada no gênero, que cause morte, dano ou sofrimento físico, sexual ou psicológico à mulher, tanto na esfera pública como na esfera privada” (BRASIL, 1996). As políticas públicas têm papel fundamental para garantir a segurança da mulher e preservar a sua integridade, liberdade e a dignidade humana, sem violências ou opressão do gênero.

Outro ponto relevante é que a Convenção de 1994, no Belém do Pará, que garantiu mecanismos e leis de proteção à violência contra a mulher. No dia 7 de agosto de 2006, foi sancionada a Lei nº 11.340, a Lei Maria da Penha, com meios de impedir e prevenir, trazendo ações punitivas no caso de qualquer tipo de violência. Essa Lei modifica o código de processo penal e a lei de execução penal e implementa outras disposições da violência doméstica e familiar contra a mulher. O artigo 2º dessa lei afirma que:

Toda mulher, independentemente de classe, raça, etnia, orientação sexual, renda, cultura, nível educacional, idade e religião, goza dos direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sendo-lhe asseguradas as oportunidades e facilidades para viver sem violência, preservar sua saúde física e mental e seu aperfeiçoamento moral, intelectual e social (BRASIL, 2006).

O objetivo da lei é fornecer proteção e suporte às mulheres vítimas de violência, seja violência física, psicológica, moral, sexual e patrimonial. No Gráfico 3, apresentam-se informações dos índices de feminicídios no período de 2019 a 2020.

Gráfico 3 – Feminicídios nos estados do Acre, Mato Grosso, Rio Grande do Norte e São Paulo



Fonte: Fórum Brasileiro de Segurança Pública (BRASIL, 2020a).

Dessa forma, de acordo com os dados do Fórum Brasileiro de Segurança Pública (BRASIL, 2020a), observa-se que o maior índice de feminicídios, no ano de 2019, foi no estado de São Paulo, com 13 casos; e, em 2020, foram 19 casos, totalizando 46,2% de feminicídios. O segundo maior índice aconteceu em Mato Grosso: em 2019, com dois casos; e, em 2020, dez casos, que correspondem a um aumento de 400%.

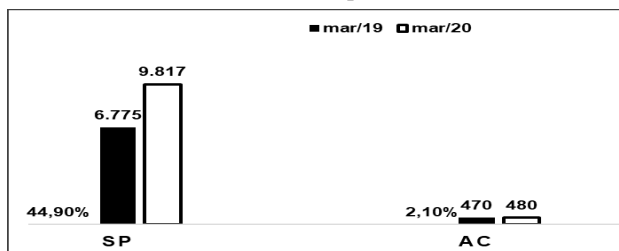
No ano de 2020, houve um total de 35 mulheres vítimas de homicídio. Portanto, é necessário estabelecer mecanismos de articulação da rede

intersetorial, no combate à violência contra a mulher, reformulação de leis e políticas que sejam mais atuantes e interventivas. Uma das conquistas refere-se à Política Nacional de Enfrentamento à Violência Contra a Mulher, de 2011; destaca-se a importância da rede de Atenção às Mulheres Vítimas de Violência:

No âmbito do governo, a Rede de Atendimento à Mulher em situação de Violência é composta pelos seguintes serviços: Centros de Referência de Atendimento à Mulher Núcleos de Atendimento à Mulher; Casas-Abrigo Casas de Acolhimento Provisório; Delegacias Especializadas de Atendimento à Mulher (DEAMs); Núcleos ou Postos de Atendimento à Mulher nas Delegacias Comuns; Polícia Civil e Militar; Instituto Médico Legal; Defensorias da Mulher; Juizados de Violência Doméstica e Familiar; Central de Atendimento à Mulher – Ligue 180; Ouvidorias; Ouvidoria da Mulher da Secretaria de Políticas para as Mulheres; Serviços de Saúde voltados para o atendimento dos casos de violência sexual e doméstica; Posto de Atendimento Humanizado nos Aeroportos; Núcleo da Mulher da Casa do Migrante (BRASIL, 2011b, p. 31).

No Gráfico 4, observam-se os atendimentos prestados pela Polícia Militar nos estados de São Paulo e Acre, nos anos de 2019 e 2020.

Gráfico 4 – Atendimentos de violência doméstica pela Polícia Militar crescem no ano de 2020



Fonte: Fórum Brasileiro de Segurança Pública (BRASIL, 2020a).

No estado de São Paulo, a Polícia Militar registrou, em 2020, 3.042 casos a mais do que em 2019. No estado do Acre, de 2019 a 2020, foram dez novos atendimentos registrados. O Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos orienta como proceder no caso de qualquer tipo de violência contra a mulher. Ao usar o disque 100 e 180 (Central de atendimento à mulher) e 190 (Polícia Militar), não é preciso se identificar; nesse caso, a ligação pode ser realizada de forma anônima e sigilosa, para que o direito da mulher seja preservado. Por fim, pode ser feito pelo aplicativo eletrônico: Direitos Humanos BR (BRASIL, 2020b). Desse modo, os dados estatísticos apresentados são importantes para nos mostrar a importância de ampliar as políticas públicas.

Considerando o contexto desigual em que se insere a mulher na atualidade do país e a importância de ações e políticas voltadas para a sua saúde, abordam-se, a seguir, políticas relacionadas à saúde da mulher como um todo.

4. POLÍTICAS PÚBLICAS VOLTADAS À SAÚDE DA MULHER

No século XX, as políticas voltadas para a saúde da mulher eram restritas e o papel da mulher na sociedade era visto apenas na direção da gestação e da procriação. As décadas de 1930, 1950 e 1970 “traduziam uma visão restrita sobre a mulher, baseada em sua especificidade biológica e no seu papel social de mãe e doméstica, responsável pela criação, pela educação e pelo cuidado com a saúde dos filhos e demais familiares” (BRASIL, 2004, p. 15). Nas épocas citadas, existiam os programas materno-infantis e os direitos sexuais eram restritos.

No ano de 1960, o movimento feminista ganhou forças para lutar pela reformulação de ações de atenção à saúde da mulher e restabelecer mudanças no atendimento às necessidades básicas, já que o século XVII teve uma forte influência na desigualdade de direitos, pois a sociedade tinha uma visão restrita da mulher; portanto, os enfrentamentos foram pela garantia de igualdade de direitos.

Segundo Santos (2005 *apud* FERREIRA; SALES, 2017, p. 60), na realidade brasileira, “em 1966 foi criado o Instituto Nacional de Previdência Social (INPS), instituído no momento de consolidação do modelo médico-assistencial privatista quando enfrentava grave crise econômico-financeira, devido às mudanças no âmbito da prestação de serviços”. A saúde não era vista como direito, tinha acesso aos serviços de saúde somente as pessoas contribuintes com a previdência social e quem não contribuía dependia de favor ou ajuda da filantropia.

Antes da Constituição de 1988, que estabelece a saúde como direito de todos e dever do Estado, o Ministério da Saúde cria, no ano de 1984, o Programa de Assistência Integral à Saúde da Mulher (PAISM). Tal programa se consistia em estratégias pensadas coletivamente sobre a nova política de saúde para as mulheres e, com isso, obtiveram melhorias satisfatórias, ganhando forças para implementar e efetivar direitos.

As mulheres avançaram gradativamente em relação aos direitos de igualdade de gênero, por meio do enfrentamento pelo movimento feminista, no século XX, sobre as condições desiguais. Dessa forma, a Constituição Federal de 1988, para reconhecer demais liberdades e direitos garantidos, no caput do artigo 5º dispõe que “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade” (BRASIL, 1988).

A saúde não era vista como direito, mas com a Constituição Federal de 1988, passa a constituir um direito humano fundamental, garantido e universal, destacado no art.196: “A saúde é direito de todos e dever do Estado, garantido mediante políticas sociais e econômicas que visem à redução do risco de doença e de outros agravos e ao acesso universal e igualitário às ações e serviços para

sua promoção, proteção e recuperação” (BRASIL, 1988).

Após a criação do Sistema Único de Saúde (SUS), em 1988, a Lei n.º 8.080, de 19 de setembro de 1990, define os determinantes da saúde.

Art. 3º Os níveis de saúde expressam a organização social e econômica do País, tendo a saúde como determinantes e condicionantes, entre outros, a alimentação, a moradia, o saneamento básico, o meio ambiente, o trabalho, a renda, a educação, a atividade física, o transporte, o lazer e o acesso aos bens e serviços essenciais (BRASIL, 1990 s/p.).

Foi por meio da Lei n.º 8142, de 28 de dezembro de 1990 (BRASIL, 1990b), que se introduziu a participação social nos espaços da política de saúde, da gestão do SUS. Destaca-se o papel na Conferência de Saúde e do Conselho de Saúde.

Portanto, a Atenção à Saúde da Mulher tornou-se essencial no contexto das políticas de saúde, na atenção integral da mulher, de forma humanizada e de qualidade, entre outros, para garantir o seu bem-estar. A Atenção Primária à Saúde é a porta de entrada da mulher e da família para acessar os serviços de saúde, que englobam a promoção, a prevenção, o diagnóstico precoce, o tratamento, a reabilitação e a manutenção de saúde a fim de incorporar a mulher na sua integralidade.

É relevante que as políticas públicas deem ênfase às ações de saúde da mulher, sem exceções de raça, etnia e religião, estimulando o controle social nas políticas de atenção à saúde e qualidade de vida para todos, independentemente do âmbito municipal, estadual e federal.

Segundo os dados obtidos pelo Sistema de Vigilância de Fatores de Risco e Proteção para Doenças Crônicas por inquérito telefônico (Vigitel), “de 2017, 26,4% das mulheres nas 27 capitais brasileiras apresentam hipertensão na fase adulta e 8,1% das mulheres apresentam diabetes” (BRASIL, 2019). Conforme os dados estatísticos, o maior índice de hipertensão foi na fase adulta, processo de ciclo entre a adolescência e a terceira idade. É fundamental cuidar da saúde e é possível prevenir e ter uma vida mais saudável. A orientação, para reverter essa situação prejudicial à saúde deve acontecer com profissionais capacitados da área.

O PAISM passou por processo de organização, na municipalização do processo da gestão do SUS, seguindo as próprias diretrizes na atuação dos serviços da atenção primária à saúde. Dessa forma, insere as mulheres nos atendimentos de alta e média complexidade tecnológicas.

O SUS vem sendo implementado com base nos princípios e diretrizes contidos na legislação básica: Constituição de 1988, Lei n.º 8.080 e Lei n.º 8.142, Normas Operacionais Básicas (NOB) e Normas Operacionais de Assistência à Saúde (NOAS), editadas pelo Ministério da Saúde. Particularmente com a implementação da NOB 96, consolida-se o processo de municipalização das ações e serviços em todo o País. A

municipalização da gestão do SUS vem se constituindo num espaço privilegiado de reorganização das ações e dos serviços básicos, entre os quais se colocam as ações e os serviços de atenção à saúde da mulher, integrados ao sistema e seguindo suas diretrizes (BRASIL, 2004, p.17).

O Ministério da Saúde no ano de 2004, buscou avanços na Política de Atenção Integral à Saúde da Mulher, nos direitos reprodutivos, nos métodos contraceptivos, na relação sexual protegida, além da prevenção de doenças, gravidez não planejada e a prevenção contra as Infecções Sexualmente Transmissíveis (IST).

Na trajetória da conquista dos direitos sociais, é necessário reconhecer a importância dessa luta na vida da mulher, de inserir a população feminina nas políticas de saúde, sem discriminação de raça, gênero, etnia, idade, língua, religião, entre outros.

Nessa continuidade, na finalidade de ampliar os avanços e agrupar a todos na articulação com outras redes técnicas de saúde, foi necessário pensar novas ações de políticas, novos meios de humanizar e universalizar os atendimentos prestados à população, na sua totalidade.

Pode-se destacar que os principais avanços vieram a partir da Constituição Federal de 1988. A saúde passou a ser universal e para todos. No ano de 1990, cria-se a Lei Orgânica da Saúde, com diretrizes e princípios do SUS, pois anteriormente a essas conquistas, a saúde da mulher era delimitada e na perspectiva de gestação e parto. Com as trajetórias de lutas, o PAISM veio para ampliar os conceitos reprodutivos e sexuais e ponderar as questões de desigualdade de gênero. Buscou também dar ênfase às novas políticas de assistência integral à saúde da mulher.

No decorrer de todo esse processo, os enfrentamentos foram significativos e possibilitaram garantir conquistas de políticas e direitos que contribuem para que as mulheres possam ter melhores condições de vida e possibilidades de acesso à saúde.

Entende-se que, com o acesso às políticas públicas, se criaram e fortaleceram métodos de prevenção a doenças crônicas, visando a importância de hábitos de vida, de práticas de exercícios físicos, como caminhada, dança e ginástica. Esse hábito é importante, pois permanecer no sedentarismo é um estilo de vida que contribui para o aparecimento de doenças como obesidade, diabetes e hipertensão.

Em concordância com o que foi dito, Neme (2010, p. 2) ressalta que “a regularidade na prática dos exercícios aumenta a longevidade, melhora o nível de energia, a disposição e a saúde de um modo geral, além de afetar de maneira positiva o desempenho intelectual, o raciocínio, a velocidade de reação, o convívio social”. Acredita-se, então, que praticar atividade física traz, como consequência, melhorias na qualidade de vida, contribuindo para o bem-estar físico e mental.

Entende-se, também, a importância de criar e fomentar ações que auxiliem a combater os hábitos que não sejam saudáveis, como má alimentação, tabagismo, consumo de bebidas alcoólicas, entre outros, introduzindo atividade física e uma alimentação rica em nutrientes. Comportamentos saudáveis são fundamentais, contribuem para sair do sedentarismo e alcançar os benefícios, como o controle do peso corporal, o fortalecimento dos membros, o controle de diabetes, a prevenção de doenças cardíacas, a disposição no dia a dia, o controle da ansiedade, entre outros aspectos.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acredita-se que, com os estudos realizados sobre as políticas voltadas para as mulheres, houve avanços e conquistas que garantiram o direito social a todos os cidadãos, desde a Constituição Federal de 1988, mais especificamente para a mulher. As leis e as normas operacionais estão em constante evolução e desafios, juntamente com o Sistema Único de Saúde, para a defesa da saúde e a luta pelos direitos.

Diante da luta pelo direito à saúde, é importante pontuar o papel do Estado na execução dessas políticas de saúde. Salienta-se que a saúde é direito de todo cidadão e dever do Estado. Pode-se dizer que é preciso que a população brasileira lute e defenda uma saúde pública de qualidade, assim como compreenda que não é ajuda ou favor, mas um direito garantido. É preciso que as políticas deem ênfase às ações de saúde da mulher, sem exceções de raça, etnia e religião, estimulando o controle social nas políticas de atenção à saúde e qualidade de vida para todos.

Considera-se primordial fortalecer o acesso à rede pública de saúde, de forma humanizada, nos atendimentos e/ou nos níveis de atenção à saúde do SUS. É relevante, também, que a política pública de saúde seja ampliada como um todo, em virtude de contribuir diretamente na emancipação do direito da mulher, na saúde, na educação, na política, no mercado de trabalho, na representação de mulheres ocupando todos os espaços possíveis que são, majoritariamente, ocupados por homens, a fim de romper com o conservadorismo patriarcal. Além disso, deve-se fortalecer e destacar o direito à vida, liberdade e dignidade humana, por uma sociedade livre de discriminação, justa, democrática e igualitária.

6. REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Tradução Maria Helena Kuhnner. 11. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/762315/mod_folder/content/0/BOUR-

DIEU_A%20domina%C3%A7%C3%A3o%20masculina.pdf?forcedownload=1. Acesso em: 23 out. 2020.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 22 out. 2020.

BRASIL. Secretaria de Segurança Pública. **Violência doméstica durante a pandemia de Covid-19**. Brasília, DF: SSP, 2020a. Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2018/05/violencia-domestica-covid-19-v3.pdf>. Acesso em: 29 out. 2020.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Legislação Informatizada: Decreto Legislativo n.º 107, de 1995: exposição de motivos. Diário do Congresso Nacional**: seção 1, Brasília, DF, p. 2066, 21 fev. 1995. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decleg/1995/decretolegislativo-107-31-agosto-1995-364335-exposicaoodemotivos-144377-pl.html#:~:text=Aprova%20o%20texto%20da%20Conven%C3%A7%C3%A3o,9%20de%20junho%20de%201994>. Acesso em: 27 nov. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 1.973, de 1º de agosto de 1996**. Promulga a Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher, concluída em Belém do Pará, em 9 de junho de 1994.

Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1996/d1973.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%201.973%2C%20DE%201%C2%BA,9%20de%20junho%20de%201994. Acesso em: 24 out. 2020.

BRASIL. **Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006**. Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher, nos termos do § 8º do art. 226 da Constituição Federal, da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres e da Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher; dispõe sobre a criação dos Juizados de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher; altera o Código de Processo Penal, o Código Penal e a Lei de Execução Penal; e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111340.htm. Acesso em: 18 ago. 2020.

BRASIL. **Lei nº 8.080, de 19 de setembro de 1990**. Dispõe sobre as condições para a promoção, proteção e recuperação da saúde, a organização e o funcionamento dos serviços correspondentes e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1990a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8080.htm. Acesso em: 20 set. 2020.

BRASIL. **Lei nº 8.142, de 28 de dezembro de 1990**. Dispõe sobre a participação da comunidade na gestão do Sistema Único de Saúde (SUS) e sobre as transferências intergovernamentais de recursos financeiros na área da saúde e

dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República:1990b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18142.htm. Acesso em: 20 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Cidadania. **Governo lança canais digitais de atendimento contra a violência doméstica durante a pandemia**. Brasília, DF: Ministério da Cidadania, 2020b. Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. Disponível em: <https://www.gov.br/pt-br/noticias/assistencia-social/2020/04/governo-lanca-canais-digitais-de-atendimento-contra-a-violencia-domestica-durante-a-pandemia>. Acesso em: 30 out. 2020.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Política nacional de atenção integral à saúde da mulher**. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2004. Disponível em: http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/politica_nac_atencao_mulher.pdf. Acesso em: 06 maio 2020.

BRASIL. Ministério da Saúde. SUS cuida da mulher em todas as fases da vida. *In*: GOV.br. Brasília, DF, 11 mar. 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/noticias/sus-cuida-da-mulher-em-todas-as-fases-da-vida>. Acesso em: 13 maio 2020.

BRASIL. Secretaria de Políticas para as Mulheres. **Política nacional de enfrentamento à violência contra as mulheres**. Brasília, DF: Secretaria de Políticas para as Mulheres, 2011b. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/institucional/omv/entenda-a-violencia/pdfs/politica-nacional-de-enfrentamento-a-violencia-contra-as-mulheres>. Acesso em: 30 out. 2020.

CISNE, Mirla. **Feminismo e consciência de classe no Brasil**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

FERREIRA, Helaine Marla; SALES, Maria Diana Cerqueira. Saúde da mulher enquanto políticas públicas. **Salus Journal of Health Sciences**, v. 3, n. 2, p. 58-65, 2017. Disponível em: [www.salusjournal.org > plugins > includes > download](http://www.salusjournal.org/plugins/includes/download). Acesso em: 03 ago. 2020.

FREYRE, Gilberto. **Casa-grande & senzala**: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. 48. ed. São Paulo: Global, 2003. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/229395/mod_resource/content/1/Gilberto%20Freyre%20-%20Casa-Grande%20e%20Senzala%20%281%29.pdf. Acesso em: 29 out. 2020.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Pesquisa nacional por amostra de domicílios contínua**: PNAD contínua. Rio de Janeiro: IBGE, 2020. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/9173-pesquisa-nacional-por-amostra-de-domicilios-continua-trimestral.html?t=destaques>. Acesso em: 28 out. 2020.

NEME, Rosa Maria. Benefícios da atividade física na saúde feminina. *In*: MINHAVIDA. [São Paulo], 31 ago. 2010. Disponível em: <http://www.minhavidada.com.br/saude/materias/11847-beneficios-da-atividade-fisica-na-saude-femi>

nina. Acesso em: 31 ago. 2017.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno manual antirracista**. São Paulo: Schwarcz, 2019. Disponível em: <http://www.stiueg.org.br/Documentos/7/582.pdf>. Acesso em: 28 out. 2020.

SANTANA, Bianca. **Vozes insurgentes de mulheres negras**: do século XVIII à primeira década do século XXI. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2019. Disponível em: https://rosalux.org.br/wp-content/uploads/2019/08/web_Vozes_Insurgentes-1.pdf. Acesso em: 29 out. 2020.

PROJETO ‘TARSILA DO AMARAL’: APRESENTANDO NOVAS CONTRIBUIÇÕES DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS PARA A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE ARTÍSTICO-CULTURAL DOS/AS ESTUDANTES NA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA

Lucas Sávio Freire da Silva Oliveira¹

Rita Maria de Albuquerque Dorneles²

1. INTRODUÇÃO

Na contemporaneidade de um mundo preenchido por sociedades globalizadas, que partilham entre si cada vez mais rapidamente informação, crianças e jovens estão a todo o momento em contato com diferentes culturas – que revelam maneiras distintas de serem percebidas as relações entre os seres humanos e o meio social. Entretanto, a iminência desta ligação com a informação não necessariamente fornece a estes sujeitos em formação uma ponte para a construção de um conhecimento autêntico, transversal e integral, desencadeando aos sistemas educativos e instituições de ensino uma série de preocupações para o pensar e o conceber uma educação que seja capaz de administrar estas novas dinâmicas. Neste sentido, um dos pontos urgentes para que este fenômeno educativo se articule de tal modo a responder a estas necessidades é a formação de professores, que deve lançar à prática formas originais e cientificamente fundamentadas para um desenvolvimento pedagogicamente progressivo de suas futuras gerações cidadãs.

Assim, no contexto de um programa de pós-graduação, nível de

1 Artista, pesquisador e professor em construção. Graduado em ‘Letras - licenciatura em Língua Portuguesa’ pela Universidade Estácio de Sá e especialista em ‘Ensino, Linguagem e Pluriletramento’ pela Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL). Cursa a segunda especialização, em ‘Ações Poéticas e Educacionais na Contemporaneidade’, pelo Centro de Educação, Comunicação e Artes da Universidade Estadual de Londrina (CECA/UDEL) e o mestrado em ‘Educação e Formação’ pelo Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro (DEP/UA), em Portugal, onde integra a linha de pesquisa em ‘Didática e Tecnologia Educativa em Línguas’. E-mail: luc.savio@ua.pt.

2 Graduada em Pedagogia – Licenciatura plena com habilitações em Orientação Educacional. Cursando, neste momento, o segundo ano do Mestrado em Educação e Formação pelo Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro, em Portugal. Leciona Português como Língua de Herança há 10 anos, tendo iniciado na associação BREACC, em Londres; e, hoje, na Associação Raízes, em Genebra, na Suíça. E-mail: rita.dorneles@ua.pt

mestrado acadêmico, em ‘Educação e Formação’, do Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro (DEP/UA), os autores deste artigo, vinculados à linha de pesquisa de ‘Didática e Tecnologia Educativa em Línguas’, tomaram como desafio o processo de conceber um cenário formativo que respondesse às necessidades educacionais de um determinado público-alvo, inserido num específico contexto. Tal proposta foi desenvolvida no âmbito da Unidade Curricular de Teorias e Práticas de Educação, lecionada pelas docentes Cecília Guerra e Filomena Martins. Nesta perspectiva, guiados pelo conceito de ‘*sequências didáticas*’ (ZABALA, 1994; MAROQUIO, 2021) e projetando a aplicação deste projeto para o contexto brasileiro de ensino, especificamente em espaços formais de ensino-aprendizagem (escolas) e com trabalhos direcionados ao 4º ano de escolaridade do Ensino Fundamental I (crianças entre 8 e 9 anos), foi desenvolvido um projeto interdisciplinar que objetiva a construção da identidade artística e nacional dos estudantes, a partir da mobilização da biografia da artista plástica ‘Tarsila do Amaral’ e de um livro paradidático escrito por sua sobrinha-neta, ‘Tarsilinha do Amaral’, que conta a história da relação da personagem principal com as cores.

Tal incentivo, apesar de partir do trabalho com a componente curricular de Artes, atravessará outras áreas de conhecimento estruturadas no currículo destes estudantes, ao passo que disciplinas como Geografia, História, Língua Portuguesa e Matemática também foram mobilizadas - visando a efetivação de um projeto interdisciplinar e transversal em conhecimento. Esse caminho, então, será percorrido através de um trabalho distribuído em seis sessões, atribuídas em duplas para três blocos distintos e progressivos, a serem realizados sequencialmente. Tais blocos disporão de atividades distintas, que fomentarão eixos como “o sujeito e o seu lugar no mundo”, “geometria”, “artes integradas” e “produção de textos”. Isso à medida em que também serão apresentados, ao longo do texto, detalhes que permitirão compreender, à fundo: i) o contexto deste projeto, seu enquadramento curricular e público-alvo; ii) ‘tópicos e temas’ a serem trabalhados; iii) ‘detalhes sobre as sessões’; iv) ‘recursos’ que serão utilizados; v) ‘avaliações’; e vi) ‘competências e objetivos a serem desenvolvidos nos estudantes’; tudo com base nas recomendações estabelecidas pelo órgão legítimo na área da Educação do Brasil: o Ministério da Educação.

2. DESENVOLVIMENTO DO PROJETO

2.1. CONTEXTUALIZAÇÃO, PÚBLICO-ALVO E ENQUADRAMENTO CURRICULAR

O projeto aqui apresentado está enquadrado numa projeção de trabalho no ambiente escolar (formal de ensino-aprendizagem), particularmente em sala(s) de aula(s) regular(es), com estudantes devidamente matriculados na respectiva

instituição onde a proposta será desenvolvida. Entretanto, compreendendo a heterogeneidade dos sistemas educativos ao redor do mundo, e também de suas respectivas políticas educativas, que implicam inúmeras singularidades (organizacionais, estruturais etc.), percebemos a importância da contextualização quanto à natureza e filiação sob a qual este projeto se desenvolverá, ou seja, a partir de quais pressupostos e a quais finalidades será elaborado e responderá, respectivamente. Neste sentido, inserimos o contexto de ensino básico brasileiro como campo de trabalho, estabelecendo o 4º ano de escolaridade do Ensino Fundamental I (estudantes entre 8 e 9 anos de idade) como público-alvo pretendido.

Assim sendo, partiremos das premissas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018), atualmente o principal documento prescritor e norteador do currículo brasileiro para a educação básica, para enquadrar de forma legal e coerente este projeto. Em suas páginas introdutórias, a Base orienta para práticas de ensino-aprendizagem e de educação global que sejam regidas “[...] pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva [...]” (BRASIL, 2018, p.7). Além disso, preconiza o seguimento, pelos sistemas educativos e por instituições e estabelecimentos de ensino, de aprendizagens essenciais as quais todo e qualquer estudante necessita desenvolver, progressivamente, ao longo de cada etapa da educação básica, nomeadamente através das séries de ensino localizadas dentro de cada uma delas (BRASIL, 2018, p.7).

Por este ângulo, estruturamos um projeto interdisciplinar que movimentará as componentes curriculares-chave de Língua Portuguesa e Arte para aplicação sequencial de seis sessões (aulas), articuladas entre si e regentes pelos estudos de “Sequência Didática” (SD), conceituada por Maroquio enquanto ações

[...] planejadas para ensinar um conteúdo, etapa por etapa, e organizadas de acordo com os objetivos que o professor quer alcançar, envolvem atividades de aprendizagem e avaliação, permitindo, assim, que o professor possa intervir nas atividades elaboradas, introduzir mudanças ou novas atividades para aperfeiçoar sua aula e torná-la facilitadora no processo da aprendizagem. (MAROQUIO, 2021, p.95398).

Uma definição sobre este conceito também é fornecida por Antoni Zabala, que a concebia enquanto “[...] um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos” (Zabala, 2014, p.24). Ainda sobre isso, o autor considera que

As sequências de atividades de ensino/aprendizagem, ou sequências didáticas, são uma maneira de encadear e articular as diferentes atividades ao longo de uma unidade didática. Assim, pois, poderemos analisar as diferentes formas de intervenção segundo as atividades que se realizam e,

principalmente, pelo sentido que adquirem quanto a uma sequência orientada para a realização de determinados objetivos educativos. As sequências podem indicar a função que tem cada uma das atividades na construção do conhecimento ou da aprendizagem de diferentes conteúdos e, portanto, avaliar a pertinência ou não de cada uma delas, a falta de outras ou a ênfase que devemos lhes atribuir. (ZABALA, 2014, p.24)

Desta forma, desenhamos os objetivos, as atividades e as propostas formativas a partir das aprendizagens essenciais contidas nas componentes curriculares de Língua Portuguesa e Artes do currículo do público-alvo (BRASIL, 2018), ratificando, contudo, a interdisciplinaridade que será estabelecida com outras áreas do conhecimento presentes na estrutura de formação das/os estudantes deste ano escolar. Para isso, nos amparamos nas investigações de Moraes (2005) sobre a abordagem interdisciplinar de ensino, que assim é caracterizada por possuir natureza “epistemológica que nos permite ultrapassar fronteiras disciplinares e nos possibilita tratar, de maneira integrada, os tópicos comuns às diversas áreas” (MORAES, 2005, p.39).

Nesta perspectiva, o projeto, intitulado *‘Tarsila do Amaral’*, buscará, através do trabalho com a biografia da artista plástica Tarsila do Amaral, e do livro paradidático “Tarsilinha e as Cores”, escrito por sua sobrinha-neta Tarsilinha do Amaral em parceria com Patrícia Engel Secco, promover o contato das/os estudantes (público-alvo) com a produção artística e cultural nacional. A partir desta construção, vislumbramos uma abertura de espaço para a articulação com eixos estruturantes e aprendizagens essenciais voltadas ao trabalho com gêneros textuais e com a leitura e escrita de textos, que serão exercitados por diversas componentes curriculares de forma transversal. Com isso, projetamos uma sensibilização à história de uma das personas importantes à identidade cultural e nacional brasileira, às expressões artísticas e ao aprendizado de temáticas fundamentais a serem refletidas e apreendidas pelas/os estudantes.

2.2. TÓPICOS E TEMAS A SEREM TRABALHADOS

Partindo, então, do referencial presente nas Diretrizes Nacionais Curriculares (DCN’s) para a Educação Básica (BRASIL, 2013) e da BNCC (BRASIL, 2018) como parâmetros e normativos do currículo brasileiro para a educação básica, movimentamos alguns tópicos e temas fundamentais para a materialização do projeto visionado por nós. Enaltecendo a interdisciplinaridade e transversalidade presentes e já citadas, de forma sintética, trabalharemos com:

Tabela 1 – Conhecimentos mobilizados para o trabalho no projeto

Área do Conhecimento	Componente Curricular	Unidades Temáticas	Objetos de Conhecimento
CIÊNCIAS HUMANAS	GEOGRAFIA	O sujeito e seu lugar no mundo	<i>Território e Diversidade Cultural</i>
		Natureza, ambientes e qualidade de vida	<i>Conservação e degradação da natureza</i>
	HISTÓRIA	Transformações e permanências nas trajetórias dos grupos humanos	<i>A ação das pessoas, grupos sociais e comunidades no tempo e no espaço: nomadismo, agricultura, escrita, navegações, indústria, entre outras</i>
		Circulação de pessoas, produtos e culturas	<i>A circulação de pessoas e as transformações no meio natural</i>
			<i>O mundo da tecnologia: a integração de pessoas e as exclusões sociais e culturais</i>
LINGUAGENS	ARTE	Artes Integradas, Artes Visuais e Teatro	<i>Arte e Tecnologia; Contextos e Práticas; Elementos da Linguagem; Matrizes Estéticas e Culturais; Materialidades; Patrimônio Cultural; Processos de Criação; Sistemas da Linguagem</i>
		Leitura/Escuta (compartilhada e autônoma)	<i>Decodificação/fluência de leitura; Formação de leitor; Compreensão; Estratégias de leitura</i>
	LÍNGUA PORTUGUESA	Produção de textos	<i>Construção do sistema alfabético/Convenções da escrita; Construção do sistema alfabético/Estabelecimento de relações anafóricas na referenciação e construção da coesão; Planejamento de texto/Progressão temática e paragrafação</i>
		Oralidade	<i>Forma de composição de gêneros orais; Variação linguística</i>
MATEMÁTICA	MATEMÁTICA	Geometria	<i>Localização e movimentação: pontos de referência, direção e sentido</i>
			<i>Figuras geométricas espaciais (prismas e pirâmides): reconhecimento, representações, planificações e características</i>

Fonte: Elaborada pelos autores com base na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018)

2.3. TEMAS, OBJETIVOS E COMPETÊNCIAS A DESENVOLVER

Enquanto competências e objetivos a desenvolver nas/os estudantes através do projeto, assim como mencionado no tópico anterior, estruturamos um quadro de referências com as respectivas componentes curriculares mobilizadas para sua efetivação, elencando, em cada uma delas, unidades temáticas, que resultam na projeção de descritores de habilidades a serem adquiridas pelos educandos (BRASIL, 2018). Em suma, atravessaremos o fomento à construção da identidade artístico-cultural das/os estudantes, através de atividades vinculadas aos domínios das linguagens e dos diferentes tipos de textos. Promoveremos, neste caminho, (1) um contato com diferentes instrumentos de aprendizado, como a criatividade individual e coletiva, (2) uma conscientização da identidade nacional, a despertar individual e coletivamente (3) um trabalho em equipe e um respeito às diferenças e (4) um uso responsável e produtivo das tecnologias. Este processo, com o intuito de perpassar diversas áreas do conhecimento para uma formação transversal e integral.

2.4. SOBRE AS SESSÕES

Projetamos um número de seis sessões para o desenvolvimento do projeto, concebendo todas dentro de um trabalho presencial com as/os estudantes e não solicitando/estabelecendo horas de trabalho autônomo assíncrono (de maneira individual fora do ambiente escolar – sala de aula). Desta maneira, todas as atividades serão realizadas em conjunto, em sala de aula, ora numa interação direta professor/a-estudante, ora numa interação/trabalho estudante-estudante com supervisão do/a professor/a. Importante salientar que a duração de cada sessão compreende o período temporal de 50 minutos (tempo estabelecido como hora-aula no contexto brasileiro de ensino), assim como inferir que estas sessões serão projetadas para realização em pares, de modo à previsão de três encontros de duas sessões com a(s) turma(s) à(s) qual(ais) o projeto será trabalhado. Neste sentido, apresentaremos o projeto em três blocos, detalhando, progressivamente, a didática da realização das atividades pensadas.

2.5. ESTRATÉGIAS ADOTADAS

Pensamos estratégia como uma ponte que visa ligar um ponto a outro. Com este pensamento em mente, as estratégias didáticas nos ajudam a planejar com eficácia, identificando o nosso objetivo em cada passo do plano, assim como a metodologia que devemos utilizar. De acordo com Leite (2010),

[...] o acto de ensinar exige planeamento e este não pode reduzir-se à

definição da forma como se aborda um determinado conteúdo. Exige uma concepção estratégica, definindo-se uma linha orientadora global, que engloba um conjunto de ações e que é pensada explicitamente para um determinado contexto. É nessa concepção estratégica geral que depois se tomarão decisões mais concretas e instrumentais, relativas a técnicas de ensino, actividades, tarefas e recursos. (LEITE, 2010, p.24)

Partindo deste pressuposto e com o tema e público definidos, pensamos em estratégias que nos auxiliariam a alcançar, de forma eficaz, os nossos objetivos gerais, a saber: como abordar o tema; de que forma motivar os/as estudantes para o tema; e como sensibilizá-los/as durante cada etapa – de modo a sempre avaliar, processualmente, as intenções e os detalhes de ensino-aprendizagem em cada sessão prevista. Para desenvolvermos esta Sequência Didática (SD), preconizamos estratégias alinhadas aos nossos objetivos (gerais e específicos) de trabalho na série referente. Para isso, resgatamos novamente a BNCC, que nos direciona para um trabalho que vise, de maneira pedagogicamente decidida, o desenvolvimento de competências, indicando que este caminho tem sido utilizado por diversos sistemas de ensino, à nível nacional e internacional, para a orientação de seus currículos (BRASIL, 2018, p.13).

Neste sentido, entendemos que a escolha do percurso que os/as estudantes irão realizar durante a aula direciona grande responsabilidade ao/à professor/a, devendo este/a se preocupar não somente com a atividade em si, mas também com aquilo que está, verdadeiramente, em jogo em cada decisão no ato de planejar. Assim, com o intuito de promover a construção ativa do conhecimento por parte deste/a estudante, procuramos oportunizar, em nosso projeto, práticas de comunicação colaborativas e fomento ao diálogo entre os atores do processo, ou seja, entre professor/a e estudantes. Além disso, buscamos estimular a criatividade e impulsionar o engajamento do aluno através de propostas que permitam ver a utilidade do que se aprende no seu dia a dia, nos amparando, a este sentido, nas orientações de Meirieu (2005), citado em Leite (2010), que apontou para

[...] deixar de definir a estratégia de ensino como uma forma de execução do programa para o professor e forma de ocupação para o aluno, e passar a equacioná-la como um projecto deliberado de acção que se decompõe num conjunto de operações mais precisas, mas sempre enquadradas na linha global de acção. (MEIRIEU, 2005 *apud* LEITE, 2010, p.24)

2.6. RECURSOS/MATERIAIS A UTILIZAR

Enquanto recursos pedagógicos, possuímos o entendimento de que sejam quaisquer instrumentos que possam adquirir significados didáticos e educacionais em ambientes de ensino-aprendizagem. Podemos significá-los a partir da criatividade e articulação no planejamento de uma sessão ou sequência didática.

Vídeos, jornais, revistas, objetos, livros (didáticos e paradidáticos), outros professores, pais e até os próprios estudantes podem ser enquadrados como possíveis recursos pedagógicos. Estes, são desenvolvidos e projetados com intencionalidade pedagógica por parte dos professores, e atuam na finalidade de auxiliar na progressão de um projeto de ensino, resultantes ou não em um processo de avaliação, a exemplo dos testes, exercícios de livros etc. Esta nossa definição parte de Alcântara, F. T. Lima e J. G. Lima (2020) que inferem que recursos pedagógicos são “como recursos auxiliares a aprendizagem, de quaisquer conteúdos, intermediando os processos de ensino-aprendizagem intencionalmente organizados por educadores na escola ou fora dela” (p.95584).

Dentro disso, estes recursos compreendem uma diversidade de instrumentos e métodos pedagógicos que são utilizados como suporte experimental no desenvolvimento das aulas e na organização do processo de ensino e da aprendizagem. Eles servem como objetos de motivação do interesse para aprender dos educandos. Uma vez que os recursos que utilizaremos em cada uma das sessões, para sua articulação e progressão conjunta, estarão detalhados na sequência didática a ser exposta, sentimos a necessidade de, entretanto, destacar o recurso-objeto central ao qual os demais serão mobilizados e propostos, sendo ele o livro paradidático ‘Tarsilinha e as cores’ (Figura 1):

Figura 1: Capa do livro paradidático ‘Tarsilinha e as cores’



Fonte: Amaral, Secco & Alhadef (2014)

2.7. AVALIAÇÃO

Avaliação é um conceito que sempre integrou as práticas escolares. No Ensino Fundamental, isso não é diferente. Contudo, com a determinação da BNCC (BRASIL, 2018), além do conhecimento cognitivo construído pelo/a

estudante, as avaliações nas etapas I e II deste grande bloco formativo também devem observar o desenvolvimento de habilidades e competências. Este recurso, é um instrumento que os professores têm para inferir, sob caráter crítico-construtivo, o progresso de seus alunos. Entretanto, devido à constante preocupação dos professores quanto às metodologias e estratégias que serão estruturadas em torno do planejamento de cada projeto e aula/sessão, acabam por deixar à borda um olhar de ímpar importância ao ato de avaliar. Sobre isso, Vieira (2019) defende que

[...] Não só é imperativo que a avaliação deixe de ser vista de uma forma isolada e apenas com o objetivo de classificar e seriar os alunos, como é também necessário que os professores não se comportem como meros técnicos do ensino. (VIEIRA, 2019, p.65)

Nesta perspectiva, não faz sentido buscar orientações metodológicas se estas não estiverem fundamentadas em uma avaliação crítica, pois o “como fazer” é decorrente do “porquê fazer”. Se questionarmos, processual e consecutivamente, estas duas variáveis de igual importância, chegaremos à premissa fundamental da e para a avaliação: “por que avaliamos?” – ou, “a quais finalidades avaliamos?”. Partindo disso, encontramos diversos direcionamentos para possíveis formas de avaliação. Para Jussara Hoffmann (2003), “um professor que não avalia constantemente a ação educativa, [...], instala sua docência em verdades absolutas, pré-moldadas e terminais.” (p.15). Assim, destacamos também todo o processo que envolve o ensino e a aprendizagem, desde o momento em que iniciamos a nossa planificação, observando e compreendendo os processos cognitivos. No mesmo estudo, Hoffmann (2003) afirma que “o que interessa fundamentalmente ao educador é dinamizar oportunidades de o aluno refletir sobre o mundo [...], num espiral de formulação e reformulação de hipóteses...” (p.20).

Para a autora, respostas que procuramos ao pensarmos na avaliação deverão ter “como enfoque principal o educando enquanto ser social e político, sujeito do seu próprio desenvolvimento.” (Hoffman, 2013, p.93). Neste sentido, para a elaboração e aplicação da sequência didática que materializará o projeto aqui idealizado, sugerimos que a avaliação se dê de modo natural e contínuo, no decorrer das sessões, tanto considerando a forma individual de trabalho de cada estudante, quanto coletiva da turma, sempre relacionando o que se pretende com a aplicação de cada atividade específica. Todo este processo à luz dos objetivos traçados, e considerando sempre a opinião e perspectiva vislumbrada pelos estudantes, em relação às atividades desenvolvidas, aos temas e abordagens. Também será prevista, ao final de todas as sessões (conclusão do projeto), uma avaliação por parte dos/as estudantes, que responderão a uma ficha de autoavaliação, a ser explanada em nossa planificação (o que auxiliará no feedback destes/as para o/a professor/a).

2.8. SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Figura 2: Representação da Sequência Didática do Projeto

SEQUÊNCIA DIDÁTICA DO PROJETO TARSILIA DO AMARAL						
Referência	Orientação		Atribuições		Recursos	Duração estimada
	Objetivos		Sessão 1	Roda de conversa e leitura coletiva		
Bloco I	Sensibilização e apresentação do tema	<p>Conhecer o gênero textual biografia/autobiografia;</p> <p>Despertar o interesse em produções e expressões artísticas através das obras da artista;</p> <p>Recolha de impressões artísticas sobre o tema;</p> <p>Motivar a busca por informações sobre a artista e suas obras.</p>	Sessão 2	Sala de informática – pesquisa bibliográfica	<p>Folhas A4 brancas; Livro “Tarsilinha e as cores”; Lápis grafite; Borracha; Apontador (afia-lápis); Cola; Papéis coloridos; Canetinhas; Lápis de cor; Giz de Cera; Tinta guache; Pincéis; Computadores do laboratório de informática;</p>	01h40min.
			Sessão 3	Escrita de autobiografia		
Bloco II	O sujeito e sua história	<p>Reconhecer o gênero textual “Biografia”, sua estrutura e as principais características;</p> <p>Desenvolver a escrita autobiográfica;</p> <p>Sistematizar os verbos em primeira e terceira pessoa do singular no pretérito perfeito e pretérito imperfeito do Indicativo;</p> <p>Estimular a leitura;</p> <p>Perceber o tempo como construção da história;</p>	Sessão 4	Exposição de arte – recuperação do trabalho da sessão	<p>Folhas A4 pautadas, lápis grafite, borracha, apontador (afia-lápis), material de sucata (para construção de maquete); Jogo verbal (tiras de papel)</p>	01h40min.
			Sessão 5	Identificação de paisagens do campo e da cidade		
Bloco III	Mudando o cenário	<p>Identificar a ideia central do texto;</p> <p>Organizar um texto com sequência lógica de acontecimentos;</p> <p>Estimular a criatividade e autonomia;</p> <p>Valorizar a arte com suas cores e formas;</p> <p>Identificar características das paisagens e intervenções do ser humano na paisagem;</p>	Sessão 6	Construção de história	<p>Livro “Tarsilinha e as cores”; Cola; Tesoura; Papel branco A4; Papel colorido; Régua; Material de desenho e bricolagem em geral;</p>	01h40min.

Fonte: Elaborada dos próprios autores

2.9. DETALHAMENTO DAS SESSÕES

	Estratégias
1ª sessão	<p>1) Como estratégia disparadora da sequência, o/a docente questiona o gosto dos/as estudantes pelo desenho e pelos elementos que possam envolver uma produção artística visual (aprox. 05-10min.). 2) Em sequência, informa sobre a temática de trabalho a partir de um livro que revela muitas cores e formas, e que possui uma personagem importante para que eles/as conheçam (aprox. 02min.). 3) É introduzido, então, o livro ‘Tarsilinha e as Cores’, numa viagem de exploração por sua capa e os elementos que a compõem (aprox. 03min.). 4) Realização de uma breve explanação sobre a artista plástica Tarsila do Amaral; e sua relação com a personagem Tarsilinha (representada no livro) (aprox. 05min.). 5) Leitura coletiva (compartilhada) e atenciosa do livro, destacando as principais referências que ele faz às obras da artista - instigando os/as estudantes a apertarem o que mais chama suas atenções. (aprox. 10min.). 6) Ao final da leitura, perguntar o que compreenderam sobre a autora, sobre a personagem e sobre a história. Tentar fazê-los/as criar paralelos com as estruturas da escola e do próprio mundo particular de cada um (em relação às cores, às formas, aos lugares etc.) (aprox. 05min.). 7) Logo após, distribuir entre os/as estudantes materiais de produção artística para que eles/as, agora, sejam os/as artistas plásticos/as. Nesse momento, propor que fechem os olhos - ao passo em que o/a docente lança algumas questões disparadoras, a exemplo: “o que sentem quando pensam na cor vermelha? E na azul? Etc.” (aprox. 05min.). 8) Pedir que abram os olhos e produzam algo que represente o que imaginaram (ou não), e que façam de forma a explorar a criatividade através dos materiais, explorando as cores e formas, assim como a protagonista da história (aprox. 10min.). 9) Ao final, cada estudante apresentará sua produção, explicando-a, brevemente, aos colegas. (aprox. 10min) 10) As produções serão colocadas no mural da sala.</p>
2ª sessão	<p>1) Dividir a turma em duplas para um trabalho colaborativo. Cada dupla ficará com/em um computador, para que seja possível a desenvoltura do trabalho. Após a organização, o/a docente distribuirá um guião (previamente estruturado) com questões que os/as discentes precisarão responder sobre a vida de Tarsila do Amaral (o/a docente pode explorar os elementos que mais considerar pertinentes e relevantes) (aprox. 10min.). 2) Esta atividade de pesquisa deverá ser orientada para os/as discentes, de forma a serem exercitadas de maneiras práticas habilidades que envolvam o conhecimento do gênero textual biografia. 3) Os/as estudantes leem o guião e, se necessário, tiram dúvidas com o/a docente (aprox. 05min.). 4) Em seguida à entrega do guião e antes da largada à atividade de pesquisa, é exibido um vídeo biográfico sobre a autora, disponível no link https://www.youtube.com/watch?v=_iBdDaE5iFI (aprox. 02min.) Ele servirá para ajudar os/as discentes. 5) É fornecido um tempo para que os/as discentes realizem a pesquisa (aprox. 10-15min.). 6) Logo após a pesquisa e posterior preenchimento do guião, agora é momento de os/as discentes partirem para um outro desafio: selecionarem ao menos duas obras da artista e comentarem suas principais características (Exemplo: Autor, Nome e Data). É solicitado que façam uma apresentação simples por PowerPoint, de modo a trabalharem outras competências (aprox. 10min.). 7) Os/as discentes apresentam seus trabalhos. (aprox. 10min.). 8) Por fim, uma última atividade: a partir das obras apresentadas e/ou contempladas pelas apresentações, os/as discentes precisarão produzir uma releitura de uma das obras, utilizando, para tal, a ferramenta de desenho <i>paint</i>, também do/no computador. Para que isso seja possível, o/a docente instrui sobre o que é uma releitura, suas principais características e funções (aprox. 10min.) 9) O/a docente salva essas produções.</p>

<p>3ª sessão</p>	<p>1) Nessa sessão, o guião de pesquisa utilizado pelos/as discentes será recuperado. O/a docente, então, propõe que os/as estudantes observem a ficha, nomeadamente quais perguntas estão nela, lançando, consequentemente, a questão: “somos capazes de dizer que a conhecemos (Tarsila) apenas com base nessas informações/respostas?” (aprox. 05min.). 2) Em seguida, numa dinâmica de interação, listar, em conjunto com eles/as, no quadro, quais informações não podem faltar quando falamos (do gênero) em biografia (aprox. 05min.). 3) A partir disso, convidá-los/as a um jogo: JOGO VERBAL. 4) ATENÇÃO: O/a docente organiza, previamente, palavras de diversas classes em tiras (podem ser impressas ou recortadas, ex.: pronomes, verbos e complementos). Os verbos deverão estar conjugados no pretérito perfeito e imperfeito nas primeira e terceira pessoas do singular. As palavras selecionadas devem, de alguma forma, estabelecerem contexto com a temática que está sendo trabalhada, para que o jogo se entrelace ao assunto trabalhado. 5) O/a docente distribui as tiras sobre a mesa e instiga os/as estudantes a realizarem diversas combinações com as palavras, de modo a construírem relações lógicas entre elas – que revelarão, de um modo ou de outro, semânticas relacionadas à temática trabalhada. São exemplos de palavras: Ela – morou – em – Paris (que estabelecerão efeito de sentido com a vida da artista). 6) Os/as estudantes serão divididos em grupos e escolherão um líder, que as colará/organizará, em sequência, no quadro da sala. Em seguida, terão de explicar o porquê de terem colocado cada palavra nas posições que colocaram, com ênfase na posição do verbo e sua relação com o sujeito (aprox. 15-20min.). 7) Finalizada a dinâmica, os/as estudantes serão convidados/as a participarem de uma nova atividade: a partir das sentenças dispostas no quadro e das atividades anteriormente realizadas, com ênfase na biografia de Tarsila do Amaral, eles/as terão de escrever suas próprias biografias (autobiografia), destacando curiosidades sobre si, revelando elementos curiosos de sua vida e, até mesmo, projeções para o futuro (aprox. 20min.). Observação: o/a docente acompanha o processo!</p>
<p>4ª sessão</p>	<p>1) Os/as estudantes devem estar de posse de suas obras de releitura de uma das obras da artista, realizadas na sessão 2. Com base em seus desenhos pessoais, o/a professor/a as/os questionará sobre quais sólidos/formas geométricas são mais e menos evidentes em seus trabalhos (quadrados, cubos, triângulos, cones, prismas, retângulos, paralelepípedos, círculos, esferas etc.). Logo após, o/a professor/a irá propor que cada um/a produza uma maquete transformando sua obra do papel (2D) em algo tridimensional (3D) – podem utilizar um conjunto de materiais para dar texturas e profundidades distintas, e devem trabalhar sob superfície plana, com tamanho mínimo aproximado de uma Folha A3 (aprox. 40min.). 2) Os/as estudantes irão preparar uma exposição em sala de aula com seus trabalhos: a pintura e a maquete. Irão assumir, então, papéis de críticos de arte, apreciando o trabalho dos/as colegas. Para tal, o/a professor/a irá sortear os trabalhos expostos, de forma que a distribuição seja aleatória. Atribuirá, então, a escrita de um texto de ao menos um parágrafo, dando seu parecer sobre a obra a ser criticada, lembrando sempre a importância de reconhecimento do trabalho do outro e de perspectiva construtiva de conhecimento (aprox. 10min);</p>

5ª sessão	<p>1) Entregar uma imagem do quadro O PESCADOR, de Tarsila do Amaral, para ser colorido livremente pelos/as estudantes. Questioná-los/as sobre o nome do quadro, nomeadamente se concordam com ele. A partir das respostas, questioná-los novamente o porquê – se sim ou não. Perguntá-los/as se dariam um nome alternativo ao quadro. Depois, pedir que identifiquem o tipo de paisagem de que se trata a imagem – campo (montanhas, casas, jardins etc.). Pedir que escrevam um pequeno parágrafo sobre a imagem (aprox. 20-25min.). 2) Questionar os/as estudantes sobre o tipo de mudança que poderia ser feita na imagem para que esta deixasse de ser um retrato do campo. Inferir como poderíamos transformar a imagem em, eventualmente, um contexto de cidade/urbano. Perguntá-los/as sobre quais elementos compõem o estilo de vida e ambiente da cidade/urbano. Após isso, construir, juntos, um mural com colagens que remetam a uma paisagem citadina. Distribuir, para isso, material de bricolagem, cola, tesoura, papel colorido, linhas, barbantes etc. (materiais que acompanham todas as sessões). entre eles/as, e permitir que se expressem livremente (aprox. 20-25min.);</p>
6ª sessão	<p>1) Retomar o livro ‘Tarsilinha e as cores’. Questionar os/as estudantes se recordam por onde Tarsilinha andou durante o livro, a saber: o que ela viu; se haviam animais; se haviam paisagens comuns ou diferentes; se ela estava na cidade ou no campo; como ela viu o campo; com que cores etc. Fazer uso da questão “E se a história não acabasse naquela última página?” como ponto de partida para o trabalho a seguir. O/a professor/a, então, divide a turma em duplas e distribui, novamente, material de bricolagem, e propõe para a turma que criem uma continuação para a história, a saber, onde mais a personagem poderia ir e o que ela poderá ver, quais cores e cenários ela poderá descobrir. Esta continuação poderá ser desenvolvida na linguagem que os/as estudantes preferirem: HQ (bandas desenhadas), marionetes, cartazes, colagem, desenhos etc. (aprox. 35min.). 2) Cada dupla, então, deverá apresentar a sua versão da continuação da história para os/as colegas da turma e, na medida, verificar as semelhanças e diferenças entre todos os finais (aprox. 10min.); 3) Por fim, o/a professor entregará, à cada estudante, uma ficha de autoavaliação do projeto (da sequência de sessões que tiveram), para que seja possível que estes/as agentes envolvidos/as no processo possam refletir sobre seu próprio papel e envolvimento ao processo (o/a professor/a pode articular quais pontos melhor comporão a ficha, de modo que ele/a mesmo/a a construa) (aprox. 05min.).</p>

3. CONCLUSÃO

Ao final deste processo de construção de um projeto interdisciplinar e transversal em conhecimento, que toma a artista plástica brasileira ‘Tarsila do Amaral’ como ponto de partida, com suas obras e história, percebemos as potencialidades que uma sequência didática pode nos fornecer para o desenvolvimento de atividades, competências e objetivos a serem trabalhados com um determinado público-alvo inserido num contexto de ensino-aprendizagem. No nosso caso, pontos alinhados à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do 4º ano de escolaridade do ensino escolar brasileiro (BRASIL, 2018). Ao vislumbrar uma proposta que estimulasse o senso crítico, artístico e criativo dos/as estudantes, pudemos explorar eixos de conhecimento que também perpassaram a reflexão e o aprendizado deste sujeito no que se refere à sua relação com o meio

social-ambiental-cultural em que vive, e, para além disso, fomentamos o acesso a Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) e a atividades de pesquisa e coleta de dados – o que foi muito significativo para o grupo.

Outro lado importante de ser destacado é o de termos observado nossa linha de investigação atravessar significativamente essa proposta. Em outras palavras, enquanto integrantes da linha de pesquisa em didática de línguas, pudemos observar o fio condutor da língua portuguesa assumir papel fundamental para o desenvolvimento dessa proposta. Uma condução que desmembrou um trabalho com as diversas formas de linguagem, num geral, uma vez que estimulou, consideravelmente, o trabalho artístico (por vezes, esquecido). Entretanto, como o trabalho não se resumiu apenas às linguagens, contamos, também, com a opinião de colegas da linha de didática das ciências para tecerem reflexões sobre de que forma perceberam que as disciplinas de matemática, geografia e história marcaram presença no processo de construção de conhecimento com esses estudantes: feedbacks altamente positivos.

Todos esses caminhos, antes deste trabalho, (talvez) pudessem não possuir o significado que agora possuem para os membros do grupo. Ao final, vislumbramos as vantagens e ganhos de investirmos em propostas alinhadas a formas interdisciplinares e cada vez mais transversais de ensino-aprendizagem, que, claro, sejam pensadas e articuladas em fundamento à ciência e comprometidas com ideais de desenvolvimento sustentável, justiça social e paz. Cabe destacar, por fim, a trajetória que perpassou o nosso semestre letivo, com aprendizagens sobre eixos como educação, currículo, didática e profissionalidade docente, que se fizeram fundamentais para a chegada neste ponto de fechamento do trabalho.

REFERÊNCIAS

- ALCÂNTARA, Dalmi; LIMA, Fábio Teixeira; LIMA, Jonathan Gonçalves de. Educação, pesquisa e recursos didáticos: Fazer educação utilizando a pesquisa como ferramenta didático-pedagógica/ Education, research and didactical resources: Doing education using research as a didactic-pedagogical tool. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 6, n. 12, p. 95581–95595, 2020. DOI: 10.34117/bjdv6n12-155. Disponível em: <https://brazilianjournals.com/ojs/index.php/BRJD/article/view/21183>. Acesso em: 12 jan. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.
- HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliação : mito e desafio : uma perspectiva construtivista**. 32. ed. Porto Alegre: Mediação, 2003.
- LEITE, Teresa. **Planeamento e Conceção da Acção de Ensinar**. 1. ed. Avei-

ro: Universidade de Aveiro, 2010. 39 p. ISBN 978-972-789-316-4. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/261359500_Planeamento_e_Concepcao_da_Accao_de_Ensinar. Acesso em: 13 jan. 2022.

MAROQUIO, Vanusa Stefanon. Sequências didáticas como recurso pedagógico na formação continuada de professores / Didactic sequences as a pedagogical resource in continuing teacher education. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 7, n. 10, p. 95397–95409, 2021. DOI: 10.34117/bjdv7n10-043. Disponível em: <https://brazilianjournals.com/ojs/index.php/BRJD/article/view/36997>. Acesso em: 13 jan. 2022.

MORAES, Silvia Elizabeth. Interdisciplinaridade e transversalidade mediante projetos temáticos. **REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS**, Brasília, v. 86, n. 213/214, p. 38-54, maio/dez 2005. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/336021869_INTERDISCIPLINARIDADE_E_TRANSVERSALIDADE_MEDIANTE_PROJETOS_TEMATICOS. Acesso em: 17 jan. 2022.

VIEIRA, Isabel Maria Antunes. **Avaliar para aprender nas disciplinas de inglês e matemática no ensino secundário**. Orientador: Leonor Santos. 2019. 384 f. Tese (Doutoramento em Educação) - Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, Lisboa, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/37477>. Acesso em: 11 jan. 2022.

ZABALA, Antoni. **A Prática Educativa: Como Ensinar**. 1. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998. 224 p.

HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO E A CULTURA ESCRITA: SUJEITOS, PRÁTICAS E SABERES NO SÉCULO XVIII

Alan Ricardo Duarte Pereira¹

Pode-se dizer que o uso da escrita no século XXI tornou-se fundamental nas relações sociais. Quer dizer, todos os processos contemporâneos baseiam-se no uso da escrita. Não por acaso que a educação escolarizada se propõe, entre outras coisas, o ensino da leitura e da escrita. Desde os primeiros momentos na escola, a criança entra em contato com o sistema alfabético de escrita e, gradativamente, é inserido no mundo da escrita e da leitura. Do ponto de vista histórico, a constituição da escola e do ensino da escrita passou por mudanças. Mais do que isso, a cultura escrita recebeu distintos significados no decorrer do processo histórico e foi, além disso, apropriada por diferentes sujeitos.

Para tanto, o presente texto busca analisar os sentidos da cultura escrita no século XVIII. A proposta de pesquisar a cultura escrita no século XVIII baseia-se no campo da História da Educação e, mais especificamente, nos estudos acerca do Brasil colonial. Trata-se, em geral, de uma sociedade que ainda não havia vulgarizado do ensino da escrita e nem tampouco a educação escolarizada. Havia, no entanto, práticas, ideias, e usos da escrita. Desse modo, para exemplificar nossos argumentos recorreremos ao caso da Capitania de Goiás no século XVIII a partir dos documentos avulsos presentes no Arquivo Histórico Ultramarino (AHU).

O SÉCULO XVIII: PORTUGAL E O ULTRAMAR

A Capitania de Goiás – e as demais capitanias da América portuguesa – estavam distantes de Portugal. O oceano Atlântico e os difíceis caminhos fluviais e terrestres na América portuguesa imprimiam, por sua vez, um distanciamento baseado em meses e anos. Ou seja, havia um tempo de espera, entre uma resposta ou outra, os meses e anos preenchiam estes espaços. Afinal, como governar uma vasta região e realizar a comunicação com as distantes paragens da América portuguesa?

Para tanto, é neste aspecto que entra um elemento importante: a escrita.

¹ Doutor em História pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Professor substituto no Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS). E-mail: alanricardoduarte@gmail.com.

Durante toda existência do Império português, a escrita foi usada para encurtar as distâncias. Mais do que isso, pode-se dizer que o principal meio de comunicação entre Portugal e dos domínios ultramarinos foi, do começo ao fim, a escrita de cartas (CONCEIÇÃO, 2011).

Trata-se, portanto, de pensar o Império português ligado por uma prática social: a escrita. Os objetivos contidos na prática da escrita das cartas eram diversos. Do lado da Coroa portuguesa, havia a necessidade de comunicar com os vassallos no além-mar e recolher informações dos lugares conquistados. Do outro lado do Atlântico, os funcionários régios remetiam documentos com informações do ouro arrecadado, das tropas militares existentes, das “nações indígenas”, dos conflitos e das representações dos moradores locais. Esse último aspecto, inclusive, torna-se o fio condutor do nosso estudo: os sujeitos que utilizaram da escrita para escrever ao rei português.

Os representantes régios – como governadores ou juizes ordinários – eram, em sua grande maioria, letrados e tinham recebido instrução. Mais exatamente, a própria existência e circulação de cartas por todo o Império português pressupunha, entre outras coisas, a mobilização de conhecimentos. Ler, escrever e/ou contar eram as principais habilidades exigidas numa capitania baseada na exploração do ouro. No entanto, a escrita de cartas – ou o uso das habilidades de ler, escrever e/ou contar – não ficaram monopolizadas apenas por indivíduos marcadamente letrados.

Com isso, estamos querendo mostrar que falar do século XVIII e da cultura escrita não é somente estudar os sujeitos letrados. Pelo contrário, falar do século XVIII – e de uma capitania no interior da América portuguesa – é, igualmente, falar de um mundo baseado na oralização – a escrita não havia se vulgarizado nem a escolarização (FONSECA, 2010). Ou, melhor dizendo, na indistinção entre o oral e o escrito, naqueles que mesmo não sabendo ler ou escrever remetiam cartas ao rei português, denunciavam os governadores e funcionários. Ou seja, um mundo com o qual o uso social da escrita estava presente e foi, em razão disso, apropriado por diferentes grupos.

PENSANDO OS SENTIDOS E USOS DA CULTURA ESCRITA NO SÉCULO XVIII

De início, uma pergunta é importante: quais os sentidos e quais sujeitos utilizaram a escrita ao longo do século XVIII? Tal questionamento nos indica, em primeiro lugar, que a escrita de cartas foi uma marca do Império português. Não somente isso, autores como Hespanha (1994) e Ângela Domingues (2012) destacaram a importância de conhecer a correspondência produzida no interior dos espaços ultramarinos para entender, inclusive, o próprio Império português.

Isso significava, conforme aponta Hespanha (1994), que o Império português foi, antes de tudo, um “Império de papel”. Não era uma monarquia baseada apenas em trocas econômicas, mas que, durante a sua existência, usou da escrita e de outras práticas para alicerçar sua conquista.

Assim, estudos posteriores dilatam a compreensão acerca do papel da escrita no mundo português. São exemplos disso os trabalhos sobre as cartas do marques de Lavradio (1768-1779). A autora Conceição (2011) percebeu que as cartas escritas pelo dito governador guardavam aspectos importantes daquela sociedade. Um dos aspectos elencados pela autora refere-se às cartas como objeto “de trocas de sensibilidades, sociabilidades e representações do eu”. As cartas do 2º marques de Lavradio eram “cartas de amizade”, isto é, correspondência e missivas trocadas entre o governador e seus familiares.

No mesmo sentido, os estudos sobre a cultura escrita mostraram a riqueza de circulação de livros e impressos na América portuguesa. Por exemplo, o historiador Luiz Carlos Villalta (1999) esclarece os “tempos dissociados” na aprendizagem da escrita e da leitura, isto é, muitos indivíduos sabiam ler, mas não dominam as técnicas de escrita. A leitura, portanto, antecedia a aprendizagem da escrita. Os hábitos de leitura, a história do livro e da leitura², comercialização de impressos, bibliotecas, a circulação de professores régios pelas capitâneas, o estabelecimento de ensino régio durante o pombalismo (1750-1777) são, em resumo, alguns temas candentes da historiografia sobre a cultura escrita e o ensino no Brasil Colonial.

Sem dúvida, tais investigações mostraram uma importante faceta da América portuguesa para além do aspecto econômico. Fundamentam-se, em grande medida, na influência das questões culturais no contexto do Império português. No entanto, parece conceber o universo da escrita e da instrução somente vinculado ao evento do papel e/ou livro. Em outras palavras, como se a cultura escrita fosse sinônimo de livro. Não por acaso que a preocupação de tais trabalhos é aferir o nível de letramento e alfabetização das sociedades do Antigo Regime³. Assim, tendem a circunscrever a prática da escrita em alguns aspectos comuns: divisão entre cultura letrada e iletrada, relação da escrita com alguma forma de instrução/escolarização, valorização da escrita em detrimento da oralidade, ênfase na leitura e na posse de livros como sinônimo do universo

2 tema da “história do livro e da leitura” apareceram no Brasil como resultado da influência das obras do francês Roger Chartier (1990; 1994) e o movimento da História Cultural. Tal autor busca estabelecer as relações entre a figura do leitor, do autor, do editor e do livro. Por exemplo, na obra “Ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII”.

3 O trabalho que inaugurou essa perspectiva foi, sem dúvida, de Justino Pereira de Magalhães (1994) ao propor uma “escala de literacia” para os estudos das sociedades rurais do Antigo Regime em Portugal.

letrado da América portuguesa.

Por outro lado, os trabalhos de Thaís Nivia de Lima e Fonseca (2011; 2010; 2009) são essenciais para pensar os processos de transmissão da cultura letrada na América portuguesa. Mais do que isso, os estudos da historiadora também propõem pensar para além da instrução formal ao problematizar, entre outras coisas, a dicotomia colocada pela História da Educação em “sociedade ágrafas e sociedades letradas”. Ou, dito de outra forma, a valorização das práticas escritas em detrimento das práticas orais. Distanciam-se, portanto, de uma perspectiva grafocêntrica das sociedades e da ideia da “grande divisa”⁴.

Nesse contexto, as pesquisas de Vartuli (2016; 2014; 2009) também nos serve de referencial. A respectiva autora teorizou e mostrou, a partir de inventários e testamentos na Capitania de Minas Gerais, o conceito de usos sociais da escrita. Assim, pensar o uso social da escrita é, ao mesmo tempo, pensar a escrita “[...] na sua dimensão simbólica e material, ou seja, como produto (conteúdo registrado, grafado no papel e legitimado pelas instâncias de poder) e em sua dimensão simbólica, como *processo* cultural”. (VARTULI, 2016, p.75). Trilhando os passos abertos pela respectiva historiadora, o nosso tema de estudo baseia-se nos seguintes pressupostos: a importante da análise reside, sobretudo, na busca por traços orais nas cartas e toda a documentação produzida por sujeitos iletrados. A hipótese de investigação, por sua vez, busca esclarecer que a escrita contou, na maioria das vezes, com “mãos alheias”. Quer dizer, embora determinado indivíduo não soubesse ler ou escrever, poderia solicitar os serviços de algum escrivão ou sujeito letrado.

No Arquivo Histórico Ultramarino (AHU) encontram-se amalhadas a documentação sobre a Capitania de Goiás. Toda a documentação manuscrita foi digitalizada e, hoje, pode ser acessada por qualquer pessoa no site da instituição⁵. São documentos que, do ponto de vista administrativo, esclarecem os assuntos de conquista de terras, requerimentos, decretos, ofícios, ouro arrecadado, aldeamentos de indígenas, sesmarias, entre outros. O interessante é observar que, além das autoridades régias escreverem constantemente, outros indivíduos remetiam ao rei português representações e cartas. Eram indivíduos que utilizaram do papel, da tinta e da pena com um objetivo: denunciar e/ou requerer seus

4 Em geral, refere-se à teoria na qual a aquisição das habilidades de escrita provocou uma mudança substancial na humanidade, ou seja, permitiu o desenvolvimento do raciocínio lógico e da racionalidade. Tal teoria fixa uma dura divisão entre o oral e o escrito. Mais do que isso, associa o oral ao irracional, atrasado e descontextualizado.

5 No site do Projeto Resgate (https://cmd.unb.br/resgate_ahu.php) e também da Biblioteca Nacional (<http://resgate.bn.br/docreader/docmulti.aspx?bib=resgate>) é possível consultar os documentos manuscritos de todas as capitanias da América portuguesa. O projeto de digitalização contou com a parceria entre o governo português e o Ministério da Educação e, a partir de 2005, foi disponibilizado para consulta no site e também o catálogo.

direitos. Por exemplo, no Quadro I é mostrado o uso da escrita por diferentes grupos na tentativa de requerer ao rei português algum direito.

Quadro I – Relação de cartas escritas na Capitania de Goiás no século XVIII e início do XIX

Nome	Data	Condição	Motivo
Sebastiana da Rocha	1760	Viúva	Tutora e curadora de seus filhos menores
Rita Rodrigues Neves	1762	Viúva	Moratória de dívidas
Ana Francisca Xavier Leite	1800	Viúva	Pedido proteção contra extorsão de bens
Homens pardos	1804	Pardos	Admissão no serviço da Câmaras.
Manuel José Tavares da Cunha	1800	Negociante	Carta denunciando as injustiças cometidas pelo governador.
José Pedroso Lisboa	1803	Escrivão	Carta denunciando a prisão ordenada pelo governador.
João José de Azevedo Noronha e Câmara	1803	Tesoureiro	Carta denunciando a prisão ordenada pelo governador.
Antônio José Vidal de Ataíde	1803	Mulato	Cartas dos membros da Câmara acusando um homem mulato de ocupar cargo público.

Fonte: Arquivo Histórico Ultramarino. Caixas: 3, 5 e 6.

Nota-se, em primeiro lugar, que o quadro representa fragmentos. Não tem o objetivo de demonstrar uma totalidade ou tendências gerais, mas, pelo contrário, de buscar analisar a trajetória de indivíduos que se apropriaram da escrita e encaminharam seus requerimentos ao rei português. Nesse aspecto, estamos falando de um microcosmo atravessado por um fio: a escrita. Um fio no qual ligou as duas pontas do Atlântico, derrubou barreiras institucionais e, por vezes, interditos sociais. Em segundo lugar, a escolha destes sujeitos decorre pela sua posição social no contexto de uma sociedade de Antigo Regime. Quer dizer, mulheres, viúvas pardos, mulatos, presos e negociantes estavam excluídos socialmente. Não poderiam ocupar cargos ou requerer direitos. Mais do que isso, não recebiam instrução – e, portanto, na maioria dos casos – não dominavam os conhecimentos da escrita e da leitura. Afinal, em que momento da sua trajetória usaram da escrita e por qual motivo? Ora, se não sabiam ler e/ou escrever como explicar a existência de cartas e requerimentos ao rei português?

Para tanto, observando o Quadro I vale a pena refletir – ainda que rapidamente – o caso de cada indivíduo. O primeiro estrato social, das viúvas, destoa de qualquer tendência do século XVIII. No Arquivo Histórico Ultramarino (AHU) e em outros documentos do período, o mais comum eram homens, normalmente os representantes régios – como os governadores, os ouvidores, camaristas, vigários e religiosos – escreverem ao rei português. Tinham recebido algum tipo

de instrução e escreviam do “próprio punho”. No entanto, o exemplo das viúvas mostra, entre outras coisas, um horizonte de práticas diferentes do usual. Em outras palavras, eram mulheres que haviam perdido o marido e precisavam, a partir de então, tomar conta dos filhos e do patrimônio da família. Em geral, solicitavam a tutoria e a curadoria. Não por acaso que, embora evidenciassem sua condição de viúva, buscavam quebrar tais interditos⁶.

Conforme o Quadro I, no ano de 1800, Ana Francisca Xavier Leite escreveu sua carta explicando que ficou viúva do tenente João Bonifácio. Havia passado três anos da morte de seu marido e, naquele interstício, sua família lhe procurava para “sequestrar os bens” deixados pelo tenente. A viúva, então, denunciou o irmão, Joaquim Moreira de Carvalho, e o pai, Manuel Moreira de Carvalho, da tentativa de sequestrar os bens deixando “a suplicante e seus filhos desamparados e sem sustento” (AHU_ACL_CU_008, Cx. 41, D. 2496). Por sua vez, outro elemento importante de observar na carta refere-se ao processo de escrita: Ana Francisca Xavier Leite não sabia ler ou escrever. Mas isso não se constitui um obstáculo. Pediu que um escrivão – provavelmente usando o dinheiro do patrimônio do marido – lhe ajudasse na escrita. Aqui entrou outra faceta daquela sociedade: a oralização. Quer dizer, de um lado a viúva ia ditando o que deveria ser escrito e, de outro lado, o escrivão refinava os argumentos, acrescentava ou tirava informações.

Pode-se dizer, por conseguinte, que muitas viúvas escreveram por “mãos alheias” (VARTULI, 2014). Não somente isso, tais práticas sugerem que havia, sim, a existência da “escrita autográfica” – escrita pelo próprio cunho – de sujeitos marcadamente letrados, mas, muitos indivíduos socialmente excluídos se apropriaram da escrita e escreveram suas cartas. Cruzavam-se na escrita de cartas práticas orais – especialmente o ditado – e práticas letradas.

Os outros grupos do Quadro I mostram, igualmente, os usos sociais da escrita. A carta dos ditos “Homens pardos” escrita em meados de 1804 reflete, num primeiro momento, os conflitos ocorridos na Capitania de Goiás entre o governador, D. João Manuel de Menezes, e os membros da Câmara de Vila Boa. Mais exatamente, a Câmara era uma das principais instituições locais numa capitania, pois tinha a autoridade para criar leis, propor mudanças nas vilas, criar impostos, votar e aplicar, por sua vez, a vontade do rei nos diversos espaços da capitania. Ou seja, reunia os principais cargos do oficialato – como ouvidores, intendentes, juizes – e representavam, no universo de uma capitania, a nobreza local. Num segundo momento, os “Homens pardos” aliaram-se ao governador

6 A principal lei do período, as Ordenações Filipinas, desaprovava a mulher-viúva de tomar posse dos bens e de administrar a educação dos filhos. Buscava, assim, tirar qualquer função de “cabeça de casal”, ou seja, dona dos negócios familiares (escravos, fazendas, terras, lavras de mineração, etc).

e foram, pouco a pouco, ocupando cargos dentro da Câmara. Isso gerou um conflito colossal entre o governador, os camaristas e os homens pardos. Em face disso, a pena, o papel e a tinta foram usados na tentativa de representar ao rei.

Algo parecido aconteceu com Antônio José Vidal de Ataíde. No Quadro I, é possível ver o nome dele e a acusação. Os membros da Câmara o acusavam de ser um “mulato de segundo grau” e que, mesmo assim, assumiu um importante cargo (o de tabelião). Aqui entrou novamente o governador da capitania. Ou seja, foi o governador que colocou o dito “mulato” na Câmara. Percebe-se, então, como era importante ter aliados e formar redes de alianças.

Ainda de acordo com o Quadro I, podemos ver o uso da escrita em diferentes grupos sociais. Por exemplo, o negociante Manuel José Tavares da Cunha. Trata-se de um indivíduo estabelecido na Capitania de Goiás desde 1775 e que possuía “[...] hua considerável negociação de fazendas suas mais generos [...] tropa de Cavalos, bestas, e escravos [...]” (AHU_ACL_CU_008, Cx. 42, D. 2555, f.305). Atuou, nos primeiros anos, como administrador do contrato de entradas, advogado e dono de fazendas. No entanto, o crescimento de seu patrimônio e a ocupação de cargos na capitania foi impedido pelo governador, Tristão da Cunha Menezes. Mais do que isso, foi preso pelo governador. Restou-lhe, então, a possibilidade de escrever uma carta esclarecendo sua situação e a urgência de sair da prisão para administrar seus bens. Por outro lado, sua carta caracterizou-se pelos documentos arrolados na tentativa de comprovar seus argumentos e também a inquirição de testemunhas. O mais interessante, aliás, foi o procedimento adotado pelas testemunhas: algumas justificavam que sabiam “pelo ver” e outras “pelo ouvir” as ações do negociante. Ou seja, mobilizavam conhecimentos transmitidos oralmente e que, naquele momento, foram materializadas na escrita da carta. O oral e o escrito mesclando-se dialeticamente, um alimento o outro e, portanto, embalando os sentidos da escrita na Capitania de Goiás.

No mesmo sentido, o Quadro I evidencia a situação de outros presos, como do tesoureiro João José de Azevedo Noronha e Câmara e do escrivão José Pedroso Lisboa. Ambos foram presos pelo governador e escreveram suas cartas no cárcere. Embora se tratasse de indivíduos letrados – afinal, atuavam como tesoureiro e escrivão –, a escrita das cartas foi possível por outro motivo: as alianças. Por conseguinte, o motivo de trazer a trajetória destes indivíduos para cena reside na tentativa de mostrar que, numa sociedade de Antigo Regime, não bastava apenas ler ou escrever para elaborar uma carta. Era necessário, antes de qualquer coisa, formar alianças. Do contrário, como poderiam escrever cartas estando na prisão? O papel, a tinta e a pena foram entregues por algum “criado” ou aliado que, por sua vez, remeteu a carta ao rei em Portugal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em face disso, as considerações sobre os significados e usos da cultura escrita no século XVIII exige, sobretudo, alargar a compreensão da ideia de escrita naquele período. Ora, se a pergunta inicial era: quais os sentidos e quais sujeitos utilizaram a escrita ao longo do século XVIII? Cumpra aqui elaborar uma segunda pergunta mais específica: como pensar os sentidos da escrita para além do texto escrito e dos sujeitos que não dominavam as habilidades de leitura e escrita? Por conseguinte, com base nestes questionamentos torna-se crucial pensar os usos sociais da escrita. Quer dizer, “social” no sentido que diferentes grupos usavam da escrita – e não só letrados – ou, dito de outra forma, compreender como indivíduos aparentemente excluídos e sem instrução apropriaram-se – em algum momento de sua trajetória – da escrita; requer, igualmente, pensar a escrita no contexto de uma sociedade do século XVIII que ainda não havia vulgarizado a instrução e nem tampouco o ensino sistemático das “primeiras letras”; exige, portanto, trazer para a cena o entrelaçamento do oral e do escrito como parte daquela sociedade.

REFERÊNCIAS

Arquivo Histórico Ultramarino (AHU). Caixas: 1-59.

CHARTIER, Roger. **A história cultural: entre práticas e representações**. Rio de Janeiro: Bertrand, 1990.

_____. **A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII**. Brasília: Ed. UnB, 1994.

CONCEIÇÃO, Adriana Angelita. **Sentir, escrever e governar: a prática epistolar e as cartas de D. Luís de Almeida, 2º marquês de Lavradio (1768-1779)**. Tese (doutorado) – Universidade de São Paulo. São Paulo, 2011.

DOMINGUES, Ângela. **Monarcas, Ministros e Cientistas. Mecanismos de poder, governação e informação no Brasil Colonial**. Lisboa: CHAM, 2012.

FONSECA, T. N. L. E. **O ensino régio na Capitania de Minas Gerais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

_____. **As reformas pombalinas no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza Edições - FAPEMIG, 2011.

_____. **Letras, ofícios e bons costumes: civilidade, ordem e sociabilidades na América portuguesa**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

HESPANHA, António M. **As vésperas do Leviathan: instituições e poder político**. Portugal – século XVII. Coimbra: Almedina, 1994.

MAGALHÃES, Justino Pereira de. **Ler e escrever no mundo rural do Antigo Regime**: um contributo para a história da alfabetização e da escolarização em Portugal. Braga: Universidade do Minho, 1994.

VARTULI, S. M. A. R. A vida em folhas de papel: escrita mediada na América Portuguesa. **Revista de História (USP)**, p. 267-298, 2016.

___Do vivido ao regido: os iletrados e a escrita. História. **Questões e Debates**, v. 60, p. 133-162, 2014.

___**Por mãos alheias: usos da escrita na sociedade colonial**. Belo Horizonte: PUC Minas, 2016.

VILLALTA, Luiz Carlos. **Reformismo ilustrado, censura e práticas da leitura**: usos do livro na América portuguesa. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, São Paulo, 1999.

CONSIDERAÇÕES ACERCA DO TRABALHO INFANTIL E POLÍTICAS PÚBLICAS

André Luís dos Santos Dias¹

INTRODUÇÃO

Apesar do crescente interesse por temas e assuntos relacionados à ameaça ou violação de direitos contra a população infantil, é mister esclarecer que este tratado abraçará outros vieses acerca do tema, uma vez que se faz consciente a amplitude de estudos e pesquisas nesta temática.

Muito antes do século XVIII os adultos enxergavam as crianças como adultos em miniatura, antes de serem lançadas ao mundo. Com o passar dos anos, quando já podiam ser percebidas pelos adultos como pessoas que estavam com seu porte físico “adequado” para trabalhar, eram inseridas no mundo do trabalho (ANDRADE; BARNABÉ, 2010, p. 59). Afinal, quando isso acontecia? De acordo com os estudos, as crianças eram colocadas no mundo do trabalho por volta dos seis (6) ou sete (7) anos de idade, ou seja, quando já estavam “prontas” para desempenhar alguma modalidade de trabalho, mesmo não estando em condições biopsicossocial para executar tais atividades (FONTANA; CRUZ, 1997).

Nesse sentido, a Lei de nº 6.669/73, cujo dispositivo instituiu o Código de Menores, teve como intento alterar o cenário das crianças daquela época. Essa Lei tinha como função atuar sempre que um menor praticava alguma coisa que não era aceito e, portanto, era abominado por toda sociedade, a saber: falta de saúde, assistência dos pais ou responsável, ambiente com costumes contrários à época, vulnerabilidade social dos pais e dentre outros (BRASIL, 1979).

Arelado a isto, a lei Código dos Menores não ampliava seu olhar para o ser humano, ou seja, a criança era olhada de forma fragmentada. Outra questão que merece destaque é que, o Estado não tinha nenhuma responsabilidade para com os “menores” daquela época (COIMBRA; LEITÃO, 2003).

A responsabilidade dispensada à criança e adolescente foi, de fato, vista a partir do advento da Constituição República Federativa do Brasil de 1988. Esse dispositivo inaugurou o direito para vida das crianças e adolescentes

1 Psicólogo pelo Instituto Municipal de Ensino Superior, Catanduva-SP, Coordenador de Projetos na Associação Pão Nosso de Catanduva-SP e Aluno Especial do Departamento de Educação da Unesp/Araraquara. E-mail: andre.s.dias@unesp.br.

(VALENTE, 2011) se tornando um marco emblemático nessa área, tendo em vista que revogou o Código de Menores e o corrigiu pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (NASCIMENTO; LACAZ; TRAVASSOS, 2010).

O ECA altera a maneira de crianças e adolescentes serem vistos, haja vista que quebrou antigos paradigmas e aponta outros, a saber: proteção integral, prevalência nos atendimentos e prioridade absoluta (NASCIMENTO; LACAZ; TRAVASSOS, 2010). Entretanto, mesmo com advento de novas leis, ameaças e violações de direitos estão presentes nas vidas de crianças e adolescentes, conforme verifica-se na Cartilha intitulada “Cenário da Infância e Adolescência no Brasil 2020, lançada pela Fundação Abrinq. O Documento aponta que há cerca de 1.644.759, ou seja, quantidade significativa de criança e adolescente em risco pessoal e social (BRASIL, 2020, p. 78).

Diante o exposto, este capítulo de livro apresentar-se-á algumas considerações acerca da proteção, política pública e trabalho infantil. Além disso, este estudo poder-se-á coadunar opiniões distintas e nas práticas futuras dos profissionais de diversas áreas, a saber: gestores públicos, psicólogos, assistentes sociais, pedagogos, advogados, conselheiros tutelares, policiais militares e civis, delegados, promotores, juízes, médicos, enfermeiros, agentes comunitários, usuários das políticas públicas, crianças, adolescentes e universitários.

Como objetivo geral tem-se: apresentar-se-á de modo amplo leis e legislações que versem sobre políticas públicas e sua importância para afiançar direitos além de garantir a proteção integral de crianças e adolescentes que estiverem seus direitos ameaçados e/ou violados em decorrência do trabalho infantil.

Já objetivos específicos tem-se: difundir acerca do trabalho infantil no Brasil e Políticas Públicas e programas, cujos dispositivos devem impedir que essa grave violação de direitos se faça presente na vida de crianças e adolescentes.

Este capítulo de livro é de ancoragem qualitativa e consiste numa revisão bibliográfica. Para Gil (2002), a pesquisa bibliográfica é executada por meio de materiais já disponíveis, constituídos por livros e artigos científicos, pois quase todos estudos exigem algum tipo de trabalho desta natureza. Ademais, há pesquisa que foram executadas somente a partir de fontes bibliográficas (p. 45).

Para confecção deste capítulo de livro foi pensado no seguinte pressuposto: Quem é(são) responsável(is) para afastar crianças e adolescentes do risco pessoal e social, mais especificamente trabalho infantil, e salvaguardar seus direitos e dar-lhes proteção em todos âmbitos de sua vida.

Não é desnecessário trazer à tona que, apesar do intenso e minucioso estudo acerca desta temática, o presente capítulo de livro não tem a intenção de esgotar o assunto. Ademais, espera-se que este estudo contemple a necessidade de profissionais de diversas áreas, como mencionado anteriormente.

Com o intento de organização, este capítulo de livro está estruturado em seções, a saber:

- 1- Trabalho infantil no Brasil: esta seção se preocupa em versar acerca dos dados disponíveis sobre trabalho infantil.
- 2- Políticas Públicas e programa voltadas à proteção de crianças e adolescentes que estão em situação de trabalho infantil.

DESENVOLVIMENTO

TRABALHO INFANTIL NO BRASIL

No dia 12 de junho é celebrado o Dia Nacional de Combate ao Trabalho Infantil, cuja data foi engendrada a partir da lei nº 11.542/2007. O intento desta data é mobilizar a sociedade sobre a relevância de afastar a criança dessa violação de direito gravíssima e garantir que elas tenham seus direitos elementares assegurados, a saber: estudar, brincar, sonhar, entre outros.

No tocante ao estudo, cabe frisar que o trabalho infantil está diretamente ligado a crianças e adolescentes ausentes do ambiente escolar. O Trabalho Infantil exclui crianças e adolescente da escola justamente por causa do tempo, ou seja, não estudando elas terão mais tempo para atividade laboral (UNICEF, 2021, p. 09). Ademais, o trabalho infantil aborta o direito da criança de brincar, ou seja, de desfrutar sua infância. O brincar é um direito assegurado e, além do mais, é necessário para o bom desenvolvimento da criança, é um dos meios que se expressam ao mundo e, portanto, deve ser respeitado (CUSTÓDIO, ZARO; 2020, p. 05). Assim, no brincar a criança simbolicamente lida com sua realidade interna e externa (MACHADO, 2003, p. 22).

Embora o brincar não é levado por muitos em consideração, o ECA aponta como direito, mais precisamente art. 16, IV, criança e adolescente desfrutam do direito de brincar, praticar esportes e se divertir (BRASIL, 1990). Além do ECA a Convenção dos Direitos da Criança, da Organização das Nações Unidas, art. 31, assevera que a criança tem direito ao lazer, ao divertimento, ao esporte e, além do mais, participem da vida cultural, artística, recreativa e de lazer (NAÇÕES UNIDAS, 2000).

Os brinquedos das crianças são coloridos e tudo que tem cores fortes chamam, de alguma maneira, atenção delas o que talvez pode explicar o símbolo contra o trabalho infantil. O símbolo desta campanha é o cata-vento de cinco pontas coloridas, azul, vermelha, verde, amarela e laranja, representando os cinco continentes, bem como movimento, sinergia e a execução de atividades de prevenção e erradicação do trabalho infantil (BRASÍLIA, 2020, p. 08).

Cabe mencionar que, o trabalho infantil se caracteriza com a colocação de

criança e adolescente com idade inferior a 16 anos de idade em atividades que objetiva o ganho financeiro a fim de dar condições socioeconômicas às famílias, bem como em serviços que não tenham remuneração (BRASÍLIA, 2013).

As famílias precisam trabalhar visando prover o sustento dos membros de suas casas. O trabalho sempre se fez presente na vida dos seres humanos, a saber: desde o Egito à Grécia e ao Império Romano, perpassando os séculos da Idade Média e do Renascimento, até os dias hodiernos, passando por diversas alterações (MACHADO, 2009).

De fato, o trabalho era considerado nos primórdios da história como uma forma de tortura, maldição e desprezo, entretanto com o passar dos tempos ele passou a ser encarado como realização pessoal, social e, até mesmo de, dignidade (MACHADO, 2009). Além disso, o trabalho se torna essencial para a sobrevivência do ser humano, pois é por meio deste que o homem se afirma como ser que corresponde como suficiente, visto que consegue suprir suas necessidades (IAMAMOTO, 2007, p. 60).

A realidade apresenta que há famílias com diversas situações socioeconômicas que induzem à violação de direitos de seus membros, em especial, de crianças, adolescentes, idosos e pessoas com deficiência. Isso acaba acarretando outros agravos, como pessoas em situação de rua, migrantes, idosos abandonados que estão nesta condição não pela ausência de renda, mas por outras variáveis da exclusão social (PNAS, 2004, p. 36).

A pobreza pode ser um determinante que leva às crianças e adolescente ao mundo do trabalho infantil. Segundo o relatório publicado pelo Ministério da Mulher, da Família e Direitos Humanos (2021), no ano de 2018 foram registrados 3.869 casos de trabalho infantil. Já em 2019 foram notificados 4.246 casos dessa modalidade de violência. Verifica-se que houve um aumento de casos, ou seja, representando 10%, conforme pode-se apreciar na figura 1.

Figura 1: Tipos de violação com denúncias registradas em 2019 comparada a 2018

Tipo de violação	2019	2018	%
NEGLIGÊNCIA	115443	98206	18%
VIOLÊNCIA PSICOLÓGICA	67448	67833	-1%
VIOLÊNCIA FÍSICA	51555	48071	7%
ABUSO FINANCEIRO E ECONÔMICO/ VIOLÊNCIA PATRIMONIAL	23788	20857	14%
VIOLÊNCIA SEXUAL	17830	17871	0%
VIOLÊNCIA INSTITUCIONAL	14956	12657	18%
EXPLORAÇÃO DO TRABALHO INFANTIL	4246	3869	10%

Fonte: MMFDH, ONDH (2021, p. 56)

Durante as fases em que crianças e adolescentes estão em situação de trabalho infantil não se pode negar a importância das políticas públicas para acabar com esse crime (UNICEF, 2021).

POLÍTICAS PÚBLICAS VOLTADAS À PROTEÇÃO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES QUE ESTÃO EM SITUAÇÃO DE TRABALHO INFANTIL

Diversas pesquisas, estudos e documentos nacionais e internacionais abordam sobre o papel das Políticas Públicas. No Brasil, os direitos humanos são iniciados com a promulgação da Constituição da República Federativa de 1988, cujo dispositivo é considerado um grande avanço no que se refere à construção democrática do país (VALENTE, 2011, p. 25).

A Constituição Federal brasileira prevê que políticas públicas, programas e afins sejam implementadas nos municípios a fim de afiançar os direitos da saúde, educação, segurança, previdência e assistência social aos cidadãos (VALENTE, 2011).

Em relação a garantir direitos da criança e do adolescente o ECA, art. 86, orienta que a Política de Atendimento dos direitos da criança e do adolescente será organizada por meio de um conjunto articulado de ações governamentais e não-governamentais (BRASIL, 1990). Já o art. 87 do ECA aponta a política de assistência social como uma das linhas de atendimento à criança e adolescente (BRASIL, 1990).

À vista disso, mesmo tendo as linhas de atendimento mencionada pelo ECA se faz oportuno lembrar do Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes, que após uma pesquisa realizada pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada-IPEA, o Brasil foi beneficiado com a construção e validação do Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes (VALENTE, 2011).

A Rede de Proteção Social deve exercitar a articulação entre os profissionais que compõem o Sistema de Garantia dos Direitos da Criança e do Adolescente (SGDCA), organizações e instituições de forma não hierarquizada, mas horizontal. Além disso, essa maneira de se organizar deve-se-á ser pautada na divisão de responsabilidade, competências e integralidade (LÍDIA, 2002).

E se falando de SGDCA, a resolução nº 113, de 19 de abril de 2006, do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (Conanda), aponta que o SGDCA é incumbido de afastar todas crianças e adolescentes fora de todas manifestações da violência. Para isso o SGDCA deve estar estruturado a partir da tríade: promoção, defesa e controle (CONANDA, 2006).

No eixo da **promoção** estão os órgãos públicos e privados das áreas da saúde, educação, assistência social, cultura, conselhos de deliberação como, por exemplo, Conselho Municipal dos Direitos de Crianças e Adolescentes (CMDCA), estadual (Condeca) e nacional (Conanda) (PAULA, 2018)

Já no eixo da **defesa** encontram-se os seguintes órgãos: Judiciário,

Ministério Público, Defensoria Pública, Secretaria de Segurança Pública, Conselho Tutelar, Centros de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente. Em síntese, os órgãos que compõem esse eixo têm o intento de colocar a lei para funcionar de modo a responsabilizar autores de violências no âmbito judicial, administrativa ou social (PAULA, 2018).

Em relação ao **controle** este é formado e articulado por instituições da sociedade civil, a saber: Fóruns de Defesa das Crianças e Adolescentes, Fórum da Educação, por exemplo. Assim, os fóruns têm a incumbência de mobilizar e reivindicar em favor dos direitos de crianças e adolescentes (PAULA, 2018).

Em face dessas definições de rede e seus eixos a Norma Operacional Básica (NOB/2005), do Sistema Único da Assistência Social (SUAS) descreve a Rede Socioassistencial como sendo:

[...] “um conjunto integrado de ações de iniciativa pública e da sociedade que oferta benefícios, serviços, programas e projetos, o que supõe a articulação entre essas unidades de provisão de proteção social, sob a hierarquia básica e especial e ainda por níveis de complexidade” (p.22)

Já para a Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais, a qual foi aprovada pelo Conselho Nacional de Assistência Social (CNAS), por meio da resolução nº 109, de 11 de novembro de 2009, reordenou e padronizou, em todo território do Brasil, os serviços de proteção social básica e especial. A aprovação foi de grande valia para os serviços de assistência social, de modo que as alterações corroboram para a oferta e a garantia do direito socioassistencial (BRASIL, 2009).

CENTRO DE REFERÊNCIA DE ASSISTÊNCIA SOCIAL

O Serviço de Proteção Social Básica é executado no Centro de Referência de Assistência Social, conhecido popularmente como CRAS. Os usuários são famílias residentes nos territórios de abrangência CRAS e que estão em situação de vulnerabilidade social decorrente da pobreza, do precário ou nulo acesso aos serviços públicos, da fragilização de vínculos de pertencimento e sociabilidade e/ou qualquer outra situação de vulnerabilidade e risco social (BRASIL, 2009).

CENTRO DE REFERÊNCIA ESPECIALIZADO DE ASSISTÊNCIA SOCIAL

Já o Serviço de Proteção Social Especial executado pelo Centro de Referência Especializado de Assistência Social, conhecido popularmente como CREAS, é dividido em duas modalidades: Média complexidade e alta complexidade. Os usuários são famílias e indivíduos que vivenciam violações de direitos como, por exemplo: violência física, psicológica e negligência; violência sexual: abuso e/ou exploração sexual, afastamento do convívio familiar devido

à aplicação de medida socioeducativa ou medida de proteção; tráfico de pessoas, situação de rua e mendicância, abandono, vivência de trabalho infantil, discriminação em decorrência da orientação sexual, raça e etnia, além de outras formas de violações de direitos e descumprimento de condicionalidades do Programa Bolsa Família e Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (BRASIL, 2009).

PROGRAMA BOLSA FAMÍLIA E PROGRAMA DE ERRADICAÇÃO DO TRABALHO INFANTIL

O Programa de Erradicação do Trabalho Infantil é um Programa do Governo Federal, o qual está dentro do Sistema Único de Assistência Social-SUAS. O PETI “pertence a Proteção Social Especial, cuja modalidade de atendimento assistencial é destinada às famílias e indivíduos que estão enfrentando situação de risco pessoal e social” (SANTOS, 2008, p. 31). Para ter direito ao PETI as famílias, necessariamente, precisam estar em situação de vulnerabilidade ou risco social.

A vulnerabilidade e risco social são em decorrência da pobreza, privação, a saber: ausência de renda, precário ou nulo acesso aos serviços públicos e/ou fragilização de vínculos afetivos-relacionais e de pertencimento social (discriminações étnicas, étnicas, de gênero ou por deficiência, dentre outras, (PNAS, 2004, p. 33).

Machado (2009) expressa que a aprovação da portaria nº 385 de 26 de julho de 2006², foi extremamente importante, pois o PETI passou a atender famílias cujas crianças e adolescentes com idade inferior a 16 anos se encontrem em situação de trabalho (p. 42). Além disso, os beneficiários são crianças e adolescentes retirados das diversas situações de trabalho, com idade inferior a 16 (dezesesseis) anos. O intento do Programa consiste em contribuir para a erradicação de todas as formas de trabalho infantil no país e resgatar a cidadania dos usuários com inclusão social das famílias. Para autora supracitada, o Programa contribui para a eliminação do trabalho precoce, possibilitando à criança e ao adolescente a ampliação do universo cultural e o desenvolvimento de potencialidades, com vista à melhoria do desenvolvimento escolar e da qualidade de vida.

O PETI está vinculado ao MDSA e contempla as seguintes ofertas: I- transferência de renda. II- trabalho social com famílias, ofertando pela Proteção Social Especial (PSE) e Proteção Social Básica (PSB). III- serviços de convivência e fortalecimento de vínculo realizados com crianças e adolescentes que tiveram seus

2 O programa visa retirar crianças e adolescentes com idade inferior a dezesseis anos de todas as formas de trabalho precoce, principalmente aquelas consideradas perigosas, insalubres, degradantes e penosas, tendo em vista que o trabalho causa ausência da infância, coloca em risco a saúde e segurança desta população, interfere no desenvolvimento escolar, entre outros prejuízos.

direitos restituídos ao serem afastados do trabalho infantil (BRASIL, 2017, p. 70).

Por oportuno, é pertinente esclarecer que, em 2013 o PETI sofreu alteração e, portanto, foi reformulado. Tais alterações estabeleceram novas estruturas de ações estratégicas, a saber: informação e mobilização; identificação; proteção; defesa e responsabilização; e monitoramento. A alteração teve como objetivo aumentar esforços para o trabalho infantil fosse e seja de uma vez por todas exterminado. Cabe dizer, ainda, que a mudança colocou ainda mais as políticas sociais como instrumentos e ferramentas importantes para o combate (BRASIL, 2017).

Para mitigar o trabalho infantil há legislações que preveem a proteção e punem pessoas que coloquem crianças e adolescente sob trabalho irregular, a saber: Lei nº 8.069/1990- Estatuto da Criança e do Adolescente; Lei nº 8.742/1993- Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS); Lei nº 10.097/2000- Lei de Aprendizagem; Política Nacional de Assistência Social (PNAS); Norma Operacional Básica da Assistência Social (NOB/SUAS); Resolução nº 109, de 11 de novembro de 2009 do Conselho Nacional de Assistência Social; Resolução nº 08, de 18 de abril de 2013 do Conselho Nacional de Assistência Social; Resolução nº 10, de 15 de abril de 2014 do Conselho Nacional de Assistência Social; Portaria 431, de 03 de dezembro de 2008; e Portaria 666, de 28 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2017).

Portanto, como visto anteriormente, há leis e outras legislações que proíbem e assegurem o direito da criança e adolescente de desfrutarem de sua infância e adolescência sem serem expostos aos riscos pessoais e social e caso isso aconteça outras instância serão, ou melhor dizendo, deverão ser acionadas como, por exemplo, delegacias, promotorias, judiciário, conselhos tutelares e políticas sociais para assegurarem ou restaurarem os direitos de crianças e adolescentes.

DELEGACIAS

Quanto às delegacias, estes órgãos têm a incumbência de realizar investigação e apurar situações que se configuram como crime perpetrados contra crianças e adolescentes (BRASÍLIA, 2020).

PROMOTORIA

No que se refere à promotoria, esta é responsável por dispensar assistência jurídica, integral e gratuita aos que dela precisar e comprovarem não ser privilegiados de uma condição socioeconômica favorável. Sua atribuição é defender por meio de provas documentais e/ou testemunhas (BRASÍLIA, 2020).

MINISTÉRIO PÚBLICO DO TRABALHO

O Ministério Público do Trabalho é um segmento que afiança direitos sociais de trabalhadores e atua na prevenção e erradicação do trabalho infantil (BRASÍLIA, 2020). Já o Conselho de Direitos da Criança e do Adolescente compõe a administração pública local, sendo o órgão deliberativo da política de promoção dos direitos infantojuvenis, supervisionando as ações de implementação de políticas, sendo também responsável por fixar requisitos para a utilização e planos de aplicação do Fundo dos Direitos da Criança e do Adolescente (BRASÍLIA, 2020).

CONSELHO TUTELAR

Em relação ao Conselho Tutelar, em 13 de julho de 1990, foi sancionada a lei federal nº 8.069, isto é, ECA, que trouxe uma nova forma de olhar para a população de crianças e adolescentes, tendo como princípios a proteção integral, prioridade absoluta e considerando que elas estão em processo peculiar de desenvolvimento, além de propor a existência de conselhos tutelares.

O objeto de trabalho do CT é a garantia de que os direitos da criança e do adolescente sejam efetivamente respeitados e cumpridos, de forma que, historicamente a sua representação social seja mudada e evoluída.

SOCIEDADE CIVIL

No tocante às organizações da sociedade civil, sua responsabilidade é na construção e funcionamento da rede. No geral, detém compromisso com a articulação com as comunidades locais, detectam problemáticas e executam intervenções eficazes (BRASÍLIA, 2020).

COMUNIDADE

A comunidade é importante no tocante ao rompimento de alguma violação de direito, porquanto é necessário que escolas e demais segmentos da região construam fluxogramas e canais de escuta para que as intervenções acessam às necessidades de cada criança e adolescente (BRASÍLIA, 2020).

Outra questão que merece destaque é o art. 70 do ECA que assevera que “é dever de todos prevenir a ocorrência de ameaça ou violação dos direitos da criança e adolescente” (BRASIL, 1990). Ou seja, a incumbência de proteger esta população não se centra em apenas em famílias, vizinhos, políticas públicas, escolas ou justiça, mas sim de todos não fazendo distinção de nenhum ser humano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estudos sobre a infância e adolescência tem ganhado destaque, principalmente depois que essa população passou a ser vista como seres humanos e, portanto, merecem respeito. No Brasil, com o advento do Estatuto da Criança e do Adolescente-ECA, a criança e adolescente assumem papel de protagonistas. Contudo, há ainda resistência por toda população no que se refere a garantir direitos. Tanto é que, as estatísticas apontam números significativos de violações de direitos que no caso neste estudo mostra o trabalho infantil.

Não raro crianças e adolescentes são encontrados em faróis vendendo doces, balas e afins e ao serem informados sobre seus direitos verbalizam que melhor estar “trabalhado” do que estarem roubando ou furtando. Discurso esse colocado às vezes pelos familiares e ao mesmo tempo é reforçado pela sociedade, haja vista que muitos dizem que iniciaram seus trabalhos cedo e não morreram.

Conforme pôde ser verificado há Políticas Públicas voltadas à infância e juventude e seus objetivos é restaurar, punir autores de violência sexual e afiançar direitos. A rede de proteção é formada por diversos segmentos cada qual com a sua atribuição. Portanto, não há um órgão específico que protege direitos, mas sim todos são responsáveis e devem fazer que os direitos de crianças e adolescentes sejam devidamente colocados em prática.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Lucimary Bernabé Pedrosa de. **Educação infantil: discurso, legislação e práticas institucionais**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

BRASIL Lei nº 11.542, de novembro de 2007. **Institui o Dia Nacional de Combate ao Trabalho Infantil**. Acesso em 21 de dez. de 2021. Disponível: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/L11542.htm

BRASIL Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm Acesso: 21 de dez. de 2021.

BRASIL. Cenário da Infância e Adolescência no Brasil 2020. **Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. 2020**. Disponível em: <https://www.fadc.org.br/sites/default/files/2020-03/cenario-brasil-2020-1aeducacao.pdf>. Acesso em 21 de dez. de 2021.

BRASIL. **Guia de Políticas e Programas. Ministério do Desenvolvimento Social e Agrário**. Brasília-DF. Edição 2017. Acesso em 29 de dez. 2021. Disponível: https://www.mds.gov.br/webarquivos/pecas_publicitarias/banner/_guiadepoliticas_MDSA_online.pdf

BRASIL. Lei nº 6.679, de 10 de outubro de 1979. **Institui o Código de Menores**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1970-1979/

16697.htm. Acesso em 29 de dez. de 2021.

BRASIL. Resolução CNAS n. 109, de 11 de novembro de 2009. **Aprova a Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 nov. 2009. Seção 1. Disponível em: www.mds.gov.br/cnas/legislacao/resolucoes/arquivos-2009/cnas109-11/download. Acesso em: 29 de dez. 2021.

BRASÍLIA. **EDUCAR E PROTEGER: A educação no combate ao trabalho infantil. Cartilha para Profissionais da Educação. 2020**. Disponível em: *Cartilha-Combate-Trabalho-Infantil_10jun20.pdf.

BRASÍLIA. **Manual de Atuação do Ministério Público na Prevenção e Erradicação do Trabalho Infantil**. Conselho Nacional do Ministério Público. Brasília, 2013.

COIMBRA, Cecília M. B. & LEITÃO, Maria Beatriz Sá. **Das essências às multiplicidades: especialismo psi e produções de subjetividades**. Psicologia e Sociedade, 2003, 15 (2), 6-17.

CONANDA. **Resolução n.º 113/2006, dispõe sobre os parâmetros para a institucionalização do SGD**, Brasília, Secretaria Especial dos Direitos Humanos/Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente, 2006. Acesso em 29 de dez. de 2021.

CUSTÓDIO, André Viana, ZARO Jadir. **O Direito de brincar da criança e a exploração do trabalho infantil: destacando valores e superando mitos em vista da formação e do desenvolvimento integral**. Revista Licere, Belo Horizonte, v. 23, n.4, dez/2020. DOI: doi.org/10.35699/2447-6218.2020.26881.

FONTANA, Roseli; CRUZ, Nazaré. **A psicologia na escola**. In: FONTANA, Roseli; CRUZ, Nazaré. Psicologia e trabalho pedagógico. São Paulo: Atual, 1997.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar Projeto de Pesquisa**. São Paulo. 4ª edição. p. 64. 2002. <https://www.unicef.org/media/68711/file/COVID-19-Protecting-children-from-violence-abuse-and-neglect-in-home-2020.pdf>.

IAMAMOTO, Marilda Vilela. **A profissão do serviço social na contemporaneidade: desafios e perspectivas**. In: *CRESS-CE*. Fortaleza, 1997.

MACHADO, Karolina. **Mitos e verdades sobre o trabalho infantil nas percepções das famílias inseridas no programa de erradicação do trabalho infantil- Região Sul no Município de Florianópolis**. Trabalho de Conclusão de Curso apresentado na Universidade do Sul de Santa Catarina-Pedra Branca. 2009.

MARCONI, Marina de Andrade, LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. Editora Atlas. 5ª Edição. São Paulo, 2003.

Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/crianca-e-adolescente/dados-e-indicadores/VIOLENCIASEXUALCONTRACRIANCASEADOLESC>

CENTES.pdf. Acesso em: 29 de dez. 2021.

NAÇÕES UNIDAS. **Convenção sobre os direitos da criança. 2000.** Disponível em: https://www.onu-brasil.org.br/documentos_convencoes.php. Acesso em: 29 de dez. 2021.

NASCIMENTO, Maria Lívia. LACAZ, Alessandra Speranza. TRAVASSOS, Marilisa. **Descompassos entre a lei e o cotidiano nos abrigos: percursos do ECA.** Aletheia. Universidade Luterana do Brasil, Canoas, Brasil, n. 31, enero-abril. 2010, p. 16-25.

PAULA, Maia Ana. **A escola na Rede de Proteção dos Direitos de Crianças e Adolescentes.** São Paulo, 2018.

Política Nacional de Assistência Social. Conselho Nacional de Assistência Social. Disponível em: <https://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistenciasocial/Normativas/PNAS2004.pdf>. Acesso em: 28 de dez. de 2021.

SANTOS, Cristina Gonçalves dos. **O perfil das famílias beneficiárias do Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI) da região sul de Florianópolis. 2008.** 105 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Serviço Social) – Departamento de Serviço Social, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

UNICEF. **Bem-Estar e Privações Múltiplas na Infância e na Adolescência no Brasil.** Disponível em: file:///C:/Users/apare/OneDrive/%C3%81rea%20de%20Trabalho/Nova%20pasta/bem_estar_e_privacoes_multiplas_unicef_2018.pdf. 2018. Acesso 29 de dez. de 2021.

UNICEF. *International Labour Organization and United Nations Children's Fund* **2021.** Acesso em 21 de dez. 2021. Disponível: https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_norm/---ipecc/documents/publication/wcms_797515.pdf

VALENTE, Jane. **Família Acolhedora: as relações de cuidado e de proteção no serviço de acolhimento.** São Paulo, 2013.

O PEDAGOGO EMPRESARIAL COMO ARTICULADOR DOS INTERESSES ORGANIZACIONAIS E O CONCEITO DE LIDERANÇA NUMA PERSPECTIVA TRANSFORMACIONAL

Eunice Nóbrega Portela¹

Dirce Maria da Silva²

Kátia Geane Souza Silva³

1 INTRODUÇÃO

Dentre os papéis da Pedagogia Empresarial está o de atuar com estratégias e metodologias para informações, conhecimentos e realizações de objetivos, tendo como resultado o aprimoramento e melhor qualificação profissional e pessoal dos colaboradores. Sabe-se que o investimento em educação e treinamento é importante, pois a dupla consequência desse esforço favorece a competitividade da empresa, uma vez que agregam valor ao progresso da organização.

A principal missão do Pedagogo Empresarial é desenvolver o potencial humano, seus conhecimentos, suas habilidades, com autodisciplina decorrente da autonomia e responsabilidade, pois o foco da Pedagogia Empresarial está em “qualificar pedagogos e administradores para atuarem no âmbito empresarial, visando aos processos de planejamento, capacitação, treinamento e desenvolvimento do corpo funcional da empresa” (ALMEIDA, 2006, p. 7 *In*: RIBEIRO,

1 Doutora em Educação com ênfase em Psicologia Social pela Universidade de Brasília. Mestre em Educação. Pós-Graduada em Administração Escolar, Psicopedagogia Clínica e Institucional e Neuropsicologia Clínica. Especialista em Orientação Educacional. Graduada em Pedagogia pela Universidade de Brasília. Pós-Doutorado Profissional em Psicanálise. Escritora, Pesquisadora, Palestrante, Consultora Educacional e Empresarial, Docente Universitária; Psicanalista Clínica. E-mail: eunicenp65@gmail.com.

2 Mestre em Direitos Humanos, Cidadania e Estudos sobre a Violência, na linha de pesquisa em Estado, Políticas Públicas e Cidadania (UNIEURO/DF). Especialista em Gestão Pública e Negócios; Docência do Ensino Superior; Língua Inglesa; Educação a Distância; Psicopedagogia Clínica e Institucional. Graduada em Letras Português/Inglês e suas respectivas Literaturas. Graduada em Pedagogia/Séries Iniciais/Supervisão e Orientação Escolar. Bacharel em Administração. Professora da Educação Básica e do Ensino Superior. Escritora. Pesquisadora. E-mail: profdircesalome@gmail.com.

3 Pedagoga; Orientadora Educacional; Pedagoga Empresarial; Psicopedagoga Clínica e Institucional. Gestora Escolar. Pesquisadora. Email: katiageane2@yahoo.com.br.

2003, p. 11-12).

A Pedagogia Empresarial consegue, de uma forma bem definida, traçar objetivos que podem ser alcançados, a partir de uma compreensão clara do que se busca na política da organização, necessários à melhoria da produtividade. Nesse sentido, faz-se mister questionar se o mundo do trabalho e suas transformações, que geram ambientes cada vez mais complexos está preparado para receber e fornecer liderança de qualidade, com a eficácia necessária aos colaboradores nas organizações?

Tomando questionamentos como o acima suscitado, o presente estudo, de revisão de literatura e abordagem qualitativa (MARCONI E LAKATOS, 1999; 2003; GIL, 2002), discorre sobre o papel do pedagogo empresarial como articulador de interesses das dinâmicas empresariais e a importância de uma liderança efetiva nas organizações, elemento essencial na determinação de maneiras de agir dos colaboradores.

2 O PEDAGOGO EMPRESARIAL COMO ARTICULADOR DE INTERESSES DA DINÂMICA EMPRESARIAL

A atuação do pedagogo na empresa tem como pressuposto principal, a filosofia e a política de recursos humanos. Cabe ao pedagogo empresarial auxiliar no processo de desenvolvimento de instrumentos que permitam ao indivíduo colaborador nas empresas, um melhor rendimento propondo medidas para o seu desempenho, com obtenção de dados e informações a fim de obter um aumento na produtividade tanto pessoal quanto organizacional, conforme Ribeiro (2010) explicita em “Temas Atuais em Pedagogia Empresarial: Aprender para ser Competitivo”.

O mercado de trabalho exige, cada vez mais, ações de responsabilidade social por parte das empresas. Diante disso, aumenta a demanda por profissionais especializados em planejamento, coordenação, execução, e divulgação de projetos organizacionais e sociais, não apenas na área da educação, mas em diversos outros seguimentos. De acordo com Ribeiro (2010):

Entendendo-se as organizações como espaços privilegiados de aprendizagem e estímulo ao desenvolvimento profissional e pessoal, a atuação do Pedagogo Empresarial está diretamente relacionada com as atividades de planejamento, gestão, controle e avaliação da aprendizagem, de modo que e promova a melhoria da qualidade dos diferentes processos organizacionais. Em outras palavras, atuando na área de estão de pessoas, busca formas educacionais cada vez mais efetivas por meio do conhecimento aprofundado de como as pessoas constroem e utilizam os conhecimentos para resolver situações do cotidiano (RIBEIRO, 2010, p. 9).

Cabe à Pedagogia investigar, estudar e aplicar, aperfeiçoar e avaliar

princípios com vistas à proposição de ações que potencializem as capacidades humanas, por meio de situações e aprendizagem, planejadas em função de um propósito determinado, complementa a autora. Por conseguinte, as relações entre comportamento e liderança, devem ser constantemente consideradas

Conforme Ricco (2004), tentativas foram feitas, de formas reiteradas, ao longo da história, desde Hipócrates, Aristóteles, Comte, Hobbes, Locke, Maquiavel e outros, com vistas à classificação do comportamento humano. Assim, as diferenças individuais dos colaboradores são determinantes dentro dos ambientes organizacionais, no que diz respeito ao processo de gestão de pessoas. Dubrin (2003) e Ricco (2004), identificam diferenças que caracterizam traços individuais em ambientes organizacionais:

As pessoas diferem em produtividade, diferem em habilidades e talento. As pessoas variam em sua propensão para alcançar resultados de alta qualidade. As pessoas diferem na maneira pela qual querem ser empoderadas e envolvidas. As pessoas diferem no estilo de liderança que preferem e de que necessitam. As pessoas diferem em suas necessidades de contato com outras pessoas. As pessoas diferem na quantidade de comprometimento e lealdade à empresa. Os trabalhadores diferem em seu nível de autoestima, a qual, por seu turno, influencia na capacidade de aceitar responsabilidades adicionais (DUBRIN, 2003, *apud* RICCO, 2004, p. 26).

Nesse estudo o entendimento das características e conseqüentemente, comportamentos, permite a compreensão acerca do papel da liderança e de como ela se constituirá nos espaços organizacionais. Conforme Ricco (2004), independentemente de qual seja a teoria sobre liderança, o conceito envolve duas ou mais pessoas e se apresenta como um processo de influência, exercido de forma intencional, que lida com desejos, motivação, inspiração, sensibilização e comunicação entre os diversos atores da organização.

3 A EMERGÊNCIA E IMPORTÂNCIA DO CONCEITO DE LIDERANÇA EFICAZ

Dentre as correntes de pesquisa sobre o tema liderança, a abordagem que busca diferenciar a liderança transformacional e a transacional está entre as que mais despertam o interesse dos teóricos (FONSECA *et al.*, 2012).

No estilo transacional aparece a figura do administrador que, em decorrência de seu poder formal, tende a manter o subordinado vinculado ao seu comando. Ocorre, nesse caso, a mera transação em que há, na maioria das vezes, a oferta de benefícios extrínsecos. O poder de influência desse tipo de líder é vinculado a sua capacidade de concessão de benefícios ou infligção de punições. Por outro lado, o líder transformacional detém uma sensibilidade necessária para perceber os desejos de seus seguidores. Há, portanto, um retrato da ação

motivacional por meio do relacionamento interpessoal entre líder e liderado (BERGAMINI, 1994).

Bergamini (1994) traz um entendimento acerca da liderança transformacional:

A liderança transformacional propõe que a influência ocorra em dupla direção para que se estabeleça o clima de respeito ao outro enquanto pessoa integral. É da convivência com o seguidor que o líder retira a maior fonte de informações de que necessita para o exercício do seu papel; portanto, não somente o influenciado como também é influenciado por ele (BERGAMINI, 1994, p. 110).

Nesse sentido, Almeida, Novaes e Martinho (2008, p.10) definem liderança transformacional como “uma atuação que amplia e eleva os interesses dos colaboradores, gerando consciência e aceitação da missão e propósitos do grupo e conduzindo os colaboradores a olhar além de seus interesses próprios”.

Liderança é geralmente definida como, influência, arte ou processo de influenciar pessoas, de modo que lutem desejosamente para realização de metas grupais. Essa influência é adquirida por meio de um relacionamento pessoal efetivo entre o líder e seus seguidores (RICCO, 2004, p. 63), que, por conseguinte, faz com que os seguidores apresentem o que têm de melhor.

A liderança nas organizações é fundamental. Especialistas de variadas áreas fazem do conceito objeto de estudos constantes e ressaltam que a mesma é um processo contínuo, mutável e depende de fatores diversos, para além desenvolvimento e aprendizado constantes, da visão que se tem de mundo.

Segundo Gehringer (2007), a melhor explicação para a palavra liderança está em sua origem. A palavra líder veio do antigo germânico *lad*, que significa “caminho”. Um *ladan*, ou “líder”, era “aquele que mostrava o caminho”. Para o autor, esse profissional conduz as pessoas, e tem a responsabilidade de cuidar de todos e de cada um, facilitando a chegada do seu grupo, com segurança e sem desperdício de tempo ou de energia, entendendo-se e respeitando-se as limitações de cada um no grupo.

Wright (1996) argumenta que existe um perfil de líder ideal. Normalmente, há mais uma coisa em comum entre grupos que viraram equipes e que se diferenciam de simples aglomerações de motivações individualistas ou apenas bandos. Diante disso, urge a necessidade de um líder que alinhe os esforços individuais para um objetivo comum, que tenha o respeito dos colaboradores em grupo, que seja “inspiração para a transpiração”.

Assim, competências e habilidades devem ser desenvolvidas ou aperfeiçoadas para o adequado desenvolvimento do líder, estando dentre as principais habilidades de liderança, a capacidade de influenciar os outros a alcançar objetivos que são importantes para eles e para as organizações.

Sob esse prisma Dubrin (2003) explana que os líderes estão fortemente envolvidos em persuadir, inspirar, motivar os outros e forçar as mudanças úteis.

Bateman e Snell (1998) afirmam que os líderes dirigem a mudança nas organizações, estabelecem as orientações e motivam a superação de obstáculos, fazendo com que as empresas se movam em direção à eficiência. Os autores afirmam que o líder do século XXI tende a ser visionário, criativo, inspirador, experimental, flexível, independente, dentre outros atributos.

Segundo Bergamini (1994), “existe um levantamento sobre os conceitos de liderança da seguinte forma: que a liderança é o comportamento de um indivíduo quando dirigindo as atividades de um grupo em direção a um objetivo comum”. Para isso, afirma-se que liderança é um tipo especial de relacionamento de poder caracterizado pela percepção dos membros do grupo, no sentido de que o outro tem o direito de prescrever padrões de comportamentos na posição que dirige à sua atividade.

Cabe ressaltar, que tem pesquisas a respeito do conceito de liderança desde o ano 1.300 da era cristã. Em consonância com esta linha de raciocínio, pode-se dizer ainda que na visão França (2002):

A preocupação com a liderança é quanto à história escrita, pois, na República de Platão constituiu-se um bom exemplo dessas preocupações iniciais como da grande parte dos filósofos políticos que desde a época procuraram lidar com esse problema [...] o homem é potencialmente um líder na visão do autor e a sociedade tem que conseguir identificar e treinar adequadamente outros que serão capazes de conduzir suas instituições (FRANÇA, 2002, p. 262).

A antiga vida organizacional está desaparecendo rapidamente. A nova lógica não é um modismo que permeiam a administração. No cenário atual, a Liderança revela-se como aspecto impregnado de complexidade e de desafios. Hoje, considerando-se a maior capacidade possibilitada pelos aprimoramentos da tecnologia da informação, a comunicação e a globalização dos mercados, a liderança é mais importante que nunca.

Analisando o conceito de liderança, Bergamini (1994) destaca concepções a respeito das pesquisas que levantou sobre as características pessoais do líder, acrescentando que:

Com a sistematização dos estudos, urge qualidades pessoais de líder. Pesquisadores e estudiosos no assunto propõem que líderes devem possuir certas características de personalidade especiais e inatas, não fazendo permear o uso de técnicas [...] mas a liderança bem-sucedida deva envolver certas habilidades e capacidades interpessoais, técnicas, administrativas e intelectuais – que capacitam os líderes a serem valorizados pelo seu grupo ou organização (BERGAMINI 1994, p.86).

Diante disso, algumas pessoas são mais eficazes que outras no papel do líder. Entretanto, cabe ressaltar que Krames (2006), que “faz-se mister a criação de uma visão e motivação para os outros torná-la em realidade. Com isso, pode-se dizer que os líderes precisam ter uma visão abrangente e não se deixar levar pelas minúcias administrativas”.

Do ponto de vista de Maximiano (2004), “a liderança é diferente da autoridade formal, uma das bases das organizações e um atributo dos cargos gerenciais. Cada gerente na organização ocupa uma posição dentro da hierarquia regida por regras e normas impessoais”.

Maximiano (2004) também esclarece que “muitos são colocados no papel de liderança, independentemente de suas qualidades, mas a liderança é um dos papéis que exige desempenho para atingir metas dentre outros papéis que definem os gerentes das organizações”, e isso exige habilidades pessoais específicas.

Bateman e Snell (1998) explicam que “o comprometimento dos colaboradores é decorrente da motivação, dos relacionamentos interpessoais e da liderança de alguns setores”, isto é, o comprometimento dos funcionários está diretamente inter-relacionado com a liderança advinda dos gestores, que fortalecem os vínculos dos relacionamentos.

De acordo com Almeida (2006), “um dos maiores desafios das organizações é descobrir, atrair e reter pessoas talentosas”. Para isso é fundamental que a organização invista em treinamento profissional constante, em aprimoramento e desenvolvimento de seus profissionais.

Nesse mesmo sentido, é necessário a busca pelo autodesenvolvimento por parte do colaborador, pois as organizações cada vez mais necessitam de profissionais com performances diferenciadas, boa capacidade de integração, confiabilidade e qualidade num mundo cada vez mais competitivo, globalizado, que exige mais especializações e capacidade de interação com as novas tecnologias.

4 CONSIDERAÇÕES

Pode-se inferir que os temas e questões de liderança, estão intrinsecamente inter-relacionados com a administração e gestão, sendo enriquecidos pela interdisciplinaridade das áreas no decorrer dos séculos XIX e XX, beneficiados sobretudo pelo desenvolvimento de áreas como a Psicologia Diferencial e a ampliação do escopo da Pedagogia na área empresarial, dentro de uma necessidade constante de formação e preparação dos Recursos Humanos nas empresas.

Diante do que fora aludido, ressalta-se que liderança não é imposta; ela é conquistada. O bom líder sempre tem palavras que estimulam a coragem, o fazer, a realização. Partindo deste pressuposto, observa-se que ainda hoje nossa Educação age de forma errada, punindo apenas o erro, suscitando o medo de

realizações por receio de tentar novamente. Precisa-se de liderança eficaz, pois sem isso não se pode gerenciar a autoconfiança das pessoas, nesse sentido, é papel desse profissional reunir-se com frequência com o grupo, procurando ouvir sugestões e, principalmente, manter-se focado na sua missão, em seu objetivo.

Hoje em dia, o espírito de liderança é muito valorizado, tanto no âmbito profissional como no pessoal. Ser líder não é ser o “chefe” ou o “gerente”, é muito diferente disto. Ser líder é ter talento para servir de modelo e demonstrar ter uma série de qualidades, como visão de futuro, disposição, coragem e iniciativa.

Nesse sentido, faz-se necessário a capacitação de um novo perfil de gerenciamento com liderança, com características e atributos diferenciados, comprometido, humano, motivado, que tenha vontade de aprender, prazer de ensinar, que possua visão estratégica para empreender, que seja assertivo e, principalmente, ético.

Diante desse prisma, o novo perfil do líder é aquele que vê com clareza seus objetivos e se esforça para alcançá-los; que tome decisões, possui calma na hora da crise, que verifica o cumprimento das ordens; que sabe avaliar as pessoas e consegue fazer com que pessoas certas ocupem os lugares certos, nos momentos certos; que busca compreender que a diversidade de pessoas e perfis humanos, fortalece a equipe e propicia o fortalecimento da organização como um todo.

Por fim, o contexto de liderança, a luta de forças se manifesta entre o “novo e o velho”, isto é, as transformações e inovações das organizações no mundo contemporâneo ante uma dinâmica e uma burocracia arraigada. Mas as organizações possuem a constante necessidade do novo, tanto em aspectos administrativos quanto políticos. Por isso, necessita-se de, criativamente, integrar-se aspectos humanos e técnicos, junção inerente e fundamental para as ações de liderança.

5 REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Marcus Garcia. **Pedagogia Empresarial: Saberes, Práticas e Referências**. Rio de Janeiro: Brasport, 2006.

ALMEIDA, Martinho Isnard Ribeiro de; NOVAES, Marcos Bidart Carneiro de.; MARTINHO, Celso Likio Yamaguti. **Liderança e gestão estratégica de pessoas: duas faces da mesma moeda**. Revista de Administração da UFSM, v. 1, n. 1, art. 1, p. 7-25, 2008.

BATERMAN, Thomas; SNELL, Scott. **Administração: construindo vantagem competitiva**. São Paulo: Atlas, 1998.

BERGAMINI, Cecília Whitaker. **Liderança: administração do sentido**. São Paulo: Atlas, 1994.

CHIAVENATO, Idalberto. **Gestão de Pessoas: o novo papel dos recursos humanos nas organizações**. 2. ed. Rio de Janeiro: Campus, 1999.

- DUBRIN, Andrew. **Fundamentos do Comportamento Organizacional**. São Paulo: Thomson, 2003.
- FRANÇA, Ana Cristina Limongi *et al.* **As pessoas na organização**. São Paulo: Gente, 2002.
- FONSECA, Ana Márcia de Oliveira; PORTO, Juliana Barreiros; BARROSO, Aline Cavalcanti. **O efeito de valores pessoais nas atitudes perante estilos de liderança**. Revista de Administração Mackenzie, v. 13, n. 3, p. 122-149, 2012.
- GEHRINGER, Max. **Pergunte ao Max. Max Gehringer responde a 164 dúvidas sobre carreira**. São Paulo: Globo, 2007.
- GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projeto pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- KRAMES, Jeffrey A. **Coleção Desenvolvimento Profissional: os princípios de liderança de Jack Welch**. Rio de Janeiro: Sextante, 2006. **Revista Você S/A**. ed. Exame.
- LAKATOS, Eva Maria e MARCONI, Marina de Andrade. **Técnicas de Pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1999.
- LAKATOS, Eva Maria e MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia Científica**. São Paulo: Atlas, 2003.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola**. Goiânia: Alternativa, 2001.
- MASLOW, Abraham. **Maslow no Gerenciamento**. Editora Qualitymark, 2000.
- MAXIMIANO, Antônio César Amaru. **Teoria geral da Administração: da revolução urbana a revolução digital**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2004.
- RIBEIRO, Amélia Escotto do Amaral. **Pedagogia Empresarial: atuação do pedagogo na empresa**. Rio de Janeiro: Wak, 2003.
- RIBEIRO, Amélia Escotto do Amaral. **Temas atuais em pedagogia empresarial: aprender para ser competitivo**. / Amélia Escotto do Amaral Ribeiro. 3. ed. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2010.
- RICCO, Maria Filomena Fontes. **Construindo perfis comportamentais em ambiente educacional – os estilos de mobilização dos gestores brasileiros**. Dissertação de Mestrado. Departamento de Administração. USP, 2004.
- WRIGTH, Robert. **O animal moral**. Rio de Janeiro: Campus, 1996.

PEDAGOGIA EMPRESARIAL NO BRASIL: UM PANORAMA DA SUA IMPORTÂNCIA NOS CENÁRIOS FORMATIVOS E DESENVOLVIMENTO HUMANO

Eunice Nóbrega Portela¹

Dirce Maria da Silva²

Kátia Geane Souza Silva³

1 INTRODUÇÃO

O Pedagogo não é mais o profissional que atua apenas no ambiente escolar. Ele pode atuar em todas as áreas que requeiram um trabalho educativo. As atribuições do Pedagogo Empresarial é, dentre outras, a de ser mediador e articulador de ações educacionais na administração de informações dentro do processo contínuo de mudanças e de gestão do conhecimento. Gerenciar processos de mudança exige novas posturas e novos valores organizacionais, com treinamento e aprendizado constantes, dentre as características fundamentais para empresas que pretendem manter-se ativas e competitivas no mercado.

No bojo das céleres mudanças que têm marcado a sociedade contemporânea e o modo de produção das relações humanas, o Pedagogo Empresarial se coloca como alguém que atua na área de desenvolvimento de pessoal,

1 Doutora em Educação com ênfase em Psicologia Social pela Universidade de Brasília. Mestre em Educação. Pós-Graduada em Administração Escolar, Psicopedagogia Clínica e Institucional e Neuropsicologia Clínica. Especialista em Orientação Educacional. Graduada em Pedagogia pela Universidade de Brasília. Pós-Doutorado Profissional em Psicanálise. Escritora, Pesquisadora, Palestrante, Consultora Educacional e Empresarial, Docente Universitária; Psicanalista Clínica. E-mail: eunicenp65@gmail.com.

2 Mestre em Direitos Humanos, Cidadania e Estudos sobre a Violência, na linha de pesquisa em Estado, Políticas Públicas e Cidadania (UNIEURO/DF). Especialista em Gestão Pública e Negócios; Docência do Ensino Superior; Língua Inglesa; Educação a Distância; Psicopedagogia Clínica e Institucional. Graduada em Letras Português/Inglês e suas respectivas Literaturas. Graduada em Pedagogia/Séries Iniciais/Supervisão e Orientação Escolar. Bacharel em Administração. Professora da Educação Básica e do Ensino Superior. Escritora. Pesquisadora. Membro do Grupo de Pesquisa Literatura e Espiritualidade da Universidade de Brasília/GPLE (Pesquisadora e Social Media). E-mail: profdircesalome@gmail.com.

3 Pedagoga; Orientadora Educacional; Pedagoga Empresarial; Psicopedagoga Clínica e Institucional. Gestora Escolar. Pesquisadora. E-mail: katiageane2@yahoo.com.br.

Recursos Humanos e treinamento, como responsável pela preparação e formação de mão-de-obra para o atendimento das especificidades organizacionais.

Com isso, verdades e conceitos têm sido questionados, mitos e comportamentos derrubados e o conhecimento, de forma interdisciplinar mais do que nunca, vem ultrapassado limites geográficos, sociais e educacionais. Por conseguinte, o presente estudo traz uma revisão de literatura sobre o tema proposto (CERVO; BERVIAN, 1996; MARCONI; LAKATOS, 1999), ressaltando autores, obras e pesquisas que destacam a evolução e importância de atuação do Pedagogo nas empresas, ressaltando as possibilidades da Pedagogia na área Empresarial.

2 SOBRE AS MUDANÇAS NA DINÂMICA ORGANIZACIONAL

A Revolução Industrial e a chegada da modernidade impactaram as relações de trabalho no século XVIII, provocando mudanças, tanto na organização econômica quanto na social.

Oliveira (2020, p. 81), em artigo intitulado “A Atuação do Pedagogo no Desenvolvimento das Pessoas no Mundo Corporativo”, apresenta os principais processos de transformação dos modelos produtivos decorrentes das primeiras inovações tecnológicas nas fábricas e indústrias, ainda em curso, que tiveram início com o fordismo, o taylorismo, o toyotismo e o volvismo:

Fordismo - modalidade de produção criada a partir do taylorismo, por Henry Ford, na década de 1920, baseada na especialização da função e na instalação de esteiras sem fim na linha de montagem. À medida que o produto se deslocava na esteira, o trabalhador desenvolvia sua função. Com isso, visava diminuir o tempo gasto no trabalho, aumentar a produtividade, diminuir o custo de produção e principalmente realizar a produção em massa para o consumo ocorrer no mesmo passo.

Taylorismo - Frederick Taylor acreditava na especialização de tarefas, ou seja, o trabalhador desenvolvia uma única atividade. Como exemplo, alguém que colocava os faróis nos automóveis na indústria automobilística faria apenas isso o dia todo sem conhecer os procedimentos das outras etapas da produção, além de monitorar o tempo gasto para a realização de tarefas e premiação daqueles que tivessem um grande rendimento em seu trabalho.

Toyotismo - Sistema de produção criado no Japão que tinha em sua base a tecnologia da informática e da robótica, usado na fábrica da Toyota. Nessa modalidade de produção, o trabalhador não fica limitado a uma única tarefa, desenvolvendo diversas atividades na produção.

Volvismo – Desenvolvido, a exemplo dos modelos anteriores, na fábrica de automóveis da Volvo, que conciliou execução manual e automação. É um sistema reflexivo de produção, com grande investimento no trabalhador em treinamentos e aperfeiçoamento, a fim de que esse consiga produzir por completo um veículo em todas as etapas, além de valorizar a criatividade, o trabalho coletivo e a preocupação da empresa com o bem-estar

do funcionário, bem como sua saúde física e mental (OLIVEIRA, 2020, p. 86-87).

Os respectivos modelos produtivos são os mais eminentes processos de transformações e desenvolvimentos organizacionais que marcaram o século XX em escala mundial. Historicamente, tais empresas determinaram novas configurações no mundo do trabalho, novos modelos de produção industrial e novas relações de trabalho e capital, que, por consequência, transformaram as relações entre homem, máquina e conhecimento.

Vê-se, a partir da evolução acima disposta, que se assiste a um movimento de transformações no mundo laboral em face do esgotamento do padrão de acumulação da organização da produção industrial taylorista/fordista, representados mais recentemente pelo toyotismo e volvismo, baseados na divisão do trabalho e na diversificação do saber, de novos paradigmas de produção, em curso, mais flexíveis, determinados, sobretudo, pela concorrência que se efetiva por diferentes formas de racionalização da produção e da gestão.

O trabalho pedagógico, diante disso, conforme Oliveira (2020), volta-se para o aprimoramento dos trabalhadores nas corporações, buscando, além de aprimorá-los tecnicamente, envolvê-los na cultura do negócio da empresa, possibilitando mudanças mais acentuadas nos objetivos e metodologias de ensino na corporação, fazendo com que o departamento de treinamento e desenvolvimento fosse ampliado, transformando-se no que hoje se conhece por educação corporativa.

Dentre as Universidades desenvolvem um sistema de aprendizado contínuo voltado para as necessidades específicas das empresas e de seus colaboradores, contribuindo para a aquisição dos conhecimentos dos novos processos de produção e valores organizacionais consoantes com a missão da empresa, estão a Embratel, a Accor, a Motorola, o McDonald's, Algar, Brahma e SERPRO, empresa pública da área de Tecnologia da Informação e Comunicações.

Nesse sentido, Ribeiro (2003), em sua obra "Pedagogia Empresarial: atuação do Pedagogo na Empresa", informa que, percebe-se no Brasil, a partir da década de 1970, maior preocupação por parte das empresas com o desenvolvimento de seus recursos humanos, entendidos como fator principal do êxito empresarial, passando a demandar melhores desempenhos e formação profissional (RIBEIRO, 2003, p. 9).

Essa demanda gerou, inclusive, incentivos governamentais, num esforço conjunto no sentido de dinamizar a qualificação de mão de obra no país. Exemplo disso foi a aprovação da Lei nº 6.297/1975⁴, que dispunha sobre a dedução do lucro tributável, para fins de imposto sobre a renda das pessoas

4 Revogada pela LEI Nº 8.034, DE 12 DE ABRIL DE 1990 (Suspensão), que alterou a legislação do Imposto de Renda das pessoas jurídicas no país.

jurídicas, do dobro das despesas realizadas em projetos de formação profissional.

Sobre o assunto, explica Ferreira, Reis e Pereira (1985), em “Gestão empresarial: de Taylor aos nossos dias. Evolução e Tendências da Moderna Administração de Empresas”:

O pedagogo, a partir daí, passa a ganhar espaço nas empresas, enquanto alguém que atua na área de Desenvolvimento de Recursos Humanos, especificamente em treinamento de pessoal – responsável pela preparação/formação de mão-de-obra para o atendimento das especificidades da Organização. Assim, um dos propósitos da Pedagogia na Empresa é a de qualificar todo o pessoal da organização nas áreas administrativas, operacional, gerencial, elevando a qualidade e produtividade organizacionais (FERREIRA; REIS; PEREIRA, 1985, p. 74).

Por conseguinte, “a atuação do Pedagogo na empresa tem como principal pressuposto a filosofia e a política de recursos humanos adotados pela Organização” (Ribeiro, 2003).

Assim, a Pedagogia e o Pedagogo Empresariais emergem como elementos de articulação entre o desenvolvimento das pessoas e as estratégias organizacionais. Conforme Lopes *et al* (2006), em “Pedagogia Empresarial: uma nova visão da aprendizagem nas organizações”:

O impacto das transformações na sociedade nas organizações possibilita constatar o destaque dado a pontos como competências necessárias ao profissional moderno, o espírito de liderança, a orientação para o cliente, a orientação para resultados, a comunicação clara e objetiva, a flexibilidade e a adaptabilidade, a criatividade e a proatividade, e a aprendizagem contínua (LOPES *ET ALL*, 2006, p. 74).

A Pedagogia Empresarial, nesse sentido, passa a dar suporte em relação à estruturação das mudanças, tanto em relação à estruturação das mudanças, quanto em relação à ampliação e à aquisição de conhecimento no espaço organizacional, pois o Pedagogo Empresarial, conforme Lopes *et all* (2006), “promove a reconstrução de conceitos básicos, como criatividade, espírito de equipe e autonomia emocional e cognitiva”.

3 FORMAÇÃO E APERFEIÇOAMENTO: EMPRESAS QUE APRENDEM

A doutrina filosófica de Comenius, a qual ele deu o nome de *pansophia*, propõe a universalização do saber e a supressão dos conflitos religiosos e políticos. As inovações introduzidas por Comenius nos métodos de ensino influenciaram em grande medida as reformas educativas e as teorias de eminentes pedagogos de séculos posteriores. Desde então, o ensino transformou-se paulatinamente, retro-alimentado por novas propostas educativas iluminadas, em destaque a do francês Jean Jacques Rousseau no século XVIII, de seus seguidores e de educadores, que

perpassa, necessariamente, pelo desenvolvimento da Psicologia, determinando novos paradigmas para a gestão e comportamento humano.

No que diz respeito ao comportamento humano nas organizações, Idalberto Chiavenato (2009), em sua obra “Recursos humanos: o capital humano das organizações” reafirma a importância de não se perder de vista o ser humano. Ele ressalta que, “deve-se ver as pessoas como recursos, portadoras de habilidades, competências e capacidade de trabalho, mas que trazem histórias particulares e objetivos diferentes” (CHIAVENATO, 2009 *apud* SILVA E PORTELA, 2022, p. 44), pois isso é determinante para a dinâmica das organizações.

Segundo Peter Senge, autor do livro “A Quinta Disciplina”, (*apud* CHIAVENATO, 1999), os gerentes devem estimular e conduzir a mudança para criar organizações que aprendam. A aprendizagem e o treinamento nas empresas são os diferenciais de competitividade, qualidade e lucratividade. Na visão do autor, o investimento no conhecimento contínuo e coletivo do capital intelectual das empresas tende ao crescimento progressivo. Esse conceito administrativo assemelha-se, integralmente, ao novo conceito educacional de escola e da sua função social, que é a de formar cidadãos autônomos.

O profissional da educação que atua na área de Recursos Humanos, nesse sentido, direciona seus conhecimentos à melhoria do desempenho dos colaboradores da empresa, visando à melhoria dos resultados coletivos. Pascoal (2007) esclarece algumas das funções específicas do pedagogo numa empresa:

Conceber, planejar, desenvolver e administrar atividades relacionadas à educação na empresa; Diagnosticar a realidade institucional; Elaborar e desenvolver projetos, buscando o conhecimento também em outras áreas profissionais; Coordenar a atualização em serviço dos profissionais da empresa; Planejar, controlar e avaliar desempenho profissional dos funcionários da empresa; Assessorar as empresas no que se refere ao entendimento dos assuntos pedagógicos atuais (PASCOAL, 2007, p. 190).

Dentro do novo paradigma de competitividade em mercados nacionais e globais, o treinamento e o aprendizado constantes são imprescindíveis para o aproveitamento das oportunidades pessoais e organizacionais, e os indicadores propulsores da aprendizagem organizacional são a criatividade e a inovação, considerando o paradigma da *abordagem contingencial* de gestão.

A abordagem contingencial, que teve início na década de 1970, é conhecida pela obra “Diferenciação e Integração em Organizações Complexas”, de 1986, de Paul Roger Lawrence (1922-2011), sociólogo, e Jay William Lorsch (1932), teórico organizacional, ambos americanos. Também pelo trabalho de psicólogo austríaco naturalizado americano Edgard Henry Schein (1928) e sua obra “Cultura Organizacional e Liderança” (2009), em que ele mostra como transformar o conceito abstrato de cultura em uma ferramenta prática para o

entendimento da dinâmica das organizações e da mudança (CHIAVENATO, 2009, p. 68-69; SILVA E PORTELA, 2022, p. 45).).

Nesse diapasão, a inexorabilidade da reestruturação sócio-econômica obriga que as escolas desenvolvam competências nos alunos para atender às exigências do mercado de trabalho e que as organizações se reestruturem e transformem o ambiente de trabalho num ambiente de aprendizagem, contribuindo para a construção de pessoas que se antecipem aos acontecimentos, que sejam atualizadas e saibam aprender a aprender. Nesse sentido, conforme Oliveira (2020):

O foco nessas habilidades e competências se origina das diferentes inovações e mudanças do campo organizacional da empresa e das diferentes relações de trabalho que atravessaram numerosas mudanças impulsionadas pela busca incessante do capitalismo industrial por novas formas produtivas, aptas a atender aos interesses do capital (OLIVEIRA, 2020, p. 89).

Assim, diante da abrangência de possibilidades de atuação e, a partir de uma formação apropriada do Pedagogo Empresarial, ele deverá ser capaz de desenvolver seu trabalho ao abordar disciplinas como: didática aplicada ao treinamento, jogos e simulações empresariais, administração do conhecimento, comportamento humano nas organizações, educação e dinâmica de grupos, relações interpessoais nas organizações, desenvolvimento organizacional, além da avaliação do desempenho. Dessa forma, Ribeiro (2010) explicita que as atividades desse profissional perpassam, de forma interdisciplinar e intercomplementar, pelas quatro áreas-pilares das atividades pedagógicas, sociais, burocráticas e administrativas.

Nesse mesmo sentido, Srour (1998) pressupõe quatro campos do saber para análise da cultura organizacional: São eles: O saber ideológico, que pressupõem as evidências doutrinárias; o saber científico, que pressupõem evidências explicativas; o saber artístico, que pressupõe evidências estéticas e o saber técnico, com os pressupostos das evidências operatórias e procedimentais.

O Pedagogo Empresarial precisará, portanto, atuar com ações diversificadas e constantes voltadas à cultura organizacional, atualizando a estrutura de gestão, trabalhando em prol da diminuição das resistências às mudanças, treinando pessoas com ações permanentes por meio de seu conceito de cultura, dentre de outras atribuições. Diante disso, a mudança na cultura organizacional possibilita às organizações criarem uma cultura permanente de aprendizado.

4 CONSIDERAÇÕES

Todas essas transformações estão nos levando a um novo modelo, a um novo paradigma de organização da economia e da sociedade: uma economia do saber. Estamos diante da sociedade do conhecimento, na qual o recurso controlador não é mais o capital, a terra ou a mão-de-obra, mas, sim, a capacidade

e experiência dos indivíduos. Com isso, se quisermos uma nação competitiva, teremos que mudar nosso modo de entender e de agir em relação à educação.

Para que tais objetivos possam ser alcançados, torna-se necessário uma compreensão clara do que se entende, na política de recursos humanos da empresa, como eficiência e eficácia. Com isso, esses objetivos buscam muito mais do que acumular técnicas ou conhecimentos, mas, acima de tudo, promover mudanças e atitudes mais amplas. Para este profissional sua principal missão é desenvolver o potencial humano, seus conhecimentos, suas habilidades, com autodisciplina decorrente da autonomia e responsabilidade. Esses e mais alguns são requisitos essenciais para a atuação do Pedagogo Empresarial no setor de Recursos Humanos de uma organização.

A Gestão do Conhecimento, na atualidade é expressão de ordem. As empresas que não repensarem seus modelos, permanecendo agarrados aos velhos paradigmas do aprendizado e das relações humanas, estarão, certamente, fadadas ao fracasso ou ao desaparecimento.

5 REFERÊNCIAS

BRASIL. **LEI Nº 6.297, DE 15 DE DEZEMBRO DE 1975**. Dispõe sobre a dedução do lucro tributável, para fins de imposto sobre a renda das pessoas jurídicas, do dobro das despesas realizadas em projetos de formação profissional, e dá outras providências. (Vide art. 1º, inciso III da Lei nº 8.034, de 12/4/1990). (Suspensão). Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-6297-15-dezembro-1975-357263-norma-pl.html> Acesso em: 24, ago. 2022.

CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino. **Metodologia Científica**. 4. ed. São Paulo: Makron Books, 1996. 144 p.

CHIAVENATO, Idalberto. **Gestão de Pessoas: o novo papel dos recursos humanos nas organizações**. 2. ed. Rio de Janeiro: Campus, 1999.

CHIAVENATO, Idalberto. **Recursos humanos: o capital humano das organizações**. 8.ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009. 498 p.

FERREIRA, Ademir Antônio; REIS, Ana Carla; PEREIRA, Maria Isabel. **Gestão empresarial: de Taylor aos nossos dias. Evolução e Tendências da Moderna Administração de Empresas**. São Paulo, Cengage Learning, 1985.

FERREIRA, Ademir Antônio; REIS, Ana Carla; PEREIRA, Maria Isabel. **Gestão empresarial: de Taylor aos nossos dias. Evolução e Tendências da Moderna Administração de Empresas**. São Paulo, Cengage Learning, 1997, 256p.

LAKATOS, Eva Maria e MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia Científica**. São Paulo: Atlas, 2003.

LOPES, Izolda, TRINDADE, Ana Beatriz, CARVALHO, Claudia CANDI-NHA, Márcia Alvim. **Pedagogia empresarial: uma visão de aprendizagem nas organizações**. Wak, Rio de Janeiro, 2006.

OLIVEIRA, Antônio Marcone de. **A Atuação do Pedagogo no Desenvolvimento das Pessoas no Mundo Corporativo**. *In*: Pedagogia do trabalho: a atuação do pedagogo na educação profissional / Maria Gerlaine Belchior Amaral, Maria José Camelo Maciel, Antônio Marcone de Oliveira (orgs). – Fortaleza: EdUECE, 2020. 214p. (Coleção Práticas Educativas, 107). ISBN: 978-85-7826-775-9. E-book. p. 81-110.

PASCOAL, Miriam. **O pedagogo na empresa. Diálogo Educacional**. Curitiba, v. 7, n. 22, p. 183-193, 2007.

RIBEIRO, Amélia Escotto do Amaral. **Pedagogia Empresarial: atuação do pedagogo na empresa**. Rio de Janeiro: Wak, 2003.

SILVA, Dirce Maria da.; PORTELA, Eunice Nóbrega. **Da Escola Clássica à Era da Informação: um Panorama Histórico da Gestão de Recursos Humanos**. *In*: Empreendedorismo, gestão, marketing e inovação na contemporaneidade: ressignificações e tendências. / Organizador: Carlos Batista. Itapiranga: Schreiber, 2022. 177 p.; E-book no formato PDF. EISBN: 978-65-5440-006-0. DOI: 10.29327/567796. p. 37-52.

SROUR, R. H. **Poder, cultura e ética nas organizações**. São Paulo: Campus, 1998.

POSFÁCIO

*A leitura é uma fonte inesgotável de prazer,
mas, por incrível que pareça,
a quase totalidade não sente esta sede.
Carlos Drummond de Andrade*

Fico muito feliz que você tenha chegado a essa parte, a busca pelo conhecimento deve ser incessante. Espero que sua experiência ao ler a obra tenha sido gratificante, pois os autores e autoras se dedicaram para trazer o melhor conteúdo sobre os assuntos selecionados. Acredito que cada capítulo instigou a vontade de buscar e conhecer mais sobre os temas.

Se você chegou nessa página mas ainda não fez a leitura ou fez parcialmente, espero que você retorne e tenha um momento prazeroso. Essa obra tem uma linguagem acessível e objetiva para que todos possam desfrutar dos capítulos.

Em cada capítulo, tem as informações dos autores e na obra, os dados dos organizadores, então, tem dúvidas? Quer saber mais sobre o assunto? Quer debater? Entre em contato.

A Educação é para todos, a Educação é um divisor pra a sociedade e a pesquisa brasileira respira!!!

Rebeca Freitas Ivanicska
Organizadora

ORGANIZAÇÃO

Eunice Nóbrega Portela: Doutora em Educação pela Universidade de Brasília. Mestre em Educação pela Universidade Católica de Brasília, área de concentração em Política e Administração da Educação, linha de pesquisa Gestão e Economia da Educação. Pós-Graduada em Administração Escolar, Psicopedagogia Clínica e Institucional e Neuropsicologia Clínica. Especialista em Orientação Educacional. Graduada em Pedagogia pela Universidade de Brasília. Pós-Doutorado Profissional em Psicanálise. Escritora, Pesquisadora, Palestrante, Consultora Educacional e Empresarial, Docente Universitária; Psicanalista Clínica. Currículo Lattes: [Http://lattes.cnpq.br/4499951422512139](http://lattes.cnpq.br/4499951422512139). Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2706-5448>. E-mail: eunicenp65@gmail.com.

Dirce Maria da Silva: Mestrado em Direitos Humanos, Cidadania e Estudos sobre a Violência, na linha de pesquisa em Estado, Políticas Públicas e Cidadania, pelo Centro Universitário UNIEURO/Brasília/DF. Pós-Graduação em Gestão Pública/Gestão e Negócios pelo Instituto Federal de Brasília - IFB. Especializações: Docência do Ensino Superior, Língua Inglesa, Educação a Distância (EAD), Recursos Humanos e Psicopedagogia Clínica e Institucional. Graduada em Letras Português/Inglês com suas respectivas Literaturas (Licenciatura Plena). Graduada em Pedagogia - Séries Iniciais, Supervisão e Orientação Escolar (Licenciatura Plena). Graduada em Administração de Empresas (Bacharelado). Pesquisadora. Docente da Educação Básica e Ensino Superior. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7836053563578154>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-57141419>. E-mail: dircem54@gmail.com.

Bruna Beatriz da Rocha: Mestre em Educação (UFLA/MG), Especialista em Didática e Trabalho Docente (IF SUDESTE MG – Campus São João del-Rei), Especialista em Coordenação Pedagógica e Supervisão Escolar (FAVENI). Graduada em Licenciatura em Educação Física (IF SUDESTE MG – Campus Barbacena), Criadora e Organizadora do projeto “Obras Coletivas MG”, Professora da rede pública e da rede privada de ensino. E-mail: bruuna_rocha1@hotmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4118837127203139>

Rebeca Freitas Ivanicska: Mestre em Educação pela Universidade Federal de Lavras. Criadora e Organizadora do projeto “Obras Coletivas MG”. Técnica em Educação pela Rede Municipal de Barbacena/MG. Advogada e Pedagoga.

Pós-graduada em Gestão de Trabalho Pedagógico (FAVENI/ES), Pós-graduada em Educação Especial e Inclusiva (FUTURA/SP). Graduada em Pedagogia (UEMG/Barbacena). Bacharel em Direito (UNIPTAN/MG). Pós Graduanda em Direito Previdenciário/ LEGALE SP. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Corpo, Cultura e Diversidade; Políticas Públicas e Gestão Escolar. E-mail: rebeca_015@hotmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0499371715345312>

