



**GESTÃO PEDAGÓGICA,
ORGANIZAÇÃO CURRICULAR,
QUALIDADE DA EDUCAÇÃO,
DIREITOS HUMANOS,
DIVERSIDADE CULTURAL
E INCLUSÃO SOCIAL**

JOÃO FERREIRA DE OLIVEIRA

Organizador



Série 3

João Ferreira de Oliveira
(Organizador)

**GESTÃO PEDAGÓGICA, ORGANIZAÇÃO CURRICULAR,
QUALIDADE DA EDUCAÇÃO, DIREITOS HUMANOS,
DIVERSIDADE CULTURAL
E INCLUSÃO SOCIAL**

Série Anais do VI Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação
e IX Congresso Luso-Brasileiro de Política e Administração da Educação

ANPAE

A ANPAE

Presidente

João Ferreira de Oliveira

Vice-presidentes

Sudeste – Marcelo Soares Pereira da Silva

Nordeste – Luciana Rosa Marques

Centro-Oeste – Regina Tereza Cestari de Oliveira

Sul – Elton Luiz Nardi

Norte – Terezinha Fátima Andrade Monteiro dos Santos

Diretores

Diretor Executivo – Erasto Fortes Mendonça

Diretor Secretário – Pedro Ganzeli

Diretor de Projetos Especiais – Leda Scheibe

Diretora de Publicações – Maria Dilnéia Espíndola Fernandes

Diretor de Pesquisa – Ângelo Ricardo de Souza

Diretora de Intercâmbio Institucional – Aida Maria Monteiro Silva

Diretora de Cooperação Internacional – Márcia Ângela Aguiar

Diretora de Formação e Desenvolvimento – Maria Vieira da Silva

Diretora Financeira – Catarina de Almeida Santos

Editoras

Editora – Lúcia Maria de Assis

Editora Associada – Daniela da Costa Britto Pereira Lima

Conselho fiscal

Janete Maria Lins de Azevedo

Miriam Fábria Alves

Romualdo Luiz Portela de Oliveira

Seção de estado – diretores e vice-diretores

Bahia	Diretora: Emília Peixoto Vieira Vice-diretora: Antônia Almeida Silva
Distrito Federal	Diretora: Adriana Almeida Sales de Melo Vice-diretora: Natalia de Souza Duarte
Espírito Santo	Diretora: Caroline Falco Fernandes Valpassos Vice-diretor: Itamar Mendes da Silva
Goiás	Diretora: Karine Nunes de Moraes Vice-diretora: Clélia Brandão Alvarenga Craveiro
Mato Grosso do Sul	Diretora: Carina Elisabeth Maciel Vice-diretora: Vilma Miranda de Brito
Minas Gerais	Diretora: Lúcia de Fátima Valente Vice-diretora: Maria Simone Ferraz Pereira Moreira Costa
Pará	Diretora: Ney Cristina Monteiro de Oliveira

	Vice-diretora: Maria Auxiliadora Maués de Lima Araújo
Paraíba	Diretor: Luiz de Sousa Junior Vice-diretora: Andreia Ferreira da Silva
Paraná	Diretora: Adriana Dragone Silveira Vice-diretora: Simone de Fátima Flash
Pernambuco	Diretor: Edson Francisco de Andrade Vice-diretor: José Amaro Barbosa da Silva
Rio de Janeiro	Diretor: Jorge Nassim Vieira Najjar Vice-diretora: Maria Celi Chaves Vasconcelos
Rio Grande do Norte	Diretora: Rute Regis de Oliveira da Silva Vice-diretora: Luciane Terra dos Santos Garcia
Rio Grande do Sul	Diretor: Juca Gil - jucagil7@gmail.com Vice-diretora: Elena Maria Billig Mello
Santa Catarina	Diretora: Marilda Pasqual Schneider Vice-diretor: Marcos Edgar Bassi
São Paulo	Diretora: Graziela Zambão Abdian Vice-diretora: Teise de Oliveira Guaranha Garcia
Tocantins	Diretora: Rosilene Lagares Vice-diretora: Mônica Aparecida da Rocha

Conselho deliberativo

Presidente, Vice-Presidentes e Diretores das Sessões Estaduais mais ex-Presidente da gestão anterior.

ORGANIZAÇÃO DO EVENTO

Comissão organizadora nacional

João Ferreira de Oliveira (UFG)
 Daniela da Costa Britto Pereira Lima (UFG)
 Lúcia Maria de Assis (UFG)
 Christiane Fagundes Guimarães Pereira (UFG) – Secretária
 Leila Cristina Borges (UFG) – Secretária
 Samára Assunção Valles Jorge (UFG) – Secretária

Comitê científico

Brasil

Daniela da Costa Britto Pereira Lima (UFG)
 Elton Luiz Nardi (UNOESC)
 João Ferreira de Oliveira (UFG)
 Lúcia Maria de Assis (UFG)
 Luciana Rosa Marques (UFPE)
 Márcia Ângela Aguiar (UFPE)
 Marcelo Soares Pereira da Silva (UFU)
 Regina Tereza Cestari de Oliveira (UCDB)
 Terezinha Fátima Andrade M. dos Santos Lima (UFPA)

Espanha

Alfonso Fernández Martínez (Inspección de Educación. País Vasco)
Carmen Romero Ureña (Universidad de Valladolid)
Daniel Rodríguez Arenas (Universidad de Castilla-La Mancha, Facultad de educación de Toledo)
José Manuel Cabada Álvarez (Presidente de la Asociación Española para la Educación Especial)
José Ramón Blas Pastor (Doctor em Biología y Profesor de Enseñanza Secundaria).
Josep Serentill Rubio (Inspección de Educación. Catalunya)
Juan Salamé Sala (UNED, Universidad Nacional de Educación a Distancia)
Mariadel Pilar Alonso Duarte (Psicopedagoga en el EOEPE específico de deficiencia auditiva de Cáceres)
Pedro Navareño Pinadero (Responsable de implementación del sistema escalae)
Santiago Estañán Vanacloig (Consejería de Educación. Gobierno de Valencia)
Santiago Esteban Frades (Universidad de Valladolid)

Portugal

Ana Maria Seixas (Universidade de Coimbra)
António Neto Mendes (Universidade de Aveiro)
Elisabete Ferreira (Universidade do Porto)
João Barroso (Universidade de Lisboa)
Jorge Adelino Costa (Universidade de Aveiro)
Licínio Lima (Universidade do Minho)
Maria de Fátima Chorão Cavaleiro Sanches (Universidade de Lisboa)
Mariana Dias (Instituto Politécnico de Lisboa)
Luís Miguel Carvalho (Universidade de Lisboa)
Sofia Viseu (Universidade de Lisboa)
Virgínio Sá (Universidade do Minho)

Pareceristas *ad hoc*

Adriana Bauer (FCC)
Ana Maria De Albuquerque Moreira
Carina Elisabeth Maciel (UFMS)
Catarina de Almeida Santos (UnB)
Cleiton de Oliveira (UNIMEP)
Daniela da Costa Britto Pereira Lima (UFG)
Edilene da Rocha Guimarães (IFPE)
Elisângela Alves da Silva Scaff (UFGD)
Elton Luiz Nardi (UNOESC)
Erasto Fortes Mendonça (UnB)
Giselle Cristina Martins Real
Jefferson Mainardes (UEPG)
João Ferreira de Oliveira (UFG)
João Roberto Resende Ferreira (UEG)
Karine Nunes de Moraes (UFG)
Lisete Regina Gomes Arelaro (USP)
Lúcia Maria de Assis (UFG)
Maria da Salete Barboza de Farias (UFPB)
Maria de Fátima Cossio (UFPEL)
Maria José Pires Barros Cardozo (UFMA)

Marília Fonseca (UNB)
Marlene Barbosa de Freitas Reis (UEG)
Miguel Henrique Russo (UNICID)
Raimundo Luiz Silva Araújo (UNB)
Sandra Maria Zákia Lian de Souza (USP)
Selma Borghi Venco (UNICAMP)
Simone de Fátima Flach (UFSCar)
Suelaynne Lima da Paz (UEG)

FICHA CATALOGRÁFICA

OL48g

Gestão pedagógica, organização curricular, qualidade da educação, direitos humanos, diversidade cultural e inclusão social - Série Anais do VI Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação e IX Congresso Luso-Brasileiro de Política e Administração da Educação, Organização: João Ferreira de Oliveira [Livro Eletrônico]. – Brasília, DF, ANPAE, 2018.

ISBN: 978-85-87987-11-2

Formato: PDF, 277 páginas

1. Educação. 2. Gestão. 3. Qualidade da Educação. 4. Direitos Humanos.
5. Diversidade. 6. Inclusão. Social. 7 Anais. I. Oliveira, João Ferreira. II.
Título. III Série

CDU 37.01/49(06)

CDD 378

Organizador

João Ferreira de Oliveira

Serviços Editoriais

Carlos Alexandre da Lapa Aguiar
Christiane Fagundes Guimarães Pereira

Capa: Fragmentos de azulejos de obras de Antoni Gaudí em Barcelona, Catalunha.

Endereço da Anpae

Campus UnB, S/N, Faculdade de Educação, Asa Norte, CEP: 70.310-500, Brasília-DF/Brasil

Sede da Presidência

Faculdade de Educação/UFG, Espaço do Nedesc
Rua 235, Setor Universitário, CEP: 74605-050, Goiânia-GO/Brasil

Telefone da sede

+55 62 3209-6220

E-mail da Anpae

anpae@anpae.org.br

Site da Anpae

www.anpae.org.br

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	13
João Ferreira de Oliveira	

GESTÃO PEDAGÓGICA, ORGANIZAÇÃO CURRICULAR E QUALIDADE DA EDUCAÇÃO

I - AS RECONFIGURAÇÕES CURRICULARES NA EDUCAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS (EJAI): UM OLHAR SOBRE O CURRÍCULO PRESCRITO EM REDE TEMÁTICA NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE MACEIO –AL/BRASIL	15
Adriana Rocely Viana da Rocha e Andrea Milán Vasques Pautasso	
II - PROPOSIÇÕES ACERCA DO MUNDO DO TRABALHO E CURRÍCULO DA EJA: UMA INICIATIVA DA ESCOLA DA REDE MUNICIPAL DE FEIRA DE SANTANA-BAHIA	19
Ana Carolina Santos Carneiro	
III - DIREITO À EDUCAÇÃO E A REFORMA DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL	23
Ana Clara Fossaluza Vidal Mina	
IV - GESTÃO ESCOLAR: O DESAFIO DE ENFRENTAR A VIOLÊNCIA NO COTIDIANO DAS ESCOLAS ESTADUAIS DA MATA CENTRO DE PERNAMBUCO	27
Ana Maria Xavier de Melo Santos e Aurikelly Alves De Paiva	
V - O PROGRAMA DE FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DE NÍVEL MÉDIO EM SAÚDE: UM OLHAR SOB A PERSPECTIVA CURRICULAR	31
Andrea Milán Vasques Pautasso e Adriana Rocely Viana da Rocha	
VI - CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO NO BRASIL: A CONSTRUÇÃO DA QUALIDADE SOCIAL E POLÍTICA DA EDUCAÇÃO	35
Antonio Bosco de Lima	
VII - O SISLAME NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE JUIZ DE FORA: O USO DOS DADOS PELOS SECRETÁRIOS E GESTORES ESCOLARES	38
Carla da Conceição de Lima e Cynthia Paes de Carvalho	
VIII - CONCEPÇÃO PEDAGÓGICA E CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO NA PÓS-GRADUAÇÃO STRITO SENSU DE UM CURSO EM REDE NACIONAL (PROFSAÚDE)	42
Carla Pacheco Teixeira e Maria Cristina Rodrigues Guilam	
IX - EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL: INTERFACE COM AS POLÍTICAS NEOLIBERAIS	46
Daria Aparecida de Jesus Carvalho	

X - O PAPEL DA ESCOLA PARA A FORMAÇÃO DA INFÂNCIA NA SOCIEDADE DE CONSUMO	50
Dheborá Umbelino e Gláucia Uliana Pinto	
XI - POLÍTICAS CURRICULARES PARA O ENSINO MÉDIO DO ESTADO DA BAHIA: ENTRE A AFIRMAÇÃO DA DIFERENÇA ÉTNICO-RACIAL E A VALORIZAÇÃO DOS CONTEÚDOS CIENTÍFICOS	54
Eliana Póvoas Pereira Estrela Brito	
XII - O “JEITO PIEDADE DE EDUCAR”: RELATOS DE EXPERIÊNCIAS SOBRE A METODOLOGIA DO ENSINO NO INSTITUTO NOSSA SENHORA DA PIEDADE/FLAMENGO PARA O ENFRENTAMENTO DE DESAFIOS NA CONTEMPORANEIDADE	58
Everson Sofiste y Guthierrez	
XIII - REPENSANDO ESPAÇOS: A SALA DE AULA E OS AMBIENTES DE APRENDIZAGEM	62
Gabriela Ucoski da Silva	
XIV - A INTERDISCIPLINARIDADE E O ENSINO SUPERIOR MILITAR: UMA POSSIBILIDADE ATUAL E REAL	66
Hercules Guimarães Honorato	
XV - RELATO DE EXPERIÊNCIA: ALFABETIZANDO CRIANÇAS EM UM CONTEXTO DE VULNERABILIDADE SOCIAL	70
Janine Marta Coelho Rodrigues e Stefany Thyene Albuquerque dos Santos	
XVI - EDUCAÇÃO DE TEMPO INTEGRAL: MAIS TEMPO NO MESMO ESPAÇO	76
Lilian dos Santos Lacerda	
XVII - INTEGRANDO AS PARTES AO TODO: BEM-VINDOS AO SENAC SÃO CARLOS	82
Márcia Cristina Fragelli	
XVIII - POLÍTICAS EDUCACIONAIS E QUALIDADE DA EDUCAÇÃO: REFLEXÕES SOBRE EDUCAÇÃO E POBREZA EM ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE ARAGUAÍNA – TO A PARTIR DO IDEB	86
Maria das Graças Aires de Medeiros Andrade e Juciley Silva Evangelista Freire	
XIX - A RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA EM UM CURSO SUPERIOR: SUBSÍDIOS PARA O GESTOR	90
Maria Eleusa Montenegro, Eliete de Pinho Araujo e Altair Stemler da Veiga	
XX - ORGANIZAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL EM CICLOS E A QUALIDADE DO ENSINO	94
Ocimar Munhoz Alavarse, Paulo Henrique Arcas e Cristiane Machado	
XXI - UMA ANÁLISE DA QUALIDADE NA EDUCAÇÃO A PARTIR DE PLANOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO	98
Paulo Sérgio Garcia e Nonato Miranda	

XXII - QUE EDUCAÇÃO É PÚBLICA? A ATUAÇÃO DO SETOR PRIVADO NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO CURRICULAR **103**
Raquel Fontes Borghi

XXIII - O PROCESSO DE APRENDIZAGEM NA PRIMEIRA INFÂNCIA: ANÁLISE SOBRE A PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL **108**
Selma Maquine Barbosa

XXIV - EXPECTATIVAS DE QUALIDADE DE ENSINO: UM ESTUDO DO DISCURSO DAS FAMÍLIAS SOBRE A QUALIDADE DO TRABALHO ESCOLAR **112**
Vanderlei Pinheiro Bispo

EDUCAÇÃO E DIREITOS HUMANOS, DIVERSIDADE CULTURAL E INCLUSÃO SOCIAL

XXV - CONCEPÇÕES DE ESTUDANTES A RESPEITO DE DEMOCRACIA E JUSTIÇA **117**
Alice Miriam Happ Botler e Juliana N. C. de Siqueira

XXVI - UM ESTUDO SOBRE A VIOLÊNCIA: UMA CONTRIBUIÇÃO PARA A COMUNIDADE ESCOLAR **120**
Altair Stemler da Veiga, Maria Eleusa Montenegro e Eliete de Pinho Araujo

XXVII - AS DESIGUALDADES DE ACESSO DE NEGROS AO ENSINO SUPERIOR: O GARGALO PODE ESTAR NO ENSINO MÉDIO **124**
Amélia Cristina Abreu Artes

XXVIII - O DIREITO À EDUCAÇÃO PARA A JUVENTUDE EM SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE SOCIAL; NOVAS PERSPECTIVAS PARA ALÉM DA FORMAÇÃO PARA O TRABALHO? **128**
Caio Cesar Silva Nascimento

XXIX - INTERSECÇÕES ENTRE A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E A EDUCAÇÃO POPULAR: UM OLHAR A PARTIR DO TRABALHO DE ONGS **131**
Celma Tavares

XXX - A INCLUSÃO EM ESCOLAS PÚBLICAS UM GRANDE DESAFIO NA ATUALIDADE **135**
Clair Machado Rangel, Marilene Felisberto Boff e Eliane Bedinot da Rocha

XXXI - A JUDICIALIZAÇÃO ESCOLAR NO ESTADO DE GOIÁS **141**
Daniele Lopes Oliveira e Maria Zeneide C. M. de Almeida

XXXII - JUVENTUDE, ESCOLA E ATO INFRACIONAL: REFLEXÕES COM A EQUIPE ESCOLAR **144**
Débora Cristina Fonseca

XXXIII - PROEJA E ESCOLARIZAÇÃO: DIALOGANDO COM EGRESSOS Edinólia Lima Portela e Gabriela Bessa de Sousa	148
XXXIV - CARTOGRAFANDO O CAMPO DO GÊNERO E DA SEXUALIDADE NOS EVENTOS NACIONAIS E INTERNACIONAIS DA ANPAE Elenita Pinheiro de Queiroz Silva	152
XXXV - OS MOVIMENTOS CONSERVADORES, OS DIREITOS HUMANOS E A FORMAÇÃO HUMANA DAS FUTURAS GERAÇÕES BRASILEIRAS Eliana Batista Souza e José Pereira Peixoto Filho	155
XXXVI - CRECHES: DIREITO SOCIAL OU DIREITO DA CRIANÇA? PERFIL DA OFERTA NO ESTADO DE SÃO PAULO Fabiana Silva Fernandes	157
XXXVII - MUSEUS COMUNITÁRIOS E O LUGAR DA EDUCAÇÃO POPULAR Flávia Paloma Cabral Borba e Mariana Lins de Oliveira	160
XXXVIII - PROGRAMA BOLSA FAMÍLIA E POBREZA NO ESPÍRITO SANTO: PROBLEMATIZAÇÕES À EDUCAÇÃO E À HUMANIZAÇÃO Itamar Mendes da Silva	164
XXXIX - EDUCAÇÃO INDÍGENA: LEGISLAÇÃO E CONTRIBUIÇÕES DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA Jessica de Oliveira Lopes e Glaucia Uliana Pinto	168
XL - A ESCOLA COMO ESPAÇO DE CIDADANIA: DEU “B.O.”! OCORRÊNCIAS CRIMINAIS EM ESCOLAS PÚBLICAS DE VIÇOSA-MG (2009-2016) Joana D’Arc Germano Hollerbach	172
XLI - GESTÃO ESCOLAR, CONFLITOS E AS PROPOSTAS DA PEDAGOGIA INSTITUCIONAL Joyce Mary Adam	176
XLII - POLÍTICA EDUCACIONAL E DESIGUALDADE SOCIAL: QUEM SÃO OS POBRES NO PLANEJAMENTO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA DE PALMAS, TOCANTINS? Juciley Silva Evangelista Freire	180
XLIII - SURDOS, EDUCAÇÃO SUPERIOR E FORMAÇÃO DE TRADUTORES E INTÉRPRETES DE LÍNGUA DE SINAIS NO BRASIL Juliana Guimarães Faria e Anabel Galán-Mañas	184
XLIV - CINEMA DO UM MINUTO - REFUGIADOS, RETRATOS DE UMA JORNADA: QUEM SÃO E PARA ONDE VÃO? UM OLHAR GEOGRÁFICO Karen Roberta Soares da Silva e Zilda Maria Silva Pavani	188
XLV - O DESAFIO DA IMPLANTAÇÃO DO MODELO IEMA DE EDUCAÇÃO: RESULTADOS PARCIAIS SOBRE INCLUSÃO SOCIAL, EVASÃO ESCOLAR E REPETÊNCIA Levy Lisboa Neto	191

XLVI - BARBÁRIE CONTEMPORÂNEA: DESAFIOS À ESCOLA JUSTA Magali Reis	195
XLVII - A TEMÁTICA DA DIVERSIDADE E DOS DIREITOS NA LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL BRASILEIRA: A LEI FEDERAL Nº 10.639/03 E SEUS DESDOBRAMENTOS Márcia Gallo	199
XLVIII - CONFLITOS, CONFLITUALIDADES E O RECONHECIMENTO SOCIAL: VIOLÊNCIAS E O COTIDIANO ESCOLAR Maria Cecília Luiz	203
XLIX- OPORTUNIDADES EDUCATIVAS EM CONTEXTOS DE SEGREGAÇÃO SOCIOESPACIAL Maria Cristina Borges da Silva	207
L - EDUCAÇÃO E AUTORIDADE EM HANNAH ARENDT: DO AMOR AO MUNDO Maria Zeneide Carneiro Magalhães de Almeida	211
LI - A EMERGÊNCIA DA INCLUSÃO NAS POLÍTICAS DE JUVENTUDES Mariana Lins de Oliveira	222
LII - EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA: CONCEPÇÕES E TENDÊNCIAS TEÓRICAS DOS ARRANJOS PRODUTIVOS LOCAIS NO DESENVOLVIMENTO SOCIAL E LOCAL Marli Alves Flores Melo e Célio da Cunha	225
LIII - POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL COMO CAMPO DE DISPUTA Mônica de Carvalho Magalhães Kassar e Andressa Santos Rebelo	229
LIV - NOVOS DESAFIOS PARA O ATENDIMENTO AOS ESTUDANTES COM NECESSIDADES ESPECIAIS NA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL APÓS A PUBLICAÇÃO DA PORTARIA DO MEC Nº 1.144/16 Nanine Renata Passos dos Santos Pereira e Giovana Aparecida Velame	233
LV - QUE POLÍTICAS PÚBLICAS E QUE GESTÃO DEMOCRÁTICA NECESSITAM AS ESCOLAS PARA ENFRENTAR A VIOLÊNCIA QUE HABITA O TECIDO SOCIAL E EDUCACIONAL? Naura Syria Carapeto Ferreira e Maria Iolanda Fontana	237
LVI - PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO TERRITÓRIO DE IDENTIDADE BACIA DO RIO GRANDE – BA Nilza da Silva Martins e Marilde Queiroz Guedes	241
LVII - ESTUDOS DOUTORAIS SOBRE A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL NO PERÍODO DE 2008 A 2016: REVISÃO INTEGRATIVA Priscila de Sousa Barbosa Castelo Branco	244
LVIII - UNIVERSIDADE ABERTA PARA A TERCEIRA IDADE: PERSPECTIVAS E AÇÕES PARA A INCLUSÃO SOCIAL DO IDOSO Rita de Cássia da Silva Oliveira e Paola Andressa Scortegagna	249

LIX - DESAFIOS NA INCLUSÃO EDUCACIONAL: A QUALIDADE NO ATENDIMENTO PARA PORTADORES DE NECESSIDADES VISUAIS NO INSTITUTO FEDERAL DE RONDÔNIA CAMPUS PORTO VELHO ZONA NORTE Samuel dos Santos Junio	253
LX - CERTIFICAÇÃO DE PESSOAS ADULTAS: O CASO DOS NEEJAs Simone Valdete dos Santos	259
LXI - OBSERVATÓRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL: FOCO NA EDUCAÇÃO INFANTIL Sonia Lopes Victor	263
LXII - CULTURA E EDUCAÇÃO: ASPECTOS ETNOGRÁFICOS SOBRE A CULTURA DE GANZA Tereza de Fatima Mascarin	266
LXIII - O DIREITO À EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS ANALFABETOS: REFLEXÕES SOBRE AS CONSEQUÊNCIAS DE SUA NEGAÇÃO Walisson Mariano Carvalho Silva e Juciley Silva Evangelista Freire	271
LXIV - SEMANA DA PÁTRIA: UMA ESTRATÉGIA METODOLÓGICA DE RESGATE E VALORIZAÇÃO DA HISTÓRIA E DA DIVERSIDADE CULTURAL BRASILEIRA Zilda Maria da Silva Pavani e Karen Roberta Soares Silva	275

APRESENTAÇÃO

Esta publicação contém os resumos expandidos submetidos ao **VI Congresso Ibero-Americano e IX Congresso Luso-Brasileiro de Política e Administração da Educação**, avaliados e aprovados pelo Comitê Científico do evento e distribuídos em três volumes.

O **VI Congresso Ibero-Americano e IX Congresso Luso-Brasileiro de Política e Administração da Educação** ocorreu nos dias 28 de maio a 01 de junho de 2018, em Lleida/Catalunha e Barcelona/Catalunha, Espanha. Foi promovido, em regime de coparticipação, pela *Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae)*, pelo *Fórum Europeu de Administradores da Educação na Espanha (FEAE)* e pelo *Fórum Português de Administração Educacional (FPAE)*. O evento, que reúne os dois Congressos, teve como tema central: “**Política e Gestão da Educação Ibero-Americano: tendências e desafios**”.

O evento contou com programação científica agrupada em 6 (seis) eixos temáticos, referentes a todas as atividades do Congresso: Conferências, mesas redondas plenárias e comunicações orais/painéis de discussões:

1. **Política e gestão da educação básica e pós-obrigatória.**
2. **Política e gestão da educação superior.**
3. **Políticas e práticas de formação dos docentes e dirigentes escolares.**
4. **Políticas e práticas de planejamento, financiamento e avaliação da educação.**
5. **Gestão pedagógica, organização curricular e qualidade da educação.**
6. **Educação e direitos humanos, diversidade cultural e inclusão social.**

As atividades realizadas certamente contribuíram para o crescimento quantitativo e qualitativo da área de Política e Gestão da Educação e para a divulgação dos estudos realizados, bem como para o intercâmbio entre comunidade científica nacional e internacional, com efetiva afirmação da pesquisa e da pós-graduação em educação nos locais e instituições envolvidas.

A Anpae esclarece que os conteúdos e concepções apresentados nos trabalhos são de inteira responsabilidade de seus autores.

Desejamos a todos e todas uma excelente leitura!

João Ferreira de Oliveira



Gestão pedagógica, organização curricular e qualidade da educação

- I -

**AS RECONFIGURAÇÕES CURRICULARES NA EDUCAÇÃO DE JOVENS,
ADULTOS E IDOSOS (EJAI): UM OLHAR SOBRE O CURRÍCULO
PRESCRITO EM REDE TEMÁTICA NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE
MACEIO –AL/BRASIL**

Adriana Rocely Viana da Rocha¹

UFRGS- Brasil
adriana.viana@uneal.edu.br

Andrea Milán Vasques Pautasso

UFRGS- Brasil
deia.milan@yahoo.com.br

Introdução

A política curricular da Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI), na rede pública municipal de Educação de Maceió-Al/Brasil, enquanto campo ordenador e decisório esteve em disputa desde a década de 2000. A introdução do currículo na perspectiva de rede temática de base freireana, não foi assumida enquanto instrumento dessa política pelos secretários de educação que passaram por esta secretaria até então.

Apesar dos conflitos entre os grupos de educadores internos e externos a SEMED/Maceió, pois não havia consenso sobre a adesão a essa proposta curricular, ela foi oficialmente publicada e lançada no dia 06 de dezembro de 2017, como *Orientações Curriculares da Educação de Jovens, adultos e Idosos* numa conjuntura de parceria firmada entre SEMED/Maceió e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD)² existente desde o ano de 2014. Esta proposta curricular “fundamenta-se em referenciais éticos, políticos, epistemológicos e pedagógicos da Educação Popular e Libertadora, em que o compromisso emancipatório orienta o fazer dialógico na construção de um currículo popular crítico (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE MACEIÓ, 2017, p.116).

Assim, nos propomos a refletir brevemente sobre as reconfigurações curriculares na EJAI, a partir da dimensão do currículo prescrito em rede temática na referida rede de ensino. Para tanto utilizamos as

¹ As autoras desse artigo são doutorandas em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) na linha de pesquisa Arte, Linguagem e Currículo.

² Este programa faz parte de umas das ações da Organização das Nações Unidas (ONU) e presta assessoria técnica aos seus conveniados.

ferramentas teóricas e metodológicas respaldada em Sacristán (2000) e do campo da sociologia da Educação, Apple (1989) e Ball e Mainardes (2011).

A dimensão do currículo prescrito

O entendimento sobre as reconfigurações curriculares da EJAÍ neste estudo, foram possíveis inicialmente a partir da adoção do modelo interpretativo curricular de Sacristán (2000, p.), que mostra as múltiplas interações das fases ou dimensões pela qual passam o currículo, enquanto instrumento de uma determinada política curricular, conforme mostrado resumidamente a seguir:

(1) o Currículo prescrito – ordenação e prescrição definidos pelo sistema curricular que serve de ponto de partida para o trabalho na escola; (2) o Currículo apresentado aos professores – elaborações de materiais por diferentes instâncias, voltados para manejo dos professores e alunos nas escolas; (3) o Currículo moldado pelos professores – trabalho configurador desse sujeito a partir dos significados das propostas curriculares, refere-se aos seus planos de trabalho organizados individualmente ou coletivamente; (4) o Currículo em ação – É a prática real, guiada pelos esquemas teóricos e práticos do professor na interação com os alunos; (5) o Currículo realizado – Refere-se aos efeitos do currículo a partir da prática dos professores na dimensão cognitiva, afetiva, social, moral, etc, (6) o Currículo avaliado – processos resultantes dos sistemas de controle formal dominantes, que podem ser expressos no âmbito interno ou externo à escola.

Conforme sinalizamos, esse artigo se deteve na primeira dimensão, o currículo prescrito, enquanto instrumento da política curricular, para nos ajudar a refletir sobre o currículo em rede temática proposto para a EJAÍ na rede pública municipal de Maceió. Nessa dimensão os campos ordenadores, jurídicos e administrativos, determinam as decisões e estabelecem regulações curriculares para os sistemas de ensino.

Assim, na rede municipal de Maceió a publicação da proposta curricular em rede temática da EJAÍ, em sua versão prescritiva, ocorreu muito tempo depois do auge da influência dos movimento curriculares da década dos anos 90, numa conjuntura de parceria firmada entre SEMED/Maceió e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) existente desde o ano de 2014. É importante entender o papel desse organismo internacional a partir Ball e Mainardes quando afirmam que:

Precisamos de uma linguagem não linear e que não atribua à política mais racionalidade do que ela merece. As políticas envolvem confusão, necessidades (legais e institucionais), crenças e valores discordantes, incoerentes e contraditórios, pragmatismo, empréstimos, criatividade e experimentações, relações de poder assimétricas (de vários tipos), sedimentação, lacunas e espaços, dissenso e constrangimentos materiais e contextuais. (BALL; MAINARDES, 2011).

Assim, além de buscar as ressignificações curriculares provocadas pela atuação do PNUD, Sacristán (2000, p.110) propõe alguns aspectos que podem ser vistos para sistematizar a análise dessa fase do currículo prescrito, suas formas de regulação, sua estrutura de decisão, seus aspectos de controle, seus mecanismos explícitos ou ocultos de regulação dos processos do currículo, suas orientações de inovação

do currículo, tudo isso para atender suas funções de prescrição e regulação curriculares. Além das proposições de estudo desse autor, recorreremos também as contribuições de Apple sobre análise relacional conforme explicitado adiante

Como produção social, o currículo escolar não pode ser entendido de uma forma positivista. Ao invés disso, ele precisa ser entendido *relacionalmente*, como tendo adquirido seu significado a partir das conexões que ele tem com as complexas configurações de dominação e subordinação, na nação como um todo e em cada região ou escola individual [...] Ele não é resultado de algum processo abstrato; mas é resultado dos conflitos, acordos, alianças de movimentos de grupos sociais determinados (1989, p. 47).

Para Apple, A depender do país ou região, a configuração curricular pode seguir um ordenamento mais centralizado com maior controle ou seguir ordenamentos menos centralizados. Em síntese, a forma do currículo, os princípios de como é organizado, é resultante de acordos de vários grupos e o que provoca mudanças curriculares continuamente conflituosas. Essas configurações para Apple precisam ser estudadas para refinar, desenvolver e justificar nova teoria, para que as tendências democráticas saiam ganhando.

Considerações finais

Tomando como empréstimo as contribuições de Sacristán, as reconfigurações curriculares neste trabalho estão relacionadas a reorganização dos processos curriculares em suas várias dimensões. No entanto, neste estudo nos detivemos apenas na primeira fase das reconfigurações curriculares da rede temática da EJAI.

Neste sentido o currículo prescrito em rede temática em sua forma de regulação, ou seja, de uma determinada distribuição do conhecimento no sistema educacional, deixa de ser uma proposta pulverizada nas escolas das EJAI, para a assunção da organização do conhecimento a partir do currículo crítico organizado em redes temáticas em todas as escolas da modalidade em estudo. Quanto a sua estrutura de decisão, a reconfiguração ocorreu com a perspectiva de trabalho descentralizado, com assessoria dos/as técnicos/as pedagógicos da coordenação de educação de jovens e adultos (CEJAI).

No que se refere aos aspectos da incidência do controle do trabalho curricular a reconfiguração curricular desenhada passou a ter um maior acompanhamento das equipes técnicas junto às escolas, com maior oferta de atividades extraclasse, valorização dos trabalhos dos docentes com estímulo a socialização de suas práticas e maior acompanhamento às escolas. Quanto aos mecanismos de controle sobre a prática e avaliação, esse processo de reconfiguração apenas apontou uma normatização para o trabalho pedagógico. Para as políticas de inovação, houve a retomada de formação continuada junto aos professores/as e coordenadores/as da EJAI.

Acreditamos que é importante compreender como as determinações ordenadoras operam no currículo prescrito na EJAI para uma melhor proposição curricular para o ensino voltado para os trabalhadores/as da rede pública municipal de Maceió-Al.

Referências bibliográficas

APPLE, M. W. **Currículo e Poder**. Educação & Realidade, Porto Alegre, v.14, n 2, p.46-57, jul./dez./1989.

BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (Orgs.). **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo**. Uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE MACEIÓ. Orientações Curriculares da Educação de Jovens, adultos e Idosos (EJAI). Maceió. Apoio: PNUD.

- II -**PROPOSIÇÕES ACERCA DO MUNDO DO TRABALHO E CURRÍCULO DA EJA: UMA INICIATIVA DA ESCOLA DA REDE MUNICIPAL DE FEIRA DE SANTANA-BAHIA**

Ana Carolina Santos Carneiro
Universidade do Estado da Bahia; Brasil;
educamunicipal@live.com

Introdução

Este trabalho é fruto da pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação que pertence ao Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos-MPEJA cujo objetivo é investigar como o currículo da escola pesquisada da rede municipal de Feira de Santana-Ba institui na prática as necessidades dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos na perspectiva do mundo do trabalho. Uma das categorias desta investigação está baseado no estudo sobre trabalho e educação; currículo escolar e a Educação de Jovens e Adultos que através de diferentes realidades desse público exigem que as instituições educacionais possam atender as suas reais necessidades diante das cobranças do mundo moderno. (RAMOS, 2015; ARROYO 2013).

Esta investigação se propõe analisar como está organizada a Educação de Jovens e Adultos na unidade escolar; pesquisar sobre o currículo escolar na perspectiva do mundo do trabalho; analisar como os professores nas suas práticas pedagógicas compreendem as necessidades dos estudantes da EJA. O problema está no distanciamento da educação as necessidades desses mesmos estudantes.

A abordagem metodológica caracteriza-se como pesquisa qualitativa, conforme Minayo (2008), por tratar-se de pesquisa que considera a subjetividade dos sujeitos. A estratégia adotada é a pesquisa de campo, pois através dela realizam-se investigações junto a pessoas, utilizando diferentes tipos de pesquisas. Neste sentido, coadunando com as ideias de Gonçalves (2001, p. 67), “é o tipo de pesquisa que pretende buscar a informação diretamente com a população pesquisada”. Assim, para a produção dos dados fizemos opção pelas entrevistas semiestruturadas com os professores da escola pesquisada para coletar dados e poder captar sentimentos, valores, ideias dos sujeitos da pesquisa a respeito dessas temáticas de estudo.

O campo empírico é uma escola da rede municipal de Feira de Santana-Ba, que é uma unidade escolar que situa-se num bairro de extensão territorial nesta cidade baiana e que nesta rede de educação

evidenciou nos últimos anos uma prática pedagógica diferenciada na Educação de Jovens e Adultos desenvolvendo projetos pedagógicos voltados para o mundo do trabalho a esse público em questão.

Trabalho como princípio educativo: proposições iniciais

Historicamente a relação entre o trabalho e o ser humano é algo inerente a ele, o homem sobrevive através da modificação que realiza com a natureza, sem esse trabalho não existe sobrevivência. O homem é o único ser racional que ao realizar algum tipo de trabalho e que fazendo se educa (SAVIANI, 2007).

O trabalho como princípio educativo, nessa articulação entre o trabalho, conhecimento e cultura, auxilia compreendermos a constituição como um princípio ético-político (FRIGOTTO, 2005), fez-nos compreender também sobre a realidade, o papel da escola e a relação dos estudantes da EJA nesta instituição.

É importante compreender que a escola não é um lugar de redenção, o que ocorre na sociedade moderna é que a instituição escolar ainda reproduz a ideologia das classes dominantes e, por isso, o estudo do currículo é importante para compreendermos como esse artefato da educação pode fazer nos sujeitos da escola. (ARROYO, 2013).

Esta compreensão sobre o espaço escolar é essencial na relação professor e estudantes da EJA, primeiro por ser um papel político, crítico e conscientizador do docente e segundo uma relação dialógica para emancipação dos estudantes da EJA que tanto Paulo Freire (2001) abordava em suas teorias. O que propomos foi pensar nos estudantes da EJA, que na sua maioria são estudantes trabalhadores ou não, mas que o mundo do trabalho para esses sujeitos é o que movimenta as suas vidas pela questão da sobrevivência e aqueles que não estão inseridos, estão sobrevivendo de alguma forma porque fazem uso da sua força de trabalho, quer seja na informalidade ou não.

É importante pensar no que diz Frigottto, Ciavatta e Ramos (2005) que: “a direção que assume a relação trabalho e educação nos processos formativos não são inocentes. Traz a marca dos embates que se efetivam no âmbito do conjunto das relações sociais. Trata-se de uma relação que é parte da luta hegemônica entre capital e trabalho”.

Os estudantes da EJA na maioria das vezes são jovens, adultos e também idosos, que têm ideais e projetos de vidas e profissionais diversos, que por sua vez depositam na escola ainda a ideia de ser um meio para melhorar suas vidas, conseguir um emprego ou outro ainda melhor, e isto ficou evidente na pesquisa. Não podemos negar o trabalho e a educação como princípio educativo e que o termo trabalho supera o que reduzimos a questões sobre emprego. Esse princípio defendido aqui é ético-político do trabalho como direito e como dever. O estudo do currículo escolar foi pertinente nesse estudo porque pôde desvelar o lugar dos sujeitos da EJA nesse currículo escolar.

Conclusões

É importante destacar o lugar que a Educação de Jovens e Adultos tem na rede municipal de Feira de Santana e onde a escola pesquisada esforça-se a colocá-la. As tentativas de acerto pela comunidade escolar em questão devem ser consideradas, uma vez que a mesma rede municipal ainda não possui um documento norteador institucional para o trabalho com a EJA nesse município, que são as orientações curriculares. E identificamos as tentativas que essa mesma instituição se organiza a partir dos conhecimentos adquiridos pela formação inicial e continuada dos docentes, que muitas vezes é através da auto formação e investimento pessoal, para produzirem uma proposição curricular com vistas num contexto da diversidade dos sujeitos.

A escola não produziu um currículo específico para a EJA mesmo sendo uma situação de fragilidade na instituição, mas foi identificado um projeto político pedagógico contendo metas específicas para essa modalidade em questão e os esforços da comunidade escolar em promover uma EJA mais próxima da realidade dos estudantes.

Conseguimos compreender como o currículo da escola pesquisada instituiu na prática as necessidades dos estudantes da EJA na perspectiva do mundo do trabalho. No qual as experiências de alguns docentes atreladas a práticas em outras redes com a EJA identificaram que atuando nessa modalidade é necessário desenvolver uma atuação pedagógica específica, valorizando o contexto ao qual os sujeitos pertencem, sendo que esses mesmos docentes, identificaram que os estudantes da EJA são jovens e adultos que necessitam do trabalho como forma de sobrevivência, elegendo a escola um lugar de oportunidades para adquirir conhecimento que contribuirá para conseguir um emprego ou outro que consideram ser melhor.

Dessa forma, a comunidade escolar planejou em forma de projeto político pedagógico o que eles compreenderam ser ações específicas para a EJA para que valorizassem o público adulto e jovem e suas reais necessidades. Integrou as metas do projeto pedagógico com outros projetos didáticos relacionando as metas projetadas com estudos sobre o empreendedorismo, habilidades para o trabalho, realizando círculos de palestras com profissionais de *coaching* e empreendedorismo para que pudessem fazer essa articulação entre escola e o mundo do trabalho.

Por percebermos que as ações pedagógicas da escola não era o trabalho como princípio educativo no sentido ético-político, do trabalho que educa, significando romper com a dualidade historicamente construída e perceber o trabalho como o direito e dever, não foi identificado nas ações da escola pesquisada, a proposição de um currículo com essa natureza e ficaram evidentes as tentativas da unidade escolar em promover uma EJA mais relacionada ao contexto real dos seus estudantes.

Referências

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. 5ª Ed. Petrópolis-RJ, Vozes, 2013.

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2001

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. **“A política de educação profissional no Governo Lula: um percurso histórico controvertido”**. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 92, 2005.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Org.). **Ensino Médio Integrado concepção e contradições**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

GONÇALVES, Elisa Pereira. **Iniciação à Pesquisa Científica**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2001.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**. 11 ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

_____(Org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 17ª ed. Petrópolis. RJ: Vozes, 1994.

RAMOS, Marise N. A. (Orgs.). **Ensino Médio Integrado**. São Paulo: Ed. Cortez, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos**. *Revista Brasileira de Educação*. V. 12. Nº 34 jan./abr. 2007.

- III -

DIREITO À EDUCAÇÃO E A REFORMA DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL

Ana Clara Fossaluzza Vidal Mina¹
Faculdade de Educação/UNICAMP/BRASIL
anaclara.vidalmina@yahoo.com.br

Introdução

Esta comunicação tem por objetivo analisar as alterações propostas pela denominada Reforma do Ensino Médio instituída pela Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, à luz das determinações constitucionais sobre o direito à educação, considerando a perspectiva da educação integral. Utilizamos como procedimentos metodológicos o estudo bibliográfico e a análise documental da legislação que ordenou a reforma.

Apresentaremos, inicialmente, os dispositivos da Constituição da República Federativa do Brasil de 05 de outubro de 1988 (CF/88) sobre o direito à educação, buscando compreender as dimensões para a sua garantia, em seguida, analisar a legislação pertinente a Reforma do Ensino Médio, relacionando-a com o ordenamento constitucional.

Desenvolvimento

Em seu art. 1º a CF/88 institui: a República Federativa do Brasil constitui-se em Estado Democrático de Direito, o que demanda a ação do poder público na garantia dos direitos civis, políticos e sociais. Segundo Silva (2008), o “democrático” qualifica o Estado, dessa forma, “irradia os valores da democracia sobre todos os elementos constitutivos do Estado e, pois, também sobre a ordem jurídica” (p. 119). Para o autor a democracia deverá ser realizada com poder emanado do povo e exercido em proveito dele, reconhecendo os direitos individuais, sociais e políticos dos cidadãos, considerados como direitos fundamentais.

O direito à educação é reconhecido como direito social pela CF/88 (art. 6º), a qual estabelece no art. 205 que, a educação deve possibilitar o pleno desenvolvimento da pessoa, o seu preparo para a cidadania e a

¹ Este trabalho é resultado parcial de pesquisa de Iniciação Científica realizada no âmbito do Programa Nacional de Cooperação Acadêmica – PROCAD/CAPES, Edital nº 071/2013, com o desenvolvimento da pesquisa “As Experiências Pedagógicas das Políticas de Educação Integral na Amazônia: Rede de Pesquisa e Formação Acadêmica”, sob orientação do Prof. Dr. Pedro Ganzeli FE/UNICAMP.

qualificação para o trabalho. Nesta pesquisa, compreende-se estes como pressupostos da educação integral. As políticas públicas devem fornecer condições para esta educação.

Para o pleno desenvolvimento da pessoa, considera-se a existência no espaço educacional de atividades que promovam os aspectos cognitivos e físicos das pessoas, respeitadas as suas especificidades, reconhecendo a variedade de sujeitos, diferentes entre si, que se relacionam, construindo experiências pessoais e sociais. (CURY, 2002)

Uma educação que prepare o indivíduo para o exercício da cidadania compreende a vida democrática no espaço escolar e na comunidade. A cultura democrática deve ser possibilitada no espaço educacional, por meio da participação nos processos de decisão e autonomia do professor. (LIMA, 2014)

A qualificação para o trabalho tem por finalidade a transformação do meio em que o indivíduo vive, possibilitando a transformação da própria existência. O trabalho permite ao sujeito criar e recriar, no âmbito econômico, da arte, da cultura, político e social. (FRIGOTTO, 2010)

Em setembro de 2016, por meio da Medida Provisória nº 746, o presidente Michel Temer lançou a Reforma do Ensino Médio, sendo convertida na Lei nº 13.415 em fevereiro de 2017. A nova lei alterou partes da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), bem como implementou política de fomento de escolas de tempo integral.

A Reforma estabeleceu a carga horária mínima anual, a qual deverá ser ampliada de forma progressiva, no ensino médio, para mil e quatrocentas horas. O currículo do Ensino Médio deverá ser organizado por uma parte comum e obrigatória a todas as escolas e outra parte flexível. As disciplinas obrigatórias durante os três anos serão Português e Matemática.

O Ministério da Educação (MEC) justificou que “ao propor a flexibilização da grade curricular, o novo modelo permitirá que o estudante escolha a área de conhecimento para aprofundar seus estudos” (2017). Todavia, o MEC afirma que, a parte flexível será escolhida dependendo da relevância para o contexto local e as possibilidades dos sistemas de ensino (BRASIL, 2017, art. 36); ou seja, o novo modelo ficará restrito as condições locais, e não pela “escolha” pelo estudante, como divulgado pelos reformadores. Nesse sentido, “a tendência será reduzir a oferta, privilegiando as áreas que dependem menos de docentes qualificados e de recursos materiais e tecnologias mais sofisticadas.” (KUENZEL, 2017, p. 336)

A parte flexível deverá ser organizada por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, entres eles: I - linguagens e suas tecnologias; II- matemática e suas tecnologias; III- ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas; V - formação técnica e profissional. (BRASIL, 2017)

Kuenzel (2017) afirma que, o estudante do ensino médio ainda está se preparando para fazer suas escolhas, dessa forma, precisa ter o maior contato possível com as diferentes áreas; conseqüentemente, a hierarquização das disciplinas e a escolha precoce por uma área não possibilitam a formação integral. (KUENZEL, 2017)

Será permitido ao estudante optar pela formação técnica e profissional ao mesmo tempo de formação do ensino médio regular (MEC, 2016). Foram secundarizados conteúdos para a formação humana, caracterizando-se como uma pedagogia de acumulação flexível (KUENZEL, 2017).

A pedagogia da acumulação flexível tem a lógica da distribuição desigual do conhecimento, por meio da formação ampla. Os sujeitos que vivem do trabalho, exercerão e aceitarão os múltiplos trabalhos disponibilizados pelo mercado flexibilizado, para os quais é suficiente um rápido treinamento, a partir de algum aporte de educação geral. Assim, “ser multitarefa significará exercer trabalhos temporários simplificados, repetitivos e fragmentados, que não necessitam de formação qualificada” (KUENZEL, 2017, p. 342).

A Reforma incorpora uma concepção de ensino e formação profissional que não atende aos dispositivos constitucionais. A CF/88 ao estabelecer a “qualificação para o trabalho”, conforme antecipamos, dispõe sobre a necessidade de formação para o mundo do trabalho, que envolve a transformação da natureza pelo homem. Ou seja, não reduz “trabalho” a “emprego”, mas envolve todas as dimensões do indivíduo de forma integral (FRIGOTTO, 2010).

Considerações finais

A consolidação do Estado Democrático de Direito compreende a formação de sujeitos em sua plenitude, com participação ativa na vida em sociedade e inseridos no mundo do trabalho, conforme determina a Constituição Federal de 1988.

Na análise da Reforma do Ensino Médio (2016), evidenciamos que não atende ao preceito da CF/88 que estabelece a relação entre educação e o mundo do trabalho, restringindo-se a formação do indivíduo para o ‘mercado de trabalho’. A Reforma atende a formação do indivíduo para a acumulação flexível, com um currículo que busca a ‘formação geral’, complementada por itinerários formativos por área de conhecimento.

A análise sobre o programa educacional revelou que esse contempla de maneira sucinta e pouco referenciada a educação integral, sob os pressupostos constitucionais. Para a promoção e o fortalecimento do Estado Democrático de Direito, é preciso que o direito à educação seja garantido a todos os cidadãos, contemplando os pressupostos constitucionais.

Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, 5 de outubro de 1988. Disponível em: </https://goo.gl/4NlK7Q/>. Acesso em: 10 out 2017.

_____. **Lei Nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: </https://goo.gl/9ENpeS/>. Acesso em: 04 out 2017.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. In: **Cad. Pesqui.** 2002, n.116, pp.245-262. Disponível em: </http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010015742002000200010&script=sci_abstract&tlng=pt />. Acesso em: 26 set 2017.

FRIGOTTO, G. “Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio” In RAMOS, M., FRIGOTTO, G. e CIAVATTA, M. (Orgs.) **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições** 2º ed., São Paulo: Cortez, 2010.

KUENZEL, Acacia. Trabalho E Escola: A Flexibilização Do Ensino Médio No Contexto Do Regime De Acumulação Flexível. In: **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, nº. 139, p.331-354, 2017.

LIMA, Licínio C. **A Gestão Democrática Das Escolas: Do Autogoverno À Ascensão De Uma Pós-Democracia Gestionária?**. Educ. Soc., Campinas. 2014.

MEC. **Novo Ensino Médio: dúvidas**. Disponível em: </http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361/>. Acesso em: 10 out 2017.

SILVA, José Afonso da. **Curso de Direito Constitucional Positivo**. São Paulo: Malheiros Editora. 2005.

- IV -

GESTÃO ESCOLAR: O DESAFIO DE ENFRENTAR A VIOLÊNCIA NO COTIDIANO DAS ESCOLAS ESTADUAIS DA MATA CENTRO DE PERNAMBUCO

Ana Maria Xavier de Melo Santos

Gerência Regional da Mata Centro
Vitória de Santo Antão, Pernambuco, Brasil
Mestre em Educação pela UFPE
annaxavyer@hotmail.com

Aurikelly Alves De Paiva

Técnica de Língua Portuguesa – GRE Mata Centro
Vitória de Santo Antão, Pernambuco, Brasil
Mestre em Ciências da Linguagem pela Unicap
aurikelly_alves@hotmail.com

Introdução

Este artigo tem por objetivo investigar como o/a gestor/a define a questão da “violência na escola”, bem como qual forma de violência predomina nas escolas que compõem a regional Mata Centro do Estado de Pernambuco, ressaltando esta concepção na resolução dos conflitos.

Para a finalidade utilizamos como aporte teórico-metodológico a Análise do Discurso de linha francesa (AD) que nos permitiu uma interpretação das Formações Discursivas considerando o sujeito interpelado pela história e pela ideologia. O *corpus* foi constituído a partir de entrevista semiestruturada aplicada aos sujeitos da pesquisa, gestores das 33 escolas de 13 municípios diferentes do estado de Pernambuco. Os resultados apontam para necessidade de alinhar os conhecimentos acerca da violência e como intervir nos tipos de violências praticados *na* escola, *à* escola e *da* escola, distinção feita por Bernard Charlot e publicada em 2002.

Desenvolvimento

A violência no contexto escolar

A violência que acontece no espaço escolar merece espaço nas discussões e debates acadêmicos, pois a comunidade escolar precisa de intervenções eficazes. Corroborando Chrispino (2007), observamos os acontecimentos violentos que se repetem nos diversos pontos do país, expondo uma dificuldade

brasileira pela qual já passaram outros países, o que seria, por si só, um convite para a reflexão de educadores e de gestores políticos.

Alguns teóricos apresentam conceitos e até caracterizam a violência relacionada à escola, leituras de produções científicas de autores, como: CHARLOT (2002), BOTLER (2016), ALVES (2016) CHRISPINO (2007) foram realizadas para fundamentar a pesquisa. Em Botler (2016), as violências podem se materializar como ações autoritárias de uma parte, agressão física ou verbal, intenção de destruição ou prejuízo ao outro, o que nem sempre se circunscreve ao âmbito escolar, havendo mesmo a necessidade de apelo a agentes sociais da segurança pública.

Além de entender o que é violência é preciso entender que ela vai se apresentar no âmbito escolar de várias formas, Charlot (2002 p.434), as classifica como: violência *na* escola, violência *à* escola e violência *da* escola. Quando uma equipe gestora compreende e identifica o problema da violência escolar, pensa e traça ações para resolvê-lo, oferece ao professor e ao estudante meios de abrandar as situações conflituosas.

A seguir, faremos uma análise das formações discursivas que surgiram com maior frequência nas respostas dos entrevistados para dois questionamentos: “O que você compreende por violência escolar?” e “Quais encaminhamentos tomados pela equipe gestora?”.

A formação discursiva, doravante FD, tem função de mediação e nela podemos entender os diferentes sentidos, palavras iguais podem ter sentidos diferentes. A FD é segundo Orlandi (1996, p.21) “o lugar do sentido, lugar da metáfora, é função da interpretação, espaço da ideologia”.

Análise de dados

Compreensão referente à violência escolar:

O conceito de que violência são as *agressões verbais e físicas entre as pessoas da comunidade escolar* corresponde a 22% das respostas. “*Bullying, brigas, discussões, insultos com funcionários e professores*” segue com 12% e mostra o *bullying* como forma de violência, corroborando a primeira formação discursiva, que relaciona violência a agressões verbais e não verbais.

Em 2016 foi instituído o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (*Bullying*) através da Lei nº 13.185, que classifica o *bullying* como intimidação sistemática, quando há violência física ou psicológica em atos de humilhação ou discriminação. A classificação também inclui ataques físicos, insultos, ameaças, comentários e apelidos pejorativos, entre outros.

Em seguida vale ressaltar que 17% dos entrevistados compreendem violência como “*o que afeta negativamente a instituição seja na depredação predial ou nas relações interpessoais*”. Os que chegaram a esta conclusão incluíram o espaço físico como alvo de violência. Para Bernard Charlot (2002, p. 439), fontes

de tensão estão diretamente ligadas ao estado da sociedade e do bairro. Quando o próprio bairro é presa da violência, é maior a probabilidade de que a escola seja atingida por essa violência.

Outros 10%, conceituam em suas FDs que “*Violência são os atos no interior da escola que acarretam agressões físicas, morais, discriminação, preconceito ou exclusão*”. Este último levantou uma reflexão sobre o que as minorias enfrentam no convívio escolar, é o caso dos que sofrem preconceito e/ou são excluídos por pensarem e/ou agirem diferente da maioria.

Já 12% disseram ser *os atos que causam danos morais e psíquicos*. Deixando de lado a violência cometida contra a integridade física e as que ferem a instituição, tanto no corpo de profissionais quanto a sua estrutura. De maneira discreta, alguns conceitos como: *Transgressão aos direitos humanos; Uso de entorpecentes/drogas; Violência verbal, pelas redes sociais, fisicamente e psicologicamente; Todo ato contrário às normas estabelecidas; Ato físico, verbal discriminatório que leva educandos e educadores ao constrangimento e frustração*; sugeriram nos discursos dos entrevistados com percentuais de 2%, equivalente a resposta de apenas um sujeito.

Encaminhamento da instituição escolar

Os sujeitos entrevistados têm utilizado o *diálogo com os envolvidos* e o *diálogo com os responsáveis*, conforme mostram os dados, 28% e 25% respectivamente. Há gestão que além de fazer um processo reflexivo com estudantes e pais, inclui o professor no processo dialógico, o que corresponde a 3% dos entrevistados.

Houve um percentual de 14% de respostas que, além de dialogar com os responsáveis, acionam outros órgãos para proceder com a resolução do problema com a violência, a FD onde foi possível constatar foi na que diz *Comunicação aos pais, Conselho Tutelar e/ou Polícia Militar*.

Na verdade, estas ocorrências podem (ou não) ser comunicadas por cada organização escolar a instâncias externas, tendo em conta preocupações específicas. A comunicação deste tipo de situações, por vezes, pode ser um meio para solicitar ou justificar medidas de ação e apoios para a intervenção na organização escolar em causa, mas, outras vezes, é evitada com a finalidade de assegurar uma imagem positiva da escola. (Alves, 2016 p.599)

Por este motivo, muitas escolas preferem resolver o assunto internamente e para prevenir uma imagem negativa perante a sociedade acaba resolvendo de forma paliativa.

As FDs que tiveram menos incidência nos discursos foram: *anotações no livro de ocorrência; palestras e debates; reparação de dano*.

Conclusão

Durante a entrevista e na análise de dados, constatamos que há violência na escola e é preciso que o gestor se posicione em relação ao assunto. A análise das concepções que os gestores escolares

apresentam sobre violência nos leva a conjecturar que podemos nos aprofundar e conhecer mais a respeito do tema, bem como a respeito da natureza dessa violência e de possíveis formas de tratamento.

Ressaltamos o papel do gestor na mediação de conflitos, uma vez que harmonizar e incentivar a participação dos profissionais da educação em projetos de intervenção será o diferencial de sua equipe. Ficou claro que urge a necessidade de se traçar estratégias e assim envolver todos no processo de construção do *aprender a conviver com o outro*, professor, estudantes, comunidade, família e demais profissionais da educação alinhados em um só propósito.

Referências

ALVES, Mariana Gaio. Viver na escola: indisciplina, violência e bullying como desafio educacional. Caderno de Pesquisa. 2016, vol.46, n.161, pp.594-613.

BOTLER, Alice Miriam Happ. Injustiça, conflito e violência: um estudo de caso em escola pública de Recife. Cadernos de Pesquisa v.46 n.161 p.716-732 jul./set. 2016.

BRASIL. Presidência da República. LEI Nº 13.185, de 6 de novembro de 2015. Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying). D.O.U. DE 09/11/2015. Brasília, 2015.

CHARLOT, B. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. Sociologia, ano 4, n.8, p.432-443, jul/dez.2002.

CUBAS, Viviane. Violência nas Escolas: como defini-la? In: Violência na Escola: um guia para pais e professores. Caren Ruotti, Renato Alves, Viviane de Oliveira Cubas. – São Paulo: Andhep: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2006.

CHRISPINO, Álvaro; Gestão do conflito escolar: da classificação dos conflitos aos modelos de mediação; Rio de Janeiro, v. 15, 2007.

ORLANDI, E. P.. Análise de Discurso: princípios & procedimentos. Campinas, SP: Pontes, 2000.

O PROGRAMA DE FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DE NÍVEL MÉDIO EM SAÚDE: UM OLHAR SOB A PERSPECTIVA CURRICULAR

Andrea Milán Vasques Pautasso
UFRGS- Brasil
deia.milan@yahoo.com.br

Adriana Rocely Viana da Rocha¹
UFRGS- Brasil
adriana.viana@uneal.edu.br

Introdução

O presente trabalho é um ensaio de pesquisa, cujo objetivo é apresentar o Programa de Formação de Profissionais de Nível Médio para a Saúde – PROFAPS, tendo como foco de análise a concepção curricular. Para tanto, utiliza-se como referencial teórico-metodológico principal, autores como Sacristán, Berstein, Apple.

Em 18 de dezembro de 2009, por meio da Portaria Ministerial nº 3.189, são dispostas as diretrizes para implementação do PROFAPS. Tal política pública, aqui entendida como “Estado em ação” (Gobert, Muller, 1987); tem como centralidade a formação e qualificação de profissionais de nível médio para trabalharem no Sistema Único de Saúde - SUS. Estas formações e qualificações, segundo a Portaria, serão desenvolvidas por meio de cursos de formação inicial e continuada, incluindo: capacitação, aperfeiçoamento, especialização e atualização e educação profissional técnica de nível médio.

O PROFAPS está inserido no contexto de ampliação e fortalecimento das ações voltadas ao ensino profissional no Brasil. Santos e Rodrigues (2012, p. 292) reforçam que “as políticas públicas para educação profissional e tecnológica, como todas as políticas sociais, devem ser cotejadas com as políticas econômicas”. Um dos debates diante do cenário de expansão da economia brasileira era justamente a qualificação dos trabalhadores que se inseriam no mercado de trabalho ou mesmo aqueles que já estavam empregados, mas sem formação específica.

Novos trabalhadores foram inseridos nos processos de trabalho em saúde, sem, contudo, terem a qualificação específica. Em 2008, na elaboração de Carta Consulta a ser negociada entre o Ministério da Saúde e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), dados estimados das fontes Relação Anual de Informações Sociais (RAIS) e do cadastro geral de empregados e desempregados (CAGED) indicavam que, trabalhadores sem a qualificação

¹ As autoras desse artigo são doutorandas em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) na linha de pesquisa Arte, Linguagem e Currículo.

específica alcançavam um montante próximo a 745 mil. Enna Galvão (2012, p.22 Apud DURÃES, 2013)

Diante deste cenário, em 2009, é criado o PROFAPS.

O olhar sob o currículo

Este trabalho, que se encontra em andamento, tem como foco o que Sacristán (2000) denomina de *currículo prescrito*, ou seja, aquilo que está descrito nos documentos e que serve como orientador das escolas. No entanto, o mesmo autor destaca que as diferentes dimensões do currículo estão inter-relacionadas, sofrendo influências e mudanças. Trata-se aqui, de uma concepção de currículo em movimento. Bernstein (1996), através do conceito de recontextualização, também chama atenção a estas transformações do currículo, quando das mudanças de contexto.

O documento empírico deste estudo é a Portaria do PROFAPS e materiais curriculares elaborados com vistas à implementação dessa Política. O Art. 5º dispõe que terão prioridade na formulação e execução técnica-pedagógica dos cursos, as Escolas Técnicas de Saúde do SUS. A definição dessas escolas como executoras do PROFAPS, reflete também em questões curriculares. Isso porque, as Escolas do SUS têm uma especificidade: formar e qualificar trabalhadores para o Sistema Único de Saúde, o que se denominou “estudante-trabalhador” (Pereira, 2007). Para tanto, o currículo destinado a este estudante-trabalhador precisava estar conectado à realidade dos serviços de saúde no Brasil.

O Art. 3º da Portaria apresenta as áreas técnicas estratégicas e prioritárias para a educação profissional técnica: Radiologia, Patologia Clínica e Citotécnico, Hemoterapia, Manutenção de Equipamentos, Saúde Bucal, Prótese Dentária, Vigilância em Saúde e Enfermagem. Diante da definição das áreas prioritárias, são elaborados livros de diretrizes e orientações curriculares de quatro cursos técnicos, conforme imagem abaixo.



Os livros apresentam o marco de orientação curricular, com a estrutura e organização proposta. Nesse sentido, Apple (1989, p. 51) nos alerta para estarmos atentos às diferentes formas com que o currículo se configura e como é organizado; pois se tratam de construções ideológicas. No material referido, se destaca o modelo de competências como referencial para a formação do plano curricular recomendado pelo PROFAPS.

Em sentido estrito, competência é o que o indivíduo sabe ou é capaz de fazer em termos de conhecimentos, habilidades e atitudes. Contudo, em sentido amplo, esses termos vinculam-se ao conceito ampliado de trabalho como conjunto complexo de acontecimentos em geral imprevisíveis e com baixa margem para prescrição. Assim reconfigurado, o trabalho vai implicar a reorientação da formação para o desenvolvimento de capacidades e iniciativas de intervenções diante das necessidades cada vez mais complexas em todos os campos profissionais. (BRASIL, p.21, 2011)

Segundo Marcela Pronko (2011, p. 86) “a noção de competências se difundiu no Brasil nos anos 1990, associada à apologia da sociedade do conhecimento ou da sociedade pós-industrial, extensamente veiculada pelos organismos internacionais, principalmente o Banco Mundial”. No entanto, Marise Ramos (2011, p. 154), alerta para o risco do uso do modelo de competências como guia das políticas de educação profissional:

A abordagem curricular centrada nas competências apresenta o risco de se fazer um recorte restrito do que se deve ser ensinado, limitando-se à dimensão instrumental e, assim, empobrecendo e desagregando a formação, por atrelar essa dimensão a tarefas e desempenhos específicos, prescritos e observáveis.

Este enfoque está associado à modularidade como princípio educativo. O enfoque modular também está presente nos livros elaborados pela Política do PROFAPS. Na descrição da estrutura curricular, destaca-se que “ao adotar a lógica modular, a escola deve considerar o princípio da inter-relação de conteúdos que sustenta essa forma de desenvolvimento do currículo. (Brasil, 2011).

Embora esta pesquisa esteja em andamento, é possível observar que o marco de orientação curricular que guia as diretrizes dos cursos de formação profissional do PROFAPS, baseia-se na adoção de um modelo curricular de competências. Para tanto, o material elaborado pelo Ministério da Saúde, recomenda a adoção de uma estrutura modular de ensino, em que o *trabalho* se configura como princípio educativo orientador, atravessando toda a estrutura curricular dos cursos.

Metodologicamente, é importante estarmos atentos ao que Apple (2006, p. 44) denominou de análise relacional: “em vez de uma abordagem positivista, as coisas recebem significados relacionais, pelas conexões e laços complexos com o modo pelo qual uma sociedade é organizada e controlada”. Assim, este trabalho pretende estar atento às múltiplas relações que influenciam na definição da abordagem curricular escolhida por uma política educacional, neste caso, o PROFAPS; entendendo que tais definições são “sempre parte de uma tradição seletiva, da seleção feita por alguém, da visão que um grupo

tem do que seja o conhecimento legítimo”. (Apple, 2000, p.53). Portanto, um estudo curricular requer problematizar as escolhas realizadas em torno do conhecimento.

Referências

APPLE, Michael. **Ideologia e Currículo**. Porto Alegre: Artmed, 2006. 3ªed.

_____. **Política cultural e Educação**. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. Currículo e poder. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, jul-dez, 1989.

BERSTEIN, Basil. **A estruturação do discurso pedagógico: clases, códigos e controle**. Petrópolis: Vozes, 1996.

BRASIL. Portaria nº 3.189 de 18 de dez. de 2009 **Programa de Formação de Profissionais de Nível Médio para a Saúde**. Brasília, DF, Dez. 2009.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Técnico em vigilância em Saúde: diretrizes e orientações para a formação**. Brasília: Ministério da Saúde, 2011.

DURÃES, Mônica Diniz. **Análise das iniciativas do Ministério da Saúde para a formação profissional de nível médio**. Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília. 2013

GOBERT, MULLER In, VAZ., L.G.D.; **Políticas públicas**. Revista nova Atenas de educação e tecnologia. Revista eletrônica do departamento. Acadêmico de ciência da saúde Educação física e esportes – Biologia – Segurança do trabalho. Vol. 10, nº. 01, jan./jun./2007

PEREIRA, Isabel Brasil. História da Educação Profissional em Saúde. In: **O processo histórico do trabalho em saúde**. Rio de Janeiro, EPSJV-Fiocruz, 2007.

PRONKO, Marcela. et al. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação**. São Paulo: Cortez, 2011.

RODRIGUES, Romir; SANTOS, Maurício I. Relações entre o público e privado na educação profissional e tecnológica: alguns elementos para a análise do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec). **Revista Educação, Ciência e Tecnologia**. Canoas, v.1, n.2, 2012.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo**. Uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 2000.

- VI -

CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO NO BRASIL: A CONSTRUÇÃO DA QUALIDADE SOCIAL E POLÍTICA DA EDUCAÇÃO

Antonio Bosco de Lima

Universidade Federal de Uberlândia – MG – BRASIL

boscodelima@gmail.com

Na política de redemocratização do estado brasileiro, consubstanciada a partir dos anos iniciais de 1980 e regulamentada pela Constituição de 1988, os conselhos em geral (vinculados às políticas sociais) ganham um destaque enorme enquanto canais legítimos de participação da comunidade. Entram em vigor naquele período normatizações sobre os mesmos e são implementados conselhos de várias áreas, como o da saúde, da segurança, do idoso, da educação, dentre outros. Este artigo relata resultados de pesquisa que teve como objeto analisar se as ações do Conselho Municipal de Educação (CME) têm contribuído para a qualidade socialmente referenciada do ensino, tema atual e que precisa ser investigado para entender a natureza da universalização da educação formal realizada a partir dos anos de 1990. Para tanto, uma parceria entre pesquisadores de cinco instituições de ensino superior foram estabelecidas (UFU, UFG, UFGD, UNEMAT e UFMT) com o intuito de investigar o problema em tela conceituando a (1) a concepção de qualidade socialmente referenciada do ensino, (2) elaborando o estado da arte da implantação/implementação dos CMEs, (3) identificando como o CME tem tratado as demandas e encaminhamentos em relação às avaliações oficiais e (4) investigando as ações/encaminhamentos do CME em relação aos resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Realizada em quatro estados da federação (MG, MT, MS e GO) a pesquisa buscou apresentar problematizações e contribuições no que diz respeito ao empenho das sociedades civil e política no sentido de qualificar a educação, incluindo e garantindo permanência com sucesso no sistema educacional escolar.

O primeiro grande desafio para o desenvolvimento da pesquisa foi articular os pesquisadores em torno de um problema que exigiu metodologia própria para a investigação de uma realidade multifacetada, dinâmica, diversa. A diversidade que se constitui o Brasil e cerca de seus 5.500 municípios implicou em um planejamento complexo para se produzir uma pesquisa de cunho nacional. Cada município apresenta realidades políticas, econômicas e educativas diversas, o que impulsionou para que houvesse uma forma de organização e planejamento descentralizadas. Cada região foi organizada com um coordenador regional que se pautou a partir de parâmetros tirados coletivamente no primeiro encontro interinstitucional dos pesquisadores, constituindo-se um roteiro matriz para ser aplicado nos campos de

pesquisa, mas respeitando-se as diferenças de cada local. Para sua efetividade, no campo de pesquisa, foram realizadas dezenas de reuniões entre os pesquisadores e os conselheiros, foram organizados em cada região os Encontros nacionais sobre os CMEs, novos sujeitos ficaram interessados na temática, o que ocasionou uma procura pelos grupos de pesquisa de cada região e pela formação continuada, seja nas atividades desenvolvidas enquanto encontros e seminários, seja na pós-graduação.

Destaque-se que, quando da presença inicial dos pesquisadores nos CMEs, os mesmos se depararam com problemas que os conselheiros apresentavam em cada reunião, a maior parte deles por falta de formação continuada sobre o tema. Isto determinou que o modelo de pesquisa fosse sendo transformado devido às necessidades (variáveis) que estavam presentes nos CMEs. Tal variável implicou em um modelo de pesquisa participante, o que não estava presente no projeto inicial, ocasionando que o pesquisadores começassem a participar de forma orgânica e política das atividades dos conselhos: (1) participando das reuniões; (2) assessorando em questões pedagógicas e políticas; (3) participando da elaboração dos Planos Municipais de Educação (PME 2015); participando da avaliação dos PMEs (2017) e (4) atuando como conselheiro, que foi o caso do coordenador da pesquisa, eleito como vice presidente do CME de Uberlândia/MG.

Os grupos regionais realizaram levantamento de dados em fontes primárias e secundárias a partir de seu local de pesquisa (Dourados/MS, Uberlândia/MG, Barra do Garças/MT, Nova Guarita/MT e Jataí/GO) bem como nos acervos nacionais, sendo realizadas pesquisa virtuais ou visitando bibliotecas, ou na aquisição de periódicos e livros. Buscou-se também fontes relacionadas à pós-graduação sobre a temática. Este material encontra-se nos arquivos dos respectivos grupos de pesquisas que desenvolveram o projeto e no observatoriocmebrasil.jatai.ufg.br/. Outra informação relevante sobre a sistematização do estado da arte encontra-se na produção dos grupos de MS (UNEMAT e UFMT) e MG (UFU) divulgada nos anais da ANPAE (2016), intitulado Estado da arte das pesquisas acerca do CME: o que dizem as teses e dissertações.

As contribuições do projeto quanto à difusão e transferência do conhecimento sobre os CMEs e a política educacional podem ser sistematizadas da seguinte maneira: a) A criação do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre CMEs no Brasil (GEP-CMBr) que surgiu da necessidade de compor um grupo que congregasse pesquisadores na área temática, trocando informações e dados sobre tal tema; b) A realização e distribuição de dois boletins que divulgaram as atividades do GEP-CMEBr; c) Reuniões realizadas no âmbito dos conselhos problematizando, assessorando e participando de questões como a elaboração do Plano Municipal de Educação (PME); d) A realização de quatro encontros nacionais sobre os conselhos de educação (Uberlândia em abril de 2016, Jataí em outubro de 2016, Dourados em maio de 2017 e Uberaba em novembro de 2017) e, e) Produção de de um livro contendo os resultados da pesquisa, distribuído gratuitamente para os conselheiros da região (CMEs no Brasil - a qualidade social e política da educação, Alínea, São Paulo, 2017).

Referências

LIMA, Antonio Bosco de Lima (Org.). **CMEs no Brasil** - a qualidade social e política da educação. São Paulo: Alínea, 2017.

NEZ, Egeslaine de; SIEBIGER, R. H. LIMA, Antonio Bosco de. Estado da arte das pesquisas acerca do Conselho Municipal de Educação (CME): o que dizem as teses e dissertações. **ANPAE**, v. 40, n. 1, p. 1-15, 2016.

- VII -

O SISLAME NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE JUIZ DE FORA: O USO DOS DADOS PELOS SECRETÁRIOS E GESTORES ESCOLARES

**Carla da Conceição de Lima
Cynthia Paes de Carvalho**

Nos anos de 1990, o Estado brasileiro, buscando a modernização da administração pública e das práticas de controle burocrático, instituiu políticas e medidas administrativas que alteraram os meios de regulação do poder público no Brasil. Esse contexto consolidou medidas que reduziram a intervenção do Governo Federal na provisão e no gerenciamento dos serviços, de modo a estabelecer uma gestão remota do Estado com foco nos resultados, voltado para a eficiência e para a eficácia do sistema (CARVALHO, 2009).

Desde então, o município de Juiz de Fora, em Minas Gerais, tem instituído propostas normativas alinhadas com essa perspectiva e adotado ferramentas próprias de avaliação e monitoramento em diversas áreas e no sistema educacional municipal em particular. No caso das escolas públicas, foi implementado em 2000 o Sistema de Administração e Controle Escolar (SisLAME) com o intuito de auxiliar na organização dos dados educacionais – cadastro, matrícula, enturmação, lançamento de notas e frequência, resultado final (aprovação, reprovação, dependência, evasão, abandono) –, além de possibilitar o monitoramento do desempenho, aprendizagem e frequência discente. Trata-se de um *software* implementado em todas as escolas nas quais diretores e secretários escolares são responsáveis por inserir e atualizar os dados cotidianamente, vez que esses são usados como insumos para decisões da escola, da Secretaria Municipal de Educação de Juiz de Fora (SME/JF) e migrados anualmente para o Censo Escolar.

Neste trabalho investigamos quais têm sido os usos dos dados do SisLAME nas escolas da rede municipal de Juiz de Fora a partir da perspectiva dos gestores e dos secretários escolares. Para isso foram aplicados, entre março e maio de 2017, questionários *online* aos diretores e secretários das 104 escolas da rede pública municipal. Dessas, 34 responderam aos instrumentos de diretor e de secretário. A análise dos dados foi realizada com a utilização do *software* SPSS¹. Nas 34 escolas respondentes, 47% possuíam o Ensino Fundamental Completo e 45% atendiam à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental.

¹ Statistical Package for Social Science.

Em relação aos respondentes, tanto nos questionários de secretário e diretor há predominância do sexo feminino (75%); da cor branca (aproximadamente 65%); e de profissionais na faixa etária de etária de 40 a 49 anos (52%). No que se refere à escolarização, 70,6% dos secretários possui curso superior, sendo que em 35,3% dos casos a formação foi em Pedagogia. Todos os diretores têm curso superior, com predominância da Pedagogia (44,1%) e dos cursos de Licenciaturas (35,2%).

A pós-graduação é mais comum entre diretores (55,9% possuem especialização, 26,5% mestrado e 8,8% doutorado) do que entre secretários (33%). No caso dos secretários, 88,8% ascendeu ao cargo por concurso público. Entre os diretores, o acesso de 94,1% foi por eleição. Além disso, 64,4% dos secretários estão há mais de 11 anos no cargo e 94,1%, dos diretores estão há menos de dez anos no cargo. Notadamente o acesso ao cargo por concurso público resulta em maior estabilidade do profissional na função.

No que concerne à frequência de uso do SisLAME, 91,2% dos secretários respondentes o utilizam todos os dias e 52,9% dos diretores afirmaram que o utilizam entre 1 e 3 vezes por mês. Esse resultado indica que os secretários dedicam mais tempo em atualizar o sistema do que os diretores escolares. Mesmo assim, para ambos, os dados do sistema têm sido utilizados para: (I) monitorar o rendimento da aprendizagem dos discentes; (II) auxiliar na gestão da escola; (III) discutir em reuniões com os professores o desempenho dos alunos; (IV) verificar evasão e abandono dos discentes; e (V) controlar frequência dos discentes.

Do ponto de vista da política que disponibilizou o sistema para as escolas, esses dados são recursos estratégicos que permitem identificar as reais necessidades de mudança, estabelecer prioridades e os meios para efetivá-las. Dessa forma, o diretor pode desenvolver um pensamento estratégico, ou seja, “pensar a realidade, as necessidades e as ações da organização de forma articulada com os condicionantes internos e externos da organização e com objetivos de curto, médio e longo prazo” (MIRANDA & MACHADO, 2012, p. 5). Segundo Roque e Costa (2007), mais do que um recurso, o dado seria um instrumento de gestão, uma ferramenta essencial para o processo de tomada de decisão e controle das atividades realizadas na escola.

No estudo em tela, os dados têm sido utilizados como instrumentos de gestão voltados para os aspectos pedagógicos – itens I, III, IV e V- e organizacionais – item II, que estão associados à liderança do diretor e ao desempenho discente. Conforme já observado por inúmeras pesquisas, Polon (2012), considera que monitorar o planejamento escolar, apoiar e desenvolver uma troca intensa com os professores, com foco no trabalho pedagógico junto aos alunos se refere a um perfil de liderança pedagógica. Segundo dados do questionário do diretor, 45% investem mais tempo em aspectos pedagógicos da gestão da escola (discussão sobre o currículo, metodologia de ensino, avaliação de desempenho dos alunos, disciplina/comportamento dos alunos), indicando uma ênfase na liderança pedagógica. Em relação aos aspectos organizacionais, que representam aproximadamente 15% do

investimento de tempo dos diretores, Soares (2007, p. 153) aponta que a ação da direção “implica em garantir o funcionamento da escola de forma que os recursos nela existentes possam ser usados para atender às necessidades de aprendizagem dos alunos”. Ou seja, ambos os perfis estão voltados para a parte pedagógica da direção escola.

A percepção dos secretários em relação à liderança vai ao encontro dessa constatação, vez que para eles o planejamento anual das atividades é elaborado com a participação dos professores, coordenadores e demais profissionais da escola (85,2%); há participação dos professores na elaboração das normas da escola (94,1%); para tomar decisões o diretor ouve os profissionais da escola (94,2%); e para 61,7% a equipe de gestão compartilha responsabilidade do SisLAME com a equipe da secretaria da escola.

Dessa forma, as ações voltadas ao ambiente pedagógico e aos resultados escolares são consideradas fatores determinantes no sucesso escolar, já que caracterizam “práticas de gestão que têm como objetivo o processo de ensino aprendizagem, enfatizando a aquisição de conhecimento pelos alunos e respectiva monitorização, dando particular atenção à supervisão do currículo e à eficácia das práticas dos professores” (COSTA e CASTANHEIRA, 2015, p. 34). Pode-se propor a hipótese de que o uso dos dados do SisLAME associa-se à necessidade de elevar o desempenho discente.

Portanto, o uso dos dados do SisLAME na perspectiva dos diretores e secretários, tende a focalizar a melhoria e monitorização do processo de ensino aprendizagem, privilegiando ações voltadas para elevar o desempenho discente. Dessa forma, a liderança do diretor, além de valorizar a dimensão pedagógica da gestão, busca compartilhar autoridade, acompanhar as atividades escolares e participar das decisões pedagógicas, promovendo também a tomada de decisões baseadas em dados.

Referências

BARROSO, João. **O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas**. Educação & Sociedade, Campinas - SP, v. 26, n. 92, pp. 725-751, out. 2005.

CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves de Carvalho. **Reestruturação produtiva, reforma administrativa do estado e gestão da educação**. Educ. Soc., Campinas, vol. 30, n. 109, p. 1139-1166, set./dez. 2009.

COSTA, Jorge Adelino; CASTANHEIRA, Patrícia. **A liderança na gestão das escolas: contributos de análise organizacional**. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBPAAE), Goiânia, v. 31, n. 1, pp. 13-44, jan./abr. 2015.

MIRANDA, Josélia Barbosa; MACHADO, Márcia Cristina da Silva. **Gestão estratégica e participativa**: uma alternativa para a rede pública municipal de ensino de Juiz de Fora. – MG. Disponível em:

http://www.anpae.org.br/iberoamericano2012/Trabalhos/JoseliaBarbosaMiranda_res_int_GT8.pdf

Acesso em: 26/11/2017.

POLON, Thelma Lúcia Pinto. **Perfis de liderança e característica relacionadas à gestão em escolas eficazes**. Coleção gestão e avaliação da educação pública – v. 3. 2012.

ROQUE, Alberto; COSTA, Jorge Adelino. **A gestão da informação no contexto da gestão escolar**. 2007. Disponível em: www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1332 Acesso em 09/02/2017.

- VIII -

CONCEPÇÃO PEDAGÓGICA E CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO NA PÓS-GRADUAÇÃO STRITO SENSU DE UM CURSO EM REDE NACIONAL (PROFSAÚDE)

Carla Pacheco Teixeira

Fundação Oswaldo Cruz/ Brasil
carla.teixeira@fiocruz.br

Maria Cristina Rodrigues Guilam

Fundação Oswaldo Cruz/ Brasil
cristina.guilam@fiocruz.br

Introdução

Trata-se de um curso de Mestrado Profissional em rede nacional constituída por 18 instituições de ensino lideradas pela Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz) e apresentada pela Associação Brasileira de Saúde Coletiva (ABRASCO) em Saúde da Família (Profsaúde).

O curso tem a finalidade de atender a necessidade de formação de profissionais de saúde, preparando-os para atuarem como docentes nas pós-graduações e graduações da área de saúde e como preceptores na ESF e nas residências multiprofissionais e médicas.

Concepção e currículo

Em 1984, a Association of American Medical Colleges já afirmava que a ênfase na abordagem de informação intensiva na educação médica deveria ser deslocada para acomodar a aquisição e o desenvolvimento de habilidades, valores e atitudes através da integração de temas que harmonizassem ciências biomédicas, psicossociais e clínicas¹.

Esta recomendação se relaciona ao conhecimento de que a memorização de fatos científicos descontextualizados, possíveis de serem relatados em um exame, não significa aprendizagem, não significa construção de uma competência capaz de ser mobilizada em situações reais¹⁻². Não há construção de conhecimento descolado da prática, a leitura de livros ou audição de palestras não substitui a prática, estas atividades podem servir para, mediadas pela reflexão, sistematizar o que foi vivenciado.

Além disso, com o vertiginoso avanço do conhecimento, seria impossível absorver durante um curso de qualquer nível, graduação, mestrado ou doutorado, todo o conhecimento existente em

determinada área e muito menos todo conhecimento necessário ao exercício profissional ao longo da vida, pois novos conhecimentos são continuamente gerados¹.

Assim, conclui-se que é fundamental o desenvolvimento da habilidade e do compromisso de aprender continuamente, ao longo de toda vida, tudo que for necessário para o bom exercício profissional¹. O compromisso fundamental em educação, conforme os quatro pilares para educação ao longo da vida sistematizados no relatório Delors, UNESCO, 1996, é o desenvolvimento da competência para aprender a aprender fundamentada no aprender a ser e aprender a conviver para aprender a fazer³.

Esta capacidade de ação eficaz precisa da memória vivencial, flexível, que permite mobilizar recursos variados, é o resultado de uma colagem da memória, muitas vezes de pequenos detalhes, de inúmeras situações vivenciadas e mobilizadas de forma inconsciente.

O conjunto de processos mentais e atitudes postos em ação na situação são componentes de esquemas de funcionamento. Seria muito desgastante se tivéssemos que “reinventar a roda” a cada vez que fosse necessária, por isso os seres vivos, conforme vão se desenvolvendo, vão estruturando esquemas de funcionamento, constituídos por hábitos e correspondentes sinapses neurais, adequados para as diversas situações comuns da vida.

Estes conhecimentos que apontam a importância da prática, da vivência, da aprendizagem significativa, fundamentam a opção pelo formato de mestrado profissional e a concepção pedagógica do PROFSAÚDE.

A concepção pedagógica do PROFSAÚDE, caracterizada por ser centrada no sujeito de aprendizagem, respeitando sua autonomia e acolhendo a importante bagagem de conhecimentos e experiências que traz de sua vivência anterior, permite que se aproveite recursos do sujeito e tem as seguintes características: valoriza a competência para aprender; valoriza a disponibilidade de tempo para aprendizagem independente, auto-dirigida e redução de exposição de informações didáticas; valoriza relações personalizadas e de longa duração estudante-professor, estudante preceptor, estudante-estudante, profissional de saúde-usuário do serviço de saúde; propõe aprendizagem explicitamente comprometida com a realidade; propõe interdisciplinaridade, pois a aprendizagem comprometida com a realidade, baseada na visão holística do ser humano e da aprendizagem, implica integração, já que a realidade não se apresenta como disciplinas estanques; enfatiza o desenvolvimento das competências docentes e o desenvolvimento do papel de professor de acordo com esta concepção¹.

A organização curricular do PROFSAÚDE baseia-se nos referenciais da educação por competências. Como a expressão “educação por competências” é um termo polissêmico, convém esclarecer o significado com que esta expressão é usada neste Curso. É usada a definição de competência, de Philippe Perrenoud:

“capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles”^{24p4}.

Como acontece com relação a qualquer atributo humano, na competência podem ser observados aspectos variados - dimensões (cognitivas, psicomotoras e/ou de habilidades e atitudinais) ou tipos de conhecimento (declarativos, procedimentais, condicionais)⁵, mas ações, de modo geral, especialmente ações competentes, são comportamentos complexos que envolvem a pessoa como um todo, todos os aspectos de sua personalidade, não há separação possível de cada um destes aspectos.

A escolha pela educação por competências implica em compromisso com a prática, pois a própria definição diz que é a “capacidade de agir eficazmente” que, embora “apoiada em conhecimentos” os ultrapassa. A via para construção da competência é a experiência repetida mediada pela memória que a torna disponível mesmo para situações originais e extraordinárias. Quanto mais complexa for uma situação, mais ela necessitará do apoio de conhecimentos amplos e profundos

Segundo Perrenoud, ao escolher a educação por competências, a escola depara-se com o dilema quanto ao tempo a alocar para a apropriação do conhecimento coletivo consolidado e o tempo a alocar para a prática². O caminho escolhido pelo PROFSAÚDE é desenvolver o conhecimento através da reflexão sobre a prática promovendo a sistematização através do diálogo com colegas, preceptores e professores.

Em acordo com a concepção pedagógica centrada no sujeito de aprendizagem, focada no desenvolvimento de competências e a conseqüente valorização da experiência para que ocorra aprendizagem significativa, o PROFSAÚDE organizou as oportunidades de aprendizagem utilizando metodologias ativas, especialmente problematização e aprendizagem por problemas.

Muitas vezes estes termos são usados como se fossem intercambiáveis, sendo oportuno, portanto, que se explique as situações em que são usados e as diferenças entre eles.

Na problematização, os alunos partem de uma situação da realidade em que estão inseridos; organizam as informações sobre a situação, a “problematizam”; definem aspectos que devem ser estudados para compreender melhor o problema e buscar solução; buscam os recursos/conhecimentos: consultam bibliografia, pessoas recurso, fazem entrevista com as pessoas envolvidas na situação, etc; analisam a informação obtida; constroem hipóteses para a solução e encaminham sua aplicação prática. Há um compromisso com a realidade, o ponto de partida e de chegada é a realidade, a solução encontrada deve ser implementada, deve haver a intervenção na realidade⁶.

Na aprendizagem baseada em problemas, os problemas sobre os quais o aluno vai trabalhar são elaborados especificamente para estudo, não há proposta de intervenção na realidade⁶. Tem mais espaço para planejar os conhecimentos a ser desenvolvidos e promover integração disciplinar.

No PROFSAÚDE foram utilizadas as duas estratégias, a reflexão sobre a atividade prática dos alunos se deu através da problematização e também elaborados casos para a Aprendizagem Baseada em Problemas.

Conclusão

Com base nesses pressupostos concluímos que a proposta do mestrado profissional na pós-graduação avança na superação da concepção da educação bancária, centrada no professor como transmissor de conhecimento, sem considerar o aluno como sujeito da sua aprendizagem. A concepção pedagógica e o currículo do ProfSaúde vem atender a expectativa de formação de profissionais comprometidos com atenção à saúde, onde o usuário é sujeito do ato de cuidado.

Referências

1. Tosteson, D.C.; Adelstein, S.J.; Carver, S.T. editors. New Pathways to Medical Education. Learning to Learn at Harvard Medical School. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press; 1994. 198p.
2. Perrenoud, P. Construir as competências desde a escola. Porto Alegre: Artmed; 1999. 85p.
3. Relatório Delors, UNESCO, 1996.
4. Gardner, H. The Unschooled Mind: How Children Think & How Schools Should Teach. Basic Books; 1991. 303p
5. Lima, V.V. Competência: distintas abordagens e implicações na formação de profissionais de saúde. Interface - Comunicação, Saúde, Educação, 9(17):369-379, 2005.
6. Berbel, N.N. A problematização e a aprendizagem baseada em problemas: diferentes termos ou diferentes caminhos? Interface - Comunicação, Saúde, Educação, 2(2):139-154, 1998.

- IX -

EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL: INTERFACE COM AS POLÍTICAS NEOLIBERAIS

Daria Aparecida de Jesus Carvalho

Universidade Federal de Goiás – Regional Jataí. Brasil
dariaacpa@hotmail.com

Introdução

Esse trabalho contempla parte dos dados apresentados em uma pesquisa de dissertação, realizada na Universidade Federal de Goiás-Regional Jataí, Programa de Pós-Graduação em Educação concluída no ano de 2017 e tem como objetivo analisar as políticas públicas e de gestão da Educação Infantil arroladas nas últimas décadas no cenário educacional brasileiro, perfilando com o município de Caiapônia-GO. Fizemos uma análise das políticas públicas no contexto neoliberal e as influências dessas, na gestão, autonomia e qualidade dessa etapa escolar, pois consideramos vital a identificação de circunstâncias que, direta ou indiretamente, influenciaram e influenciam na configuração da Educação Infantil.

Nesse sentido Rosemberg (2002, p. 27–29), afirma que “[...] as políticas de Educação Infantil contemporâneas nos países subdesenvolvidos têm sido fortemente influenciadas por modelos ditos ‘não formais’, o baixo investimento público, propugnados por organismos multilaterais”, com efeito, essa responsabilidade que os organismos multilaterais agregam a educação é tensionada por políticas educacionais fragmentadas e descontextualizadas.

Historicamente a Educação Infantil vem apresentando avanços nas políticas econômicas e sociais, porém com o fortalecimento do neoliberalismo no cenário nacional, as legislações brasileiras estão permeadas por contradições que abrem brechas para a perpetuação da precarização desta área educacional. Nesse sentido, Saviani (2012, p. ix), afirma que “[...] a política educacional brasileira vem se caracterizando por uma equação perversa traduzida pelos seguintes termos: filantropia + proteção + improvisação + fragmentação = precarização geral do ensino no país”. Se assim o for, então a Educação Infantil tem apenas seguido os termos educacionais citados por Saviani (2012) e em termos como fragmentação e improvisação, a filantropia parece ser tensionada e recorrente no ensino e nas instituições de ensino para esse nível educacional.

O vocábulo mercantilização tem permeado cada vez mais o jargão da área educacional, sobretudo com a intensificação de privatizações e cortes orçamentários. Na intenção de cumprir

exigências do mercado de trabalho, a educação deixa de ser um direito garantido a todos os brasileiros – como prescreve a Constituição Federal (BRASIL, 1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (BRASIL, 1996) e passa a ter uma nova especificidade baseada na lógica neoliberal e regulada pelo mercado.

Contudo, acreditar que a educação é independente e autônoma é crença ingênua. A educação está a serviço dos interesses do Estado, e este está maciçamente a serviço do capital. Talvez por isso Mészáros (2008, p. 12) afirme que a “[...] criação de uma alternativa educacional significativamente diferente” requer uma quebra da lógica capitalista. Na perspectiva neoliberal, a Educação Infantil – que muitos veem como alicerce educacional do indivíduo – passa a seguir ditames do Estado via políticas educacionais vazias e fragmentadas. Intensificam-se os interesses mercadológicos direcionados à produção e reprodução de formação técnica e mão de obra barata. Eis por que se diz que os princípios neoliberais são notórios na política educacional brasileira e que impactam em todos os seus níveis.

Desenvolvimento

Categoria relevante à gestão da escola, à participação e à autonomia dos sujeitos, gestores, professores e pais, devem ser considerados como processos relevantes e determinantes na qualidade do ensino público. De acordo com Dourado e Oliveira (2009, p. 203), “[...] a educação deve ser entendida como espaço múltiplo, que compreende diferentes atores, espaços e dinâmicas formativas, efetivado por meio de processos sistemáticos e assistemáticos”. Assim, vê-se a necessidade de entender a autonomia das escolas, considerando os aspectos que as envolvem e as influências dos sujeitos nelas inseridas, tendo como eixo sua função social.

Para analisar as políticas públicas do município pesquisado e sua materialização nas práticas escolares definimos duas categorias para análise: 1) O conhecimento da Proposta Pedagógica e sua viabilidade prática, 2) Formas de participação nas decisões.

Nesse sentido, perguntamos às profissionais que atuam nas escolas de Educação Infantil se existia uma Proposta Pedagógica na escola e se a conheciam, das professoras entrevistadas que responderam a entrevista, 62% disseram que sim e 38% afirmaram que não.

Em relação à participação nas decisões, indagamos os gestores se as decisões referentes às instituições são partilhadas com os profissionais que nela atuam e 100% afirmaram que sim, o que difere é como essas decisões são tomadas e as formas que usam para sistematizar essas ideias.

Considerando a importância dos atores sociais como partícipes atuantes na construção coletiva da Proposta Pedagógica das instituições de Educação Infantil em Caiapônia como instrumento legítimo e democrático e embora as escolas tenham autonomia para realizar reuniões internas a fim de

compartilhar ideias e propostas, as respostas dos gestores apontam contradição ou equívoco tendo em vista que se contradizem com as falas dos professores.

Por outro lado, percebemos que o docente não participa do processo de gestão escolar em Caiapônia, seu lugar ainda é tímido, retraído, reservado a tarefas sobre as quais não pensou, não discutiu nem dialogou. Outras falas confluem para essa análise, pois deixam entrever que o que se configura como participação é um repasse de informações prontas e predeterminadas.

Assim, como pensar numa mudança de perspectivas das políticas se ainda encontramos no interior das instituições, entraves à participação e troca de informações, assim como à sua sistematização em forma de debate e reflexão sobre tais questões. De acordo com Gadotti (1997, p. 130), a autonomia de uma escola fundamenta-se em sua “[...] competência para decidir nas seguintes áreas: pedagógica [...]; política de pessoal [...]; administrativa e organizacional [...]; e financeira”. Portanto, são aquelas capazes de resolver seus problemas de forma responsável e eficaz.

Interferências de ordem, financeira, pedagógica, curricular ou até de decisões internas tendem a ser influenciadas e determinadas por órgãos superiores, embora a LDBEN, no art. 14, reitere a “[...] participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes” (BRASIL, 1996). Essas participações ainda acontecem de forma rasa e sem a interferência ou dialogicidade necessária e devida entre os pares, que promovem uma Educação Infantil de qualidade.

Considerações finais

Dados nacionais demonstram o avanço no acesso das crianças de zero a cinco anos nos espaços educacionais. No entanto, esses dados ainda são onerosos quanto à qualidade do atendimento, ou seja, no que se refere à qualificação, valorização, gestão da escola, participação e autonomia do sujeito no processo de ensino aprendizagem. Dados mais gerais explicitados neste estudo se coadunam com dados municipais e apontam precarização do atendimento ao público em evidência. Essa realidade é mais agravante quando se trata do atendimento para as crianças com idade menor que 3 anos. Ainda prevalece atendimento solidário, assistencial e omissivo quanto ao atendimento educacional com conteúdos sistemáticos e apropriados a cada faixa etária.

Referências

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Organização do texto: Juarez de Oliveira. 4.ed. São Paulo: Saraiva, 1990. 168p. (Série Legislação Brasileira).

BRASIL. Lei 9.394, de 20/12/1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 201–15, maio/ago. 2009. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 23 mar. 2016.

GADOTTI, Moacir. **Autonomia da escola**: princípios e preposições. São Paulo: Cortez, 1997.

MÉSZÁROS, Istvan. **A educação para além do capital**. 2.ed. São Paulo: Bom Tempo, 2008.

ROSEMBERG, Fúlvia. Organizações multilaterais, Estado e políticas de educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, mar. 2002.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**. 42.ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

- X -

O PAPEL DA ESCOLA PARA A FORMAÇÃO DA INFÂNCIA NA SOCIEDADE DE CONSUMO

Dheborá Umbelino

dheborasumbelino@gmail.com

Gláucia Uliana Pinto

glaucauliana@gmail.com

Universidade Metodista de Piracicaba – PPGE

Programa de Pós-Graduação em Educação

Piracicaba – Brasil

Auxílio financeiro CAPES

Introdução

O presente texto é parte de um trabalho de mestrado em andamento, que tem como temática o papel da escola para a formação da infância na sociedade de consumo, tomando como objeto de estudo o **“Manual de Educação para o consumo sustentável”** do MMA¹/MEC²/IDEC³, com o objetivo de refletir sobre o modo como este documento oficial vêm orientando práticas educacionais para formar os sujeitos nessa direção, considerando que é justamente na escola que os conhecimentos são organizados e compartilhados de forma consciente, planejada e intencional, ao contrário das relações cotidianas, conforme nos fala Vigotski (2001) e os autores da pedagogia histórico-crítica, em suas teses sobre a importância da escola para o desenvolvimento da consciência (MARTINS, 2013; DUARTE, 2013; SAVIANI, 2013).

Para a análise documental, o método baseia-se nos pressupostos do materialismo histórico dialético, pelo modo de compreender o existente captando sua essência e historicidade, movimentos e contradições. Assim, focalizando o documento, composto principalmente por pequenos textos sobre conceitos científicos (alimentos, água, biodiversidade, lixo, transportes, energia, publicidade), bem como proposições de atividades para os alunos a partir destes textos, algumas questões embasam as primeiras problematizações: **1)** Como uma proposta que objetiva a conscientização de um movimento sustentável se constrói? **2)** Pela elucidação de quais conceitos? Quais atividades pedagógicas? Por um manual? Considerando o que preconiza a abordagem histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica sobre a importância das atividades escolares se organizarem pelos conhecimentos clássicos, científicos, eruditos,

¹ Ministério do Meio Ambiente.

² Ministério da Educação.

³ Instituto Brasileiro de Defesa do Consumidor.

afirmamos que o papel da escola é disponibilizar o conhecimento historicamente construído para a compreensão do próprio movimento da sociedade e suas implicações para a sociedade sustentável.

Desenvolvimento do trabalho

Compreende-se neste trabalho que a infância não pode ser entendida abstratamente, mas, pelas relações sociais e históricas estabelecidas. Portanto, a criança é um ser social, fruto das múltiplas interações produzidas pelos homens. Além disso, a infância atual inserida na cultura do consumo, regida pelo forte apelo para a obtenção de mercadorias, tem reduzido a criança a um corpo consumidor. Para Ghiraldelli Jr.:

Ser criança é ter corpo que consome coisa de criança. Que coisas são estas? Primeiro, coisas que a mídia define como tendo sido feitas para o corpo da criança. Segundo, coisas que ela define como sendo próprias do corpo da criança. Respectivamente, por um lado, bolachas, danoninhos, sucos, roupas, aparatos para jogos, etc., por outro, gestos, comportamentos, posturas corporais, expressões, etc. Ser criança é algo definido pela mídia, na medida em que é um corpo-que-consome-corpo (GHIRALDELLI, JR., 1996, p. 38).

Importa ainda ressaltar que a criança, conforme nos diz Vigotski, não prescindiu da escola para ampliar suas possibilidades de generalizar e de pensar por conceitos, desenvolvendo o pensamento por intermédio dos conhecimentos que os sujeitos podem (ou não) se apropriar na escola. Portanto, um processo que ocorre via instrução escolar, em que gradualmente os conhecimentos científicos são produzidos e apropriados, participando da possibilidade dos alunos lerem e compreenderem o mundo. Afinal, estes “são os portões através dos quais a tomada de consciência penetra no reino dos conceitos infantis” (VIGOTSKI, 2001).

Com argumentos pautados em atos de cidadania, já em sua apresentação o documento destaca que a construção de uma sociedade sustentável se trata de uma tarefa educacional inadiável e imprescindível afim de que se “**aproxime a informação do consumidor, desde a sua mais tenra idade**” (MMA/ MEC/ IDEC, 2005, p. 06). Nesse sentido, vale salientar que o documento traz propostas pedagógicas e exercícios de sala de aula, referindo-se ao aluno como consumidor e ao conhecimento como informação, indiciando sua contradição: o aluno que precisa forma-se enquanto sujeito é visto como consumidor, por intermédio de um manual informativo que não aborda conhecimentos historicamente desenvolvidos pela humanidade. Segundo Mészáros (2008), quando argumenta sobre os ideais que orientam as políticas educacionais na sociedade capitalista, diz do consenso que se formou sobre o direito à escola pública, gratuita e de qualidade para todos, por outro lado, destaca o quanto essa instituição necessita concomitantemente explicitar concepções de mundo e de ensino, de projetos educacionais que acabam negando tal premissa, incutindo em suas propostas tamanha organização e controle que acabam por massificar o ensino, o que vai contra seus ideais democráticos. Constituído-se em um “porta-voz” da desigualdade quando deixa explícita a lógica de formação para o trabalho em

detrimento da formação crítica. Distanciando-se do que de fato cabe a escola, como aponta Duarte (2001), ou seja, a formação integral pela emancipação crítica dos sujeitos, para torná-los agentes transformadores contínuos da sociedade em que vivem pelo compartilhamento de saberes. A mesma sociedade que tem no horizonte a preparação da grande massa como fonte produtiva de trabalho para cumprir as metas de desenvolvimento econômico, objetivando continuamente a manutenção do sistema produtivo, alimentando o ciclo do consumo e da produção; ao mesmo tempo que “pretende” disseminar um discurso voltado a construção de uma sociedade sustentável.

Ao apresentar exercícios prontos para execução do professor em sala de aula, com o intuito de despertar a consciência ambiental dos alunos, sugere que aos educadores compete a orientação de dinâmicas pedagógicas pré-estabelecidas, capacitações, treinamentos técnicos, aplicação de exercícios. Entretanto, problematiza-se que tal proposta estaria exatamente destituindo o professor de seu papel formador e político. O documento também sugere que as dinâmicas pedagógicas serão mais eficazes quando procedentes de contextos das próprias vivências, valores e percepções culturais, sociais, econômicas e ambientais dos sujeitos a quem se destina.

Evangelista (2014) aponta, ao analisar documentos que visam estruturar sistemas de ensino e formar professores para determinados fins, o modo como vêm se pautando muito mais em jargões ideológicos do que de fato pelo interesse com a construção da cidadania dos sujeitos, além do que, muito pouco se fala sobre produção de conhecimento e seu acesso pelos estudantes.

Considerações finais

Conclui-se que educação escolar vem se revestindo do mesmo utilitarismo demandado pelo mercado ao reduzir o ensino, por exemplo, aos cuidados básicos de higiene com a casa conforme aparece no tópico “água” do documento (p. 30). A formação de cidadãos conscientes, tão caros ao sonho da sociedade sustentável, consolida-se com o professor compartilhado e construindo conhecimento na sala de aula, pela mediação dos conceitos científicos, necessários à formação. Problemática que se intensifica considerando que a criança ainda precisa, pela mediação pedagógica, construir e pensar por conceitos: produção e consumo, desejos e necessidades. Enquanto isso, a mídia tem se encarregado do lugar de “educar” com seus próprios valores e ícones simbólicos, de intenso apelo afetivo para as crianças, traduzindo tais conceitos conforme lhes for conveniente.

Referências

CONSUMO SUSTENTÁVEL: Manual de educação. Brasília: Consumers International/ MMA/ MEC/ IDEC, 2005. 160 p.

DUARTE, N. As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação, ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, número 18, p. 35-40, set/out/nov/dez de 2001.

DUARTE, N. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. In: MARTINS, L.;

DUARTE, N. Vigotski e a pedagogia histórico-crítica: a questão do desenvolvimento psíquico.

Nuances: Estudos sobre educação, Presidente Prudente, SP, v. 24, n. 1, 2013, p. 19-29.

EVANGELISTA, O. (Org.) **O que revelam os slogans na política educacional**. 1. ed. Araraquara – SP: Junqueira e Marin, 2014.

GHIRALDELLI, P. Jr. Pedagogia e infância em tempos neoliberais. In: GHIRALDELLI (Org).

Infância, educação e neoliberalismo. São Paulo: Cortez, 1996.

MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2013.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas: Autores Associados, 2013.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

- XI -**POLÍTICAS CURRICULARES PARA O ENSINO MÉDIO DO ESTADO DA BAHIA: ENTRE A AFIRMAÇÃO DA DIFERENÇA ÉTNICO-RACIAL E A VALORIZAÇÃO DOS CONTEÚDOS CIENTÍFICOS****Eliana Póvoas Pereira Estrela Brito**

Universidade Federal do Sul da Bahia – UFSB – Brasil

eliana.povoasbrito@gmail.com

O presente artigo se beneficia de elementos extraídos de uma pesquisa em andamento que tem por desafio conhecer as formas pelas quais as escolas de ensino médio da rede estadual de ensino da Bahia vêm trabalhando a articulação entre os conteúdos curriculares previstos para a educação média (as chamadas “disciplinas científicas”) e os saberes emergentes das tradições e culturas locais, objetivando: a) Identificar as estratégias pedagógicas que já são utilizadas na escola como ações educativas que potencializem o respeito as diferentes culturas; b) compreender como se dá a inclusão no currículo da obrigatoriedade do estudo da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, previstos pelas Leis 10.639/03 e 11.645/08. Para este trabalho, parto desta empiricidade e faço dois recortes específicos para delimitar o corpus deste estudo: Primeiro, escolho, no conjunto das práticas curriculares pesquisadas, aquelas que podem ser pensadas numa perspectiva de produção/fortalecimento das identidades étnico-raciais, mais notadamente, afrodescendentes. Depois, procedo um corte temporal, para priorizar o percurso de investigação ocorrido a partir das Jornadas Pedagógicas, em fevereiro de 2017, até então. Em termos de organização curricular proposta para o ensino médio, a Secretaria de Educação do Estado da Bahia, considera uma Base Nacional Comum e uma Parte Diversificada, como dimensões formativas que fortaleçam uma identidade nacional que respeite as diversidades regionais e locais. De acordo com as orientações normativas para o ensino médio baiano, a proposta curricular pretende:

(...) contribuir para a promoção de uma formação integral, com base unitária, em que se garanta o acesso a um conhecimento que favoreça a compreensão das relações sociais e produtivas, e que articule trabalho, ciência, tecnologia e cultura na perspectiva da emancipação humana, garantindo o direito à educação por meio da qualidade social de sua oferta (BAHIA/SEC, 2015, p.23).

No que se refere a base comum, por definição legal, é caracterizada como um conjunto de “conhecimentos, saberes e valores produzidos culturalmente, expressos nas políticas públicas e que são gerados nas instituições produtoras do conhecimento científico e tecnológico; no mundo do trabalho; no desenvolvimento das linguagens; nas atividades desportivas e corporais; na produção artística; nas

formas diversas e exercício da cidadania; nos movimentos sociais” (Brasil/MEC - Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010). Contempla as 3 etapas da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio). Já a parte diversificada, fica sob a responsabilidade de cada sistema de ensino e instituição escolar construir, em complementação à base nacional comum, considerando as singularidades regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da comunidade escolar. Estas dimensões devem entrecruzar todos os tempos e espaços curriculares constituintes das trajetórias escolares, independentemente do ciclo de escolarização em que os sujeitos se encontrem vinculados ou ainda sua faixa etária (BRASIL/MEC. Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010). As orientações para trabalhar a parte curricular diversificada sublinham a importância de que sejam consideradas a forte presença da população afrodescendente em seu território. Segundo as orientações da Secretaria da Educação, trabalhar a identidade negra como base do princípio formativo seria uma forma de potencializar, nos currículos escolares, a presença da cultura afro-brasileira e indígena, garantida pelas Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008. Para analisar as políticas curriculares, me apoio em Macedo (2006), quando toma o “currículo como cultura, como prática cultural “que envolve, ela mesma, a negociação de posições ambivalentes de controle e resistência” (MACEDO, 2006, p. 14). Negociação, no sentido que Homi Bhabha (1998) atribui ao conceito, ou seja, uma articulação entre instâncias antagônicas ou contraditórias que produz lugares e objetivos híbridos de luta e que destrói polaridades negativas entre o saber e os seus objetos. Assim, “cada negociação é um processo de tradução e transferência de sentido - cada objetivo é construído sobre o traço daquela perspectiva que ele rasura” (p. 53). Para o autor, “o momento híbrido tem um valor transformacional de mudança que reside na rearticulação, ou tradução, de elementos que não são nem o Um (a classe trabalhadora como unidade) nem o Outro (as políticas de gênero), mas algo mais, que contesta os termos e territórios de ambos” (p. 55). Essa citação se torna especialmente importante aqui, pois deixa clara a posição de Bhabha (1998) ao denunciar os enclausuramentos teóricos e aprisionamentos da política cultural da diferença, encontrados frequentemente na literatura educacional, inclusive, nos estudos críticos. Nesta direção, embora, esteja previsto nas políticas para o ensino médio baiano, a inclusão de uma disciplina específica que trabalhe a História da África em sua arquitetura curricular, as escolas desenvolvem dimensões deste tema na disciplina de História, onde os seguintes conteúdos programáticos encontram-se previstos: a) A África até o século XV; b) O feudalismo e a expansão marítima; c) As reformas religiosas; d) O absolutismo e, por fim, A América e a escravidão. Na sequência, seguindo a mesma lógica linear, de base política europeia, o conteúdo relacionado à lei 10.639/03 limita-se ao destino dos trabalhadores escravizados pós-abolição. Silencia-se completamente a história indígena e a história afro-brasileira não ultrapassa a um frágil desenho delineado por datas históricas e conceitos distantes dos cotidianos dos estudantes. As falas das professoras e dos gestores das escolas pesquisadas deixam claro o quanto os saberes científicos ocupam uma ordem hierárquica que atribuem valor e priorizam os temas a serem

tratados pelas práticas curriculares: “Não se pode deixar de trabalhar os conteúdos programáticos, professora! “As questões culturais, são trabalhadas nos projetos que a escola faz, por exemplo, o da semana da consciência negra”. “Eu não posso deixar de seguir o planejamento e vencer os conteúdos a cada bimestre.” Por imposição legal, o dia 20 de novembro faz parte dos calendários escolares como o “dia da consciência negra”. Invariavelmente, as escolas reservam algumas horas durante alguns dias da semana do dia 20 de novembro para promoverem atividades relacionadas com a temática afrodescendentes. O mesmo acontece em relação aos temas indígenas onde, comumente, só é trabalhado no dia 19 de abril, data em que se “comemora” o dia do índio. Saberes culturais silenciados nos currículos são folclorizados nas datas comemorativas reduzindo-os a rituais, comidas e costumes. Por óbvio, não se pode dizer que os avanços instituídos pelos marcos legais não tenham capital importância para o fortalecimento das identidades étnicas no Brasil. No entanto, apenas os dispositivos legais não são suficientes para que as práticas curriculares abram “entre-lugares” para que as diferenças culturais possam emergir. É preciso despedagogizar o currículo das práticas colonizadoras para que práticas insurgentes possam acontecer. Mesmo que as escolas reconheçam a necessidade de cumprirem as Leis 10.639/03 E 11.645/08, os tempos/espacos curriculares marcados por um conjunto extenso de conteúdos a serem desenvolvidos a cada ano letivo, acaba por dissolver e pulverizar as relações raciais nos programas escolares. Com documentos orientadores carregados de “noções” pouco desenvolvidas e sem a necessária discussão e negociação com as comunidades escolares, permanecemos com a tarefa de criar condições (teórico-práticas) para o necessário enfrentamento destas questões no chão das escolas. Há muito ainda a ser feito para que se efetive um currículo marcado pela diferença com linhas de fuga para a resistência aos saberes colonizadores que de forma pouco parcimoniosa organizam, selecionam e distribuem seus ensinamentos aos estudantes. É preciso uma pedagogia da insurgência que nos leve a (re)existir e (re) viver os saberes e os sujeitos historicamente subalternizados.

Referências bibliográficas

BAHIA. SEC/SUPED. **Orientações Pedagógicas para o Ano Letivo de 2017**. Bahia, 2017 (material impresso).

BAHIA/SEC. **Orientações curriculares para o ensino médio**. Bahia, nov.2015. Disponível em: www.educacao.ba.gov.br. Acessado em 28/07/2016.

BHABHA, H. K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: UFMG 1998.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no

currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília.

BRASIL. Lei 11.645/08 de 10 de março de 2008. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília.

HALL, S. Quem precisa da identidade? In: SILVA, T. T. (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes. 2000 p.103 - 133.

HALL, S. A identidade cultural na pós-modernidade. 7. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

HALL, S. **Da Diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: UFMG; Brasília: UNESCO, 2003.

MACEDO, Elizabeth. Currículo: Política, Cultura e Poder. **Currículo sem Fronteiras**, vol. 6, nº 2. Dez. 2006.

MACEDO, E. A noção de crise e a legitimação de discursos curriculares. **Currículo sem Fronteiras**, v. 13, n. 3, p. 436-450, set./dez. 2013.

MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para a educação. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 03, out./dez. 2014.

MUNANGA, K. Identidade, cidadania e democracia: algumas reflexões sobre os discursos anti-racistas no Brasil. In: SPINK, Mary Jane Paris(Org.) **A cidadania em construção: uma reflexão transdisciplinar**. São Paulo: Cortez, 1994, p.177-187.

- XII -

O “JEITO PIEDADE DE EDUCAR”: RELATOS DE EXPERIÊNCIAS SOBRE A METODOLOGIA DO ENSINO NO INSTITUTO NOSSA SENHORA DA PIEDADE/FLAMENGO PARA O ENFRENTAMENTO DE DESAFIOS NA CONTEMPORANEIDADE

Everson Sofiste y Guthierrez

Instituto Nossa Senhora da Piedade/Flamengo-Brasil

eversonsofiste@yahoo.com.br

Introdução do problema

“A relação social determina seus termos e que cada individualidade é o lugar onde atua uma pluralidade incoerente e contraditória de suas determinações relacionais”.
Kátia Feijó da Silva.

A educação atual exige da escola investimento de qualidade significativo. O contexto sócio-escolar nos convida a superar as demandas produzidas nas tessituras das diversidades multiculturais. Nesse sentido, a consolidação de projetos fundamentados numa pedagogia humanista, no espírito de família, no amor ao trabalho, no espírito ético, religioso e acolhedor é deveras importante para a escola se constituir como agente de transformação social. E isso é o que se propõe, na convivência diária, o Instituto Nossa Senhora da Piedade, Unidade Flamengo-RJ/INSP1, através de sua metodologia pedagógica cotidiana.

Vale destacar que o INSP1, situado à Rua Fernando Osório, 24, Flamengo, na Cidade do Rio de Janeiro-RJ, fundado em 03 de maio de 1955, é um dos sete estabelecimentos de ensino particular, confessional, criado e mantido pela Congregação das Irmãs Auxiliares de Nossa Senhora da Piedade. Essa instituição de ensino oferece a Educação Infantil, o Ensino Fundamental, Ensino Médio e o Integral para os alunos matriculados na educação infantil e no 1º e 2º ano do ensino fundamental I.

Quando falamos no “Jeito Piedade de educar”, fazemos referência à metodologias e estratégias pedagógicas forjadas nos ideais educacionais do seu fundador Monsenhor Domingos Evangelista Pinheiro: a sensibilidade, a inteligência, a memória e a vontade da pessoa e, que por outro lado, assentasse em teorias-metodologias acadêmico-científicas, baseadas nas concepções sócio-interacionistas de Lev Vigostky e nas conceituações de Michel de Certeau sobre o papel das táticas no cotidiano e também sobre o fazer profissional docente.

Desenvolvimento

O “Jeito Piedade de Educar”, especialmente no que diz respeito ao ensino fundamental II e ensino Médio, também conhecidos como “InspMaxx” e “InspVest” respectivamente, tem a sua organização acadêmica centrada na realização de projetos pedagógicos: Robótica educacional, Entrelinhas, Redação nota 1000, Astromax, MateMax, Arte em toda parte, Atleta Insp e ENEMzinho.

É importante esclarecer que, nessa reflexão, o termo juventudes tem como base a conceituação dos teóricos Afrânio Mendes Catani e Renato de Sousa Porto Gillioli, sobretudo à literatura “Culturas juvenis: múltiplos olhares”. As juventudes são uma etapa social da vida e se têm várias juventudes e culturas juvenis, fazendo com que adquiram o protagonismo no mercado da moda, da música e do esporte, entre outros.

A escola é o espaço específico definida pelos diversos jovens que a constitui. É nela que percebemos as práticas cotidianas juvenis capazes de transformações sociais e possíveis visões de mundos: conceitos e ideias dentre outras questões que são passadas e incorporadas à educação. Isso implica na constituição do currículo, pois segundo a autora Elizabeth Macedo, em “Currículo e conhecimento: aproximações entre educação e ensino, 2013

uma das formas de colocar em suspeita a centralidade da escola e do currículo como lugar de ensino é apostar no currículo como instituinte de sentidos, como enunciação da cultura, como espaço indecível em que os sujeitos se tornem sujeitos por meio de atos de criação.

Cabe à escola ensinar, por meio de ações crítico-reflexiva, a todos jovens como lidar e organizar as diversas informações que lhes chegam diariamente, as quais são inscritas no cotidiano e através dos seus comportamentos, gestos e atitudes dentro e fora da escola. Pensar assim, é ter a escola como produtora de significações, pois torna

possível a prática educativa concreta considerando e revalorizando a imaginação criativa de professores e alunos e dos seus afazeres, hoje marginalizados porque locais, reconhecendo neles possibilidades de aceitação ampliada e multiplicação, em virtude de algumas de suas características qualitativas (OLIVEIRA e SGARBI, p.18).

No que tange ao projeto “ROBÓTICA EDUCACIONAL”, salientamos que educar as novas mentes da era digital é um grande desafio. É objetivo desse projeto estimular nos alunos do fundamental II e médio a habilidade de questionamento, buscando soluções e associação de teorias e prática aplicando s saberes obtidos no cotidiano. Sua metodologia estimula a cooperação e o trabalho em grupo, contribuindo para a socialização e o desenvolvimento de habilidades comportamentais que incluem o respeito ao próximo e a valorização das diferenças.

“ENTRELINHAS” e “REDAÇÃO NOTA 1000” são projetos que objetivam oferecerem ao aluno o hábito da escrita de maneira coerente e coesa, fortalecendo sua visão crítica de mundo, tal qual a argumentação como veículo de sustentação textual. A metodologia aplicada consiste em o aluno fazer a

análise crítica e textual e desenvolver a proposta apresentada em conjunto com o texto ou coletânea exposta no momento da atividade. Após o desenvolvimento do texto, o professor faz a correção e indica os pontos de intensidade de estudo (elementos a serem estudados com maior grau de importância). A partir da correção do professor, o aluno reescreve o mesmo texto, mas estruturando novamente o processo argumentativo.

“ASTROMAX” é o projeto que considera a importância dos estudos para o desenvolvimento pessoal e de despertar o interesse pelo estudo da ciência astronômica e de divulgar as disciplinas de Ciências, Física e Geografia de forma significativa para os estudantes do Ensino Fundamental II. Também focaliza a Olimpíada Brasileira de Astronomia e Astronáutica (OBA).

Com o objetivo despertar o interesse pelo raciocínio lógico matemático e de ser uma forma significativa de compreensão e atuação no mundo o projeto “MATEMAX” realiza aulas especiais aos sábados e listas de exercícios diários.

O projeto “ARTE EM TODA PARTE” visa desenvolver o pensamento artístico e a percepção estética. Pretende estimular no aluno o gesto criativo e sua sensibilidade, percepção e imaginação, tanto ao realizar formas artísticas como cantar, dançar, representar, pintar, desenhar quanto na ação de apreciar e conhecer as formas produzidas por ele e pelos colegas, pela natureza e nas diferentes culturas.

O projeto “ATLETA INSP” tem por objetivo, oportunizar o acesso à prática esportiva e oferecer conhecimentos e vivências da prática esportiva multimodal. Com esta prática, a formação humana é enriquecida utilizando o esporte como ferramenta no processo educacional.

Por fim, o projeto “ENEMZINHO” visa preparar os alunos para o ENEM e para a vida. Através de um modelo de avaliação chamado Exame de habilidades e competências do Insp1, as questões são criadas ou adaptadas e/ou selecionadas de exames anteriores pelo corpo docente da escola e objetivam o desenvolvimento das habilidades e competências, bem como a construção do saber em todas as áreas do conhecimento.

Conclusões

Instituto Nossa Senhora da Piedade-Flamengo compreende a importância de um ser humano saber se colocar criticamente em relação aos mais variados pertinentes temas da sociedade atual. Identifica que o processo de mudança do ensino e aprendizagem perpassa pela construção dos Parâmetros Curriculares Nacionais e estes apresentam o currículo como princípios e metas do projeto educativo deixando um amplo espaço criativo para a escola. Destarte, “O Jeito Piedade de educar” privilegia o desenvolvimento da responsabilidade do aluno pelos estudos e o reconhecimento tanto de suas habilidades quanto do seu potencial. O propósito do planejamento, implementação e gestão da educação

configurada por esta instituição é que o estudante possa autorregular-se, aprimorando-se e buscando o enriquecimento intelectual e social.

Referências

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CATANI, Afrânio Mendes. GILLIOLI, Renato de Sousa Porto. **Culturas juvenis: múltiplos olhares**. São Paulo:UNESP, 2008.

MACEDO, Elizabeth. **Currículo e conhecimento: aproximações entre educação e ensino**, CADERNOS DE PESQUISA, v.42 n.147 p.716-737 set./dez. 2012.

OLIVEIRA, Inês Barbosa; SGARBI, Paulo. **A invenção cotidiana da pesquisa e de seus métodos**. In: *Educ. Soc.* Campinas, v. 28, n. 98, p. 15-22. 2007. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n98/a02v2898.pdf> Acesso em 10/06/2017.

SILVA, Kátia Feijó da; LYRIO, Kelen Antunes; MARTINS, Nicéa de Souza. **Michel de Certeau e a Educação**. In: *Pro-Discente: Caderno de Prod. Acad.-Cient. Prog. Pos-Grad. Educ.* UFES, Vitória-ES, v. 17, n. 2, p. 63-74. 2011. Disponível em: <http://periodicos.ufes.br/PRODISCENTE/article/view/5807> Acesso em 10/06/2017.

- XIII -

REPENSANDO ESPAÇOS: A SALA DE AULA E OS AMBIENTES DE APRENDIZAGEM

Gabriela Ucoski da Silva

Colégio Nossa Senhora da Glória – Brasil
gabriela.ucoski@hotmail.com

No meio acadêmico e escolar, têm sido crescentes as discussões e as reflexões sobre as práticas pedagógicas e os ambientes escolares. Frente às rápidas mudanças observadas — nas interações sociais, no avanço das tecnologias digitais, advento de uma nova geração —, a necessidade de repensar constantemente as práticas pedagógicas e os tradicionais espaços de aprendizagem tornou-se imprescindível.

Para Win Veen e Bem Wracking (2009), a geração conhecida como *Homo Zappines* já nasceu inserida no mundo virtual e cresceu usando múltiplos recursos tecnológicos desde a infância, interessando-se, ainda, por atividades que envolvam participação efetiva. Portanto, diante dessa perspectiva, o questionamento que se faz presente, e que é o objetivo deste trabalho, gira em torno da seguinte problemática: como deve ser o formato das salas de aula para trabalhar essa realidade?

Percebe-se que o espaço tradicional de aprendizagem é limitador quando se pensa em diferentes práticas pedagógicas. Ao mesmo tempo, a sala de aula é um local de trocas, de vivências, onde ocorre mais intensamente a interação professor-aluno. É nela que experiências são compartilhadas, em que ensinante e aprendente interagem e aprendem mutuamente, pois ambos são sujeitos ativos no processo de ensino-aprendizagem. (MUNSBURG; FELICETTI, 2014)

Assim, dada a sua importância, é fundamental repensar tal estrutura para atender às demandas atuais e para, sobretudo, significar o lugar dessa interação, a fim de que os alunos, juntamente aos professores, sintam prazer e curiosidade pelos estudos e desenvolvam autonomia para, também, serem os agentes do próprio ensino.

Inicialmente, inúmeras possibilidades surgem visando alterar o espaço tradicional da sala de aula para torná-la flexível às atividades propostas. Muitas consideram realizar uma mudança profunda na estrutura física dos ambientes escolares, o que torna o objetivo difícil de ser alcançado, já que nem sempre essa é uma opção viável: impossibilidade de mudança na estrutura física dos prédios (às vezes, por resistência ao novo) e orçamento limitado são as mais frequentes.

Entretanto, ao longo do ano letivo de 2017, no Colégio Nossa Senhora da Glória, atividades nos diferentes componentes curriculares foram realizadas com o propósito de descobrir novos formatos de sala de aula sem que houvesse alterações físicas. Para ilustrar, relata-se a prática desenvolvida em História

com alunos do Sétimo Ano do Ensino Fundamental. Para isso, partiu-se da premissa de Moran, que afirma:

A sala de aula se amplia, dilui, mistura com muitas outras salas e espaços físicos, digitais e virtuais, tornando possível que o mundo seja uma sala de aula, [...], que em qualquer tempo possamos aprender e ensinar, que todos possam ser aprendizes e mestres, simultaneamente, [...], enriquecendo-se mutuamente. (MORAN, 2014)

Usando-se de tecnologia digital, a proposta de trabalho concentrou-se em uma visita virtual à Grande Mesquita Xeiq Zayed, localizada em Abu Dhabi. Com o óculos de realidade virtual, os alunos puderam experienciar novas vivências e interagir com o objeto de estudo mais ativamente, ainda que em um ambiente produzido por cálculos computacionais complexos. (WUNSCH; RICHTER; MACHADO, 2013)

Após a visita virtual, os alunos realizaram pesquisas sobre o local com a finalidade de estudar e de conhecer aspectos da cultura muçulmana. O trabalho culminou com a elaboração de contos ambientados na Mesquita e com o envolvimento da Língua Portuguesa, em cujas aulas os alunos receberam orientações quanto ao encadeamento das ideias dentro das escolhas narrativas.

Nesse processo, outros ambientes destacaram-se: a própria sala de aula, modificada para permitir a experiência da realidade virtual, e os espaços externos da escola, onde os alunos puderam se agrupar e elaborar suas narrativas: cantina, pátio aberto e saguão transformaram-se em sala de aula. A atividade buscou estimular o interesse pela leitura e o aprimoramento da habilidade da escrita, a partir da percepção desprendida de rótulos dos estudantes quando em contato, de modo inusitado, com os conteúdos programáticos. Acredita-se que o prazer pela leitura e, conseqüentemente, pela escrita surja com maior intensidade e eficácia a partir do momento em que a imaginação e a subjetividade são vistas e respeitadas como fio condutor. Ao encontro disso, segundo Muniz e Martínez (2015),

[...] a aprendizagem escolar não pode ser representada apenas pela dimensão cognitivo-reprodutiva, mas como um processo subjetivo evidenciado pela produção simbólico-emocional, em que o próprio aprendiz se envolve na sua condição ativa, intencional, que implica um posicionamento próprio e singular no processo de aprender. Essa possibilidade de atuação ativa refere-se à consolidação de espaços próprios, em que as produções subjetivas dinamizam o caráter confrontador do sujeito diante de suas experiências. (apud GONZÁLEZ REY, 2003, 2011a)

Conectada a essa experiência, pensa-se que a sala de aula não precisa ser fixa, estática. Ela pode, e deve, ser um espaço de início e/ou finalização de atividades; momentos de reencontros intelectuais e afetivos; troca de experiências, vivências, pesquisas; ponto de encontro para dúvidas, ajustes, análises (MORAN, 2013). Não o local central em que se faz a experiência de ensino-aprendizagem, mas uma opção extra nesse processo. Nessa perspectiva, e com base nas vivências relatadas, intensificou-se a percepção defendida por José Moran ao afirmar em seus estudos que:

[...] mesmo quando estamos num espaço convencional como a sala de aula, podemos modificar o que acontece nela: a utilização do espaço de diversas formas, a diversificação de atividades [...], as analógicas e as digitais, as de profunda interação física e as de profunda interação virtual. (MORAN, 2014)

Em meio a tantas mudanças, o uso de tecnologias, os jogos, a descentralização do professor, os momentos de descontração e a interação entre aluno e professor são os caminhos a serem percorridos. De acordo com Moran (2014), “Se mudamos como aprendemos a sala de aula, esta nunca será mais a mesma (mesmo quando não muda de lugar)”. Não há um modelo a ser seguido ou uma regra a ser respeitada, tampouco será (e já está sendo) um processo fácil. Portanto, para que a inovação aconteça, devem ocorrer a desacomodação - iniciando pela consciência de que é necessário mudar e qualificar-se, a fim de manter a capacidade de analisar as transformações educativas (NUNES; OLIVEIRA, 2017) - e a criação.

Referências

MORAN, José. **Novos modelos de sala de aula**. Revista Educatrix, n.7. Editora Moderna, 2014.

Disponível em: <https://www.moderna.com.br/educatrix/>

_____. **Os novos espaços de atuação do professor com as tecnologias**. In: MORAN, José; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda A. “Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica”. São Paulo: Papirus, 21ª ed, 2013.

MUNSBERG, J. A. S.; FELICETTI, Vera Lucia. **A Sala de Aula como Espaço de formação Mútua dos Sujeitos**. In: 6º Encontro Internacional da Sociedade Brasileira de Educação Comparada, 2014, Bento Gonçalves. Processos de Privatização da Educação. Porto Alegre: ediPUCRS, v. 1. p. 1-13, 2014.

MUNIZ, L. S.; MARTÍNEZ, A. M. **A expressão da criatividade na aprendizagem da leitura e da escrita: um estudo de caso**. São Paulo: EDUCAÇÃO E PESQUISA, v. 41, n. 4, p. 1039-1054, out./dez. 2015.

NUNES, C. P.; OLIVEIRA, DALILA ANDRADE. **Trabalho, carreira, desenvolvimento docente e mudança na prática educativa**. São Paulo: EDUCAÇÃO E PESQUISA, v. 43, p. 65-80, 2017.

VEEN, W.; VRAKKING, B. **Homo Zappiens: educando na era digital**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

WUNSCH, L.P.; RICHTER, A. P. H.; MACHADO, M. H. P. **Realidade virtual: apoio para a prática contextualizada e interdisciplinar na educação básica.** In: Educere: Formação de Professores, contextos, sentidos e práticas. Curitiba: EDUCERE, 2017.

- XIV -

A INTERDISCIPLINARIDADE E O ENSINO SUPERIOR MILITAR: UMA POSSIBILIDADE ATUAL E REAL

Hercules Guimarães Honorato
Escola Superior de Guerra, Brasil
E-mail: hghhhma@gmail.com

Introdução

O ensino superior militar, em especial na Escola Naval (EN), foco deste estudo, tem por característica possuir uma matriz curricular orientada pela lógica da disciplinaridade e por conceitos da teoria pedagógica tradicional, ou seja, um saber engessado em disciplinas específicas. Este autor pôde constatar a existência de fragmentação curricular, com disciplinas que compartimentam o conhecimento e que, muitas vezes, não guardam relação de continuidade nos conteúdos transmitidos, fechando-se em si mesmas.

O objetivo deste trabalho é apresentar um dos projetos interdisciplinares, denominado “Elysia”, que será descrito em capítulo apropriado. A abordagem metodológica foi a qualitativa, com uma pesquisa bibliográfica como técnica exploratória inicial, voltando-se, principalmente, para o estudo do currículo e da interdisciplinaridade. A metodologia, ao final, foi uma entrevista com o docente responsável pelo projeto interdisciplinar.

Assim surgiu a inquietação inicial deste pesquisador que culminou com a seguinte pergunta síntese deste estudo: em que medida é possível pensar uma prática interdisciplinar no Ensino Superior Militar?

A disciplina e a interdisciplinaridade

Em conferência proferida em junho de 2004, no Congresso Luso-Brasileiro sobre Epistemologia e Interdisciplinaridade realizado na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, a Professora Olga Pombo afirmou que não sabe o conceito e ninguém sabe como se faz a interdisciplinaridade. Essa autora deixa claro que existe uma “incapacidade que todos nós temos de ultrapassar os nossos próprios princípios discursivos, as perspectivas teóricas e os modos em que fomos treinados, formados e educados” (POMBO, 2005, p.5), e que o problema está na disciplinaridade.

A disciplinaridade fragmenta e compartimenta o conhecimento, herança forte do empirismo e do positivismo (FRIGOTTO, 2008; GADOTTI, 1999; POMBO, 2005). Japiassú (1976, p.43) ratifica que o surgimento da interdisciplinaridade foi apresentado como uma luta “contra um saber fragmentado, em

migalhas, pulverizado numa multiplicidade crescente de especialidades, em que cada uma se fecha como que para fugir ao verdadeiro conhecimento”.

O termo interdisciplinaridade surge ligado à finalidade de corrigir possíveis erros e a esterilidade acarretada por uma ciência excessivamente compartimentada e sem comunicação, “um tema que é profunda e extensamente polissêmico” (LEIS, 2005, p.3). O intercâmbio entre disciplinas pode ser promovido pela influência de numerosos fatores, dentre os quais, variáveis espaciais, temporais, econômicas, demandas sociais, epistemológicas etc. O que Pombo (2005, p.6) explora como sendo “o lugar onde se pensa hoje a condição fragmentada das ciências e onde, simultaneamente, se exprime a nossa nostalgia de um saber unificado”.

Análise da entrevista com o coordenador do projeto

A seguir são apresentados os principais pontos observados durante a entrevista realizada com docente coordenador do projeto interdisciplinar da EN, um oficial da reserva da Marinha, mestre em Engenharia de Produção pela Universidade Federal Fluminense e atualmente doutorando em Ciências dos Materiais no Instituto Militar de Engenharia.

Em meados de 2016, um de dez alunos procurou o professor da disciplina de Eletrotécnica e apresentou o interesse em participar do “Desafio Solar Brasil”¹. Trata-se de uma competição de barcos movidos à energia solar, realizada entre instituições de ensino superior brasileiras. Esse docente, um entusiasta no assunto, iniciou os contatos com a organização do evento, que o orientou no caminho para conseguir um casco e montá-lo, além do fornecimento das placas fotovoltaicas. Ainda segundo o entrevistado, a ação da alta administração da EN foi fundamental para o sucesso desta fase da empreitada.

A interdisciplinaridade do projeto, por si só, já justificaria todo o esforço desenvolvido pelos participantes diretos e indiretos. Sob a visão acadêmica da EN, foi observado um grande interesse dos alunos nas diversas disciplinas que dão embasamento técnico e científico ao projeto, tais como: Eletrotécnica (baterias e funcionamento de motor elétrico), Eletricidade, Eletromagnetismo, Eletrônica (sistema de controle de carga das baterias), Mecânica (hidrodinâmica do casco, resistência dos materiais, transmissão do motor ao hélice) e Propulsão, além das disciplinas ligadas à formação profissional marinheira.

A equipe do projeto “Elysia” é formada por discentes voluntários de todos os anos da graduação, agregando assim a participação de diversas áreas de conhecimento, desde a captação da energia solar pelas células fotovoltaicas, até o funcionamento dos motores elétricos, passando pela gestão e organização da equipe e otimização dos recursos utilizados. A partir das atividades do referido projeto, identificou-se a necessidade de abrigar projetos em desenvolvimento e aplicação de tecnologias de ponta nos mais

¹ Disponível em: <<https://desafiosolar.wordpress.com/>>. Acesso em: 21 mar. 2017.

variados tipos de embarcações.

O projeto visou introduzir no coletivo de alunos uma plataforma de pesquisa em energia renovável, bem como o incentivo ao desenvolvimento de estudos voltados para ciência e tecnologia. Os seus objetivos são: (i) Proporcionar aos discentes oportunidades de participar de competições representando a MB; (ii) Realizar pesquisas C&T pelos próprios alunos; (iii) Possibilitar o desenvolvimento de componentes para a embarcação; e (iv) Incentivar a mentalidade sobre a importância da busca por fontes de energia renováveis, face às novas tecnologias existentes e à necessidade do desenvolvimento sustentável.

Considerações finais

A Escola Naval, por intermédio da sua superintendência acadêmica, vislumbrou a necessidade de interligar as diversas disciplinas componentes de sua matriz curricular, haja vista a constatação da não integração e do distanciamento entre os conhecimentos que são transmitidos, o que este autor denomina de “caixas lacradas”, com fronteiras bem definidas e defendidas pelos donos do saber, os seus professores.

A interdisciplinaridade é fundamentalmente um processo e uma filosofia de trabalho que entra em ação na hora de enfrentar os problemas e as questões que preocupam em cada sociedade. Sendo articulada em diversos aspectos, no caso específico do projeto “Elysia”, a teoria ganhou ares de aplicabilidade e reconhecimento na prática dos docentes e discentes envolvidos, culminando até com um terceiro lugar na premiação do Desafio Solar Brasil, etapa de Búzios.

O docente coordenador do projeto, ao ser cooptado pelos discentes que buscavam um significado ao conteúdo disciplinar imposto em sala de aula, ousou ao reunir todos os envolvidos, professores e alunos. Apresentou os conhecimentos necessários, bem como os modelos possíveis e mais relevantes ao barco movido a energia solar, somou todos os conhecimentos e buscou novas informações, além de resolver os conflitos surgidos. Ele comparou contribuições, avaliou, integrou, e decidiu sobre o projeto e seu futuro, bem como sobre a equipe de trabalho. Culminou com a criação de um grupo de estudos sobre ciência e tecnologia na EN, aberto aos demais docentes e discentes. Em suma, um perfil docente com atitude interdisciplinar.

A prática da interdisciplinaridade não é um modismo, mas uma complementação e uma integração entre os diversos conhecimentos disciplinares. Assim, independente da noção clara de que a realidade atual é complexa, a qualidade acadêmica desejada aos egressos da instituição é de que devem ir além do seu mundo cotidiano, com competência e eficiência profissional, integrantes cômicos e críticos de uma sociedade plural e multidimensional. Ao final, respondendo à pergunta condutora do estudo: sim,

é possível uma prática interdisciplinar no ensino superior militar, bastando principalmente motivação e força de vontade de todos os envolvidos.

Referências

FRIGOTTO, G. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas Ciências Sociais. **Revista do Centro de Educação e Letras**, UNIOESTE, v.10, n.1, p.41-62, jan./jun. 2008.

GADOTTI, M. **Interdisciplinaridade: atitude e método**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 1999. Disponível: <www.paulofreire.org>. Acesso em: 21 mar. 2017.

JAPIASSÚ, H. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976. (Série Logoteca).

LEIS, H. R. Sobre o conceito de interdisciplinaridade. **Cadernos de Pesquisa Interdisciplinar em Ciências Humanas**, Florianópolis, n. 73, ago. 2005. Disponível em: <<http://www.cfh.ufsc.br/~dich/TextoCaderno73.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2017.

POMBO, O. Interdisciplinaridade e integração dos saberes. **Liinc em Revista**, v.1, n.1, p.3-15, mar. 2005. Disponível em: <<http://www.ibict.br/liinc>>. Acesso em 21 mar. 2017.

- XV -**RELATO DE EXPERIÊNCIA: ALFABETIZANDO CRIANÇAS EM UM CONTEXTO DE VULNERABILIDADE SOCIAL****Janine Marta Coelho Rodrigues**

jmcoelho@ig.com.br

Brasil

Stefany Thyene Albuquerque dos Santos

stefanthylene@gmail.com

Brasil

Introdução

Ao ser aprovada em processo seletivo do Programa Novo mais Educação, do Ministério da Educação, para atuar em uma escola frequentada por crianças em estado de vulnerabilidade social, em decorrência da extrema desigualdade econômica e social do Brasil e, particularmente, do município de Bayeux, no estado da Paraíba, onde deveria assumir uma turma de alfabetização, veio à nossa mente as palavras da grande educadora Magda Soares (2004) sobre alfabetização e letramento, ou seja,

“ o reconhecimento de que tanto a alfabetização quanto o letramento têm diferentes dimensões, ou facetas, a natureza de cada uma delas demanda uma metodologia diferente, de modo que a aprendizagem inicial de uma língua escrita exige múltiplas metodologias, algumas caracterizadas por ensino direto, explícito e sistemático – particularmente a alfabetização, em suas diferentes facetas – outras caracterizadas por ensino incidental, indireto e subordinado a possibilidades e motivações das crianças [...] (p. 16-17).

Tendo presente este entendimento, fiz uma imersão nos documentos do referido Programa que fundamentam o desenvolvimento de uma ação pedagógica visando elevar os índices de aprendizagem em letramento e matemática. O Programa Novo Mais Educação, instituído pela Portaria MEC n. 1.144/2016 e regulamentado pela Resolução do FNDE n. 5/2016 constitui uma estratégia do Ministério da Educação com o objetivo de melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental, por meio da ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes.

O Programa prevê o desenvolvimento de várias funções:

I – Articulador da Escola, responsável pela coordenação e organização das atividades pedagógicas na escola, pela articulação entre a escola e a comunidade, e pelo desenvolvimento de atividades que possibilitassem a integração do pela promoção da interação entre a escola e a comunidade, pela prestação de informações sobre o desenvolvimento das atividades para fins de monitoramento e pela integração do Programa com Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola. O Articulador da Escola deverá ser indicado

no Plano de Atendimento da Escola, devendo ser professor, coordenador pedagógico ou possuir cargo equivalente com carga horária mínima de 20 (vinte) horas, em efetivo exercício, preferencialmente lotado na escola;

II – Mediador da Aprendizagem, responsável pela realização das atividades de Acompanhamento Pedagógico;

III – Facilitador, responsável pela realização das 7 (sete) horas de atividades de escolha da escola.

O Programa pressupõe que o articulador, o mediador e o facilitador dialoguem com os professores regentes, de modo a evitar divisões entre o trabalho pedagógico no Programa e o trabalho pedagógico da escola. Desse modo, o Programa recomenda acompanhar o processo avaliativo pelo qual passa o estudante, identificar os instrumentos e procedimentos avaliativos, analisar o rendimento do estudante com base nesses instrumentos e procedimentos, acompanhar os trabalhos e cadernos, corrigir erros, identificar obstáculos e dar feedback constante da evolução da aprendizagem dos estudantes deve ser uma prática contínua.

Na condição de articuladora e apoiada nesses pressupostos teórico-metodológicos, buscamos desenvolver uma prática pedagógica com os estudantes da Escola X, que constitui o alvo do presente relato de experiência. Nesse contexto, o maior desafio foi conseguir alfabetizar 115 (cento e quinze) crianças com vários problemas de aprendizagem e com baixo rendimento escolar.

Desenvolvimento

A nossa experiência pedagógica foi desenvolvida no Município de Bayeux, localizado na Região Metropolitana de João Pessoa do estado da Paraíba. Este município tem uma população estimada pelo IBGE em 96.583 habitantes, distribuídos em 32 km² de área, dos quais sessenta por cento cobertos por manguezais e rios. Em 2015, o salário médio mensal era de 2.6 salários mínimos. A proporção de pessoas ocupadas em relação à população total era de 16.1%. Na comparação com os outros municípios do estado, ocupava as posições 2 de 223 e 15 de 223, respectivamente. Considerando domicílios com rendimentos mensais de até meio salário mínimo por pessoa, tinha 43.2% da população nessas condições, o que o colocava na posição 2344 de 5570 dentre as cidades do Brasil ¹

De acordo com o IBGE, em 2015, Bayeux possuía 88 escolas do ensino fundamental com 13.694 matrículas, sendo 2.977 matrículas no ensino fundamental e 2.977 no ensino médio. Tinha, também, 778 docentes do ensino fundamental e 2 217 docentes do ensino médio. Em 2015, os alunos dos anos iniciais da rede pública da cidade alcançaram nota média de 4.2 no IDEB e os alunos dos anos finais 3.2. Na comparação com cidades do mesmo Estado, a nota dos alunos iniciais colocava Bayeux na posição 137 de 223. Considerando a nota dos alunos dos anos finais, a posição passava a 144 de 223. A taxa de

¹ Dados extraídos do site do IBGE. <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pb/bayeux/panorama>

escolarização (para pessoas de 6 a 14 anos) foi de 96.4 em 2010. Isso posicionava o município na posição 173 de 223 dentre as cidades do estado e na posição 4281 de 5570 dentre as cidades do Brasil (Dados do IBGE, Idem).

A escola X onde vivenciamos a experiência pedagógica e que serviu de base para o desenvolvimento deste relato, está situada em uma área de pobreza extrema, onde as crianças se encontram em condição de vulnerabilidade social.

Inicialmente, cabe ressaltar que o espaço, na escola, destinado ao desenvolvimento das atividades pedagógicas do Programa “Novo Mais Educação” era utilizado, originalmente, como depósito de material (vide fotografia 1), e, evidentemente, inadequado para as práticas didáticas. Diante deste fato, o nosso primeiro desafio foi transformar este espaço em um ambiente de estudo, agradável e acolhedor, de modo que as crianças sentissem prazer em frequentá-lo.

Fotografia 1- Sala depósito de material



Fonte: foto da Autora (2017)

Passamos, então, a estruturar as condições de infraestrutura para viabilizar as atividades pedagógicas, o que incluiu obter galões de tinta na Prefeitura do município e pôr mãos à obra, ou seja, com auxílio do pessoal encarregado da limpeza da escola, lavar, pintar as paredes e, enfim, decorar o espaço com imagens que mostrassem situações da etapa da infância, (vide fotografia 2)

Fotografia 2- Pintura do espaço físico

Fonte: foto da Autora (2017)

Resolvida a questão da infraestrutura, demos início ao trabalho pedagógico. Passamos ao planejamento pedagógico a ser desenvolvido, iniciando com a realização de um diagnóstico da situação das crianças quanto ao nível de conhecimento. Seleccionamos atividades didáticas e avaliativas para cada série, com progressões pedagógicas diferentes e níveis de dificuldades igualmente diferentes. O resultado mostrou que as crianças ainda não haviam conseguido o nível esperado quanto à alfabetização.

Estávamos, portanto, diante de um desafio: o de alfabetizar aquelas crianças, acreditando que cada criança que aprende a ler e escrever poderá quebrar o ciclo de pobreza da sua realidade. Como afirma Streck (2004) “é fundamental que as classes populares tenham acesso ao saber chamado erudito para que com isso tenham condições de participar do poder ou de conquistá-lo.” Entendíamos, assim, que mediante a educação poderíamos contribuir para a construção de um futuro melhor para essas crianças, para a comunidade e para o município de Bayeux.

Começamos a enfrentar o desafio de, com base nos conteúdos curriculares das áreas de Letramento e Matemática estabelecidos pela escola, estruturarmos atividades didáticas que estimulassem a atenção e o interesse das crianças, fazendo o acompanhamento do seu ritmo de aprendizagem.

Entendíamos que estimuladas por atividades didáticas motivadoras, as crianças poderiam atingir os patamares previstos em Letramento, ou seja: escrever seu próprio nome; reconhece as letras do alfabeto por seu nome; diferenciar letras de números e outros símbolos; utilizar letras na escrita das palavras; escrever palavras estabelecendo correspondência com seu valor sonoro; escrever palavras com diferentes estruturas silábicas, ler textos, compreende textos de gênero.

Tal expectativa também dizia respeito à Matemática, pois, as crianças motivadas e com acompanhamento permanente poderiam, ao longo do período: associar contagem de objetos e sua representação escrita até 30; comparar e ordenar números naturais; compor e decompor número até 3 algarismos; resolver situações-problemas que demandam ações de juntar/separar, acrescentar / retirar e comparar; resolver situações-problema que demandam ideias de multiplicação.

Após quatro meses de trabalho, começamos a perceber que as crianças avançavam em sua aprendizagem em relação aos patamares estabelecidos. Contudo, um aspecto merece ser ressaltado: nas atividades relacionadas ao objetivo de “escrever palavras estabelecendo correspondência com seu valor sonoro”, observamos que a maioria das crianças apresentava dificuldades no reconhecimento da correspondência entre os símbolos gráficos e os fonemas. Isto nos levou a propor novas e variadas atividades didáticas para ajudá-las a progredir em suas aprendizagens.

Em matemática, observamos que as crianças não sabiam “armar as continhas” e algumas faziam operações de somar na horizontal. Organizamos, então, várias atividades buscando associar contagem e a sua representação escrita. Observamos que algumas crianças apresentam dificuldades para comparar e ordenar números naturais, bem como resolver situações problemas que demandam ações de juntar/separar, acrescentar/ retirar e comparar. Verificamos que em relação a este último objetivo, a barreira situava-se na questão do domínio da escrita, pois, para conseguir ter um bom desempenho as crianças precisariam estar plenamente alfabetizadas, sendo esta a base para obter as competências descritas, então, se eles não sabiam ler, também não saberiam resolver esses problemas matemáticos.

Finalmente, ao término das atividades no Projeto, e constatando o progresso das crianças em termos de aprendizagens em Letramento e Matemática, chegamos à conclusão que o acompanhamento contínuo desses estudantes permitiu que detectássemos as dificuldades e propuséssemos atividades que lhes proporcionaram as condições para avançar em suas aprendizagens.

Considerações finais

Consideramos que esta experiência pedagógica, proporcionada pela implementação do Programa “Novo mais Educação”, criou uma oportunidade para que as crianças vivenciassem atividades personalizadas para cada nível de aprendizagem alcançando patamares adequados no tocante à leitura. Essa experiência revelou, mais uma vez, que quando a escola pública recebe apoio governamental para exercer bem a sua função, com quadro de pessoal qualificado e com apoio pedagógico, as crianças que enfrentam dificuldades econômicas, oriundas da injusta desigualdade existente no país, têm mais chance para encontrar caminhos que apontem para a mudança dessas mesmas condições, pois, como afirma Saviani (1986), “o dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então, dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação”.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria de Criação do programa Novo Mais Educação Portaria MEC nº 1.144/2016 disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=49131-port-1144mais-educ-pdf&category_slug=outubro-2016-pdf&Itemid=30192 8/02/2018.

SAVIANI, Demerval. *Escola e democracia*. 10ª ed. São Paulo: Cortez/ Autores Associados, 1986.

SOARES, M. B. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*, 25, p.5-17, 2004.

STRECK, Danilo R. *Correntes Pedagógicas: uma abordagem interdisciplinar*. Petrópolis, RJ, Vozes, 2004.

- XVI -

EDUCAÇÃO DE TEMPO INTEGRAL: MAIS TEMPO NO MESMO ESPAÇO

Lilian dos Santos Lacerda

Pontifícia Católica de São Paulo – PUC-SP

liliansantoslacerda@gmail.com

Introdução

Este estudo apresenta uma reflexão sobre a racionalidade que permeia o tempo e o espaço no projeto escola de tempo integral por meio da política educacional de ampliação da jornada escolar do governo estadual. Para a análise foi considerada a legislação e as diretrizes oficiais que orientam o Projeto ETI.

Como referencial teórico buscou-se as contribuições de Viñao Frago (2001 e para a análise da relação do tempo e do espaço na Teoria Crítica da Sociedade, em Marcuse (1973).

Trata-se de realizar uma análise sobre as políticas educacionais por meio da linguagem que confere materialidade as prescrições e orientações do Projeto ETI de modo a compreender como se relacionam com a realidade objetiva.

Tempo, espaço e organização escolar

Ao longo da história da educação brasileira, o espaço e o tempo se constituem como categorias reguladoras e fundamentais no processo de escolarização que tem como premissa ser uma construção histórica e social. Segundo Faria Filho e Vidal (2000, p. 21) “(...) espaços e tempos fazem parte da ordem social escolar. Sendo assim, são sempre pessoais e institucionais, individuais e coletivos, e a busca de delimitá-los, controlá-los, materializando-os (...) deve ser compreendida como um movimento que teve ou propôs múltiplas trajetórias de institucionalização da escola “.

Espaço e tempo foram organizados também para disciplinar, organizar, regularizar e homogeneizar. A esse respeito, Petitat (1994) assinala: “sem dúvida a escola contribui para a reprodução da ordem social: mas ela também participa de suas transformações, às vezes intencionalmente, às vezes contra a vontade; e, às vezes, as mudanças se dão apesar da escola” (PETITAT, 1994, p. 11).

De sua parte, Viñao Frago (2001, p. 72-73) afirma que estudar o tempo escolar é fundamental por seu caráter diverso já que “(...) não há um único tempo, senão uma variedade de tempos (...) o tempo escolar institucional oferece, por sua vez, diversas configurações ou níveis”.

Diante do exposto, justifica-se o estudo do modo como são organizados tempo e espaços nas escolas de tempo integral.

Projeto escola de tempo integral

Previsto na LDB 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) e meta do Plano Nacional da Educação (PNE 2014-2024), o Projeto ETI, foi instituído no Estado de São Paulo pela Resolução SE nº 89/05.

O artigo 2º da Resolução SE nº 89/05, assevera que Projeto Escola de Tempo Integral tem por objetivo “promover a permanência do educando na escola, assistindo-o integralmente em suas necessidades básicas e educacionais, reforçando o aproveitamento escolar, a autoestima e o sentimento de pertencimento” (SÃO PAULO, 2005, p. 1).

Já justificativa da CENP (2006), que ficou a cargo das diretrizes do projeto, afirma que este “(...) visa a formação de pessoas aptas a exercerem sua plena cidadania”, e para tanto, é necessária a “ampliação do tempo físico com a intensidade das ações educacionais” (CENP-SEE/SP, 2006, p. 14-15).

Em 2013, a organização curricular da ETI passou a fazer parte de um conjunto de ações políticas do Governo Federal que teve por objetivo ampliar a educação de tempo integral em nível nacional, por meio do Programa Mais Educação pela portaria nº17 de 24 de abril de 2007.

O que diz a legislação e os documentos oficiais sobre o espaço da ETI

Na busca mais qualidade na educação brasileira foram promulgadas leis e diretrizes oficiais para garantir e legitimar a ampliação da jornada escolar por meio de ações integradas.

A LDB nº 9394/96 aponta a promoção da educação de tempo integral na escola pública como alternativa de promover novas possibilidades aprendizagem que favoreçam a formação integral do aluno e para além dos conteúdos curriculares já previstos.

O Plano Nacional de Educação (2014-2024) traz como meta oferecer educação em tempo integral, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas e atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos alunos da educação básica (BRASIL, 2014).

A Resolução SE nº 89/05, artigo 3º, inciso I, traz como critério para adesão ao Projeto ETI, que a unidade escolar possua “espaço físico compatível com o número de alunos e salas de aula para funcionamento em período integral”.

No ano de 2011 a CENP apresentou novas diretrizes, cujas orientações foram justificadas pela necessidade de “(...) uma reorganização, que permita outras formas de se conjugar tempos-espaços de aprendizagem” (CENP-SEE/SP, 2011, p. 6).

Pensamento Unidimensional e educação

Ao analisar Projeto ETI entende-se que este se configura como objeto de organização e administração. Sua orientação acontece de modo a atender as exigências da sociedade administrada.

O pensamento unidimensional se expressa por meio de uma linguagem funcional capaz criar padrões sociais de pensamento cuja reprodução comunica a ideologia capitalista.

Neste sentido, esse modo de pensar unidimensional impede que o indivíduo realize experiências empíricas e aceite sem questionar o que está a sua disposição. Para Marcuse “(...) o que ocorre é uma devastadora redefinição do próprio pensamento, de sua função e seu conteúdo” (MARCUSE, 1973, p. 108).

A crítica elaborada por Marcuse (1973) sobre a sociedade administrada, unidimensional e totalitária contribui para a reflexão acerca do controle exercido pela lógica do capital nas esferas política, social e cultural

Percurso metodológico

Refletir acerca da organização do espaço e do tempo na escola pública traz a possibilidade de compreender melhor sua história, a dinâmica, a bem como as políticas que orientam e determinam essa organização.

Para este estudo foi realizado um levantamento bibliográfico de autores que estudaram a temática e da legislação que norteia o Projeto ETI.

Escola Moraes Barros

Grupo escolar de Piracicaba foi criado por decreto em 5 de março de 1900 e, no mesmo ano também por decreto passou a se chamar Grupo Escolar Moraes Barros.

Figura 1 – Fachada do Grupo Escolar Moraes Barros



Fonte: anuário do Estado de São Paulo 1907-1908

Os grupos escolares foram criados no país no final do século XIX com uma arquitetura imponente que representava uma educação tradicional. O Grupo Escolar de Piracicaba se caracterizava por ser uma escola urbana e com uma localização privilegiada.

Figura 2 – Fachada da Escola Estadual Moraes Barros



Fonte: Acervo pessoal da autora

Mais tempo no mesmo espaço: racionalidade no processo educativo

A orientação que organiza tempo e espaços – especialmente da parte diferenciada do currículo – do Projeto ETI aponta para a necessidade de ambientes diversificados destinados a atividades educativas, culturais e esportivas.

Um aspecto que chamou atenção acerca da estrutura física da escola investigada é que esta não passou por adaptações ou reforma para atender os alunos em jornada ampliada.

Após quatro anos da implantação do projeto, o edifício escolar passou por uma pequena reforma na cozinha. As salas de aulas foram adaptadas, embora com a presença de mesas, carteiras.

Considerações finais

A análise da legislação e dos documentos oficiais que orientam a organização da ETI revela que o Projeto está permeado por divergências e contradições vinculada a interesse políticos e econômicos.

O Projeto tem caráter autoritário, com pouca ou nenhuma participação e consulta dos atores envolvidos. Por não haver uma preocupação específica em relação aos espaços a proposta a articulação entre tempo e espaço perde seu potencial.

Referências bibliográficas

BRASIL. Lei n. 9394/1996 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

_____. Plano Nacional da Educação, Lei nº Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, 2000, N° 14, p. 19-34.

VIÑAO FRAGO, Antônio; ESCOLANO, Agustín. *Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

PETTITAT, André. *Produção da escola, produção da sociedade: análise sócio-histórica de alguns momentos decisivos da evolução escolar no ocidente*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

MARCUSE, Herbert. *A Ideologia da Sociedade Industrial – O Homem Unidimensional*. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

SÃO PAULO (Estado). Inspectoria Geral do Ensino. *Anuário do Ensino do Estado de São Paulo*. São Paulo: Typ. Augusto Siqueira & C., 1907-1908.

_____. Secretaria da Educação. *Resolução SE 89 de 09/12/2005*. Dispõe sobre o Projeto Escola de Tempo Integral.

_____. Secretaria Estadual de Educação. CENP – Coordenadoria de Ensino e Normas Pedagógicas. *Escola de Tempo Integral – Tempo e qualidade – construção de uma nova proposta*. São Paulo, 2006.

_____. Secretaria de Estado da Educação. *Diretrizes Curriculares da Escola de Tempo Integral: tempo e qualidade*. São Paulo, 2011.

- XVII -

INTEGRANDO AS PARTES AO TODO: BEM-VINDOS AO SENAC SÃO CARLOS

Márcia Cristina Fragelli
Senac São Carlos-SP- Brasil
marcia.cfragelli@sp.senac.br

Introdução ao problema

Este trabalho evidencia como iniciamos nossas atividades no novo prédio do Senac São Carlos em maio de 2015 e que para tanto torna-se necessário não apenas desfrutarmos desse excelente espaço, mas conhecermos melhor nossa equipe e compreendermos um pouco mais sobre o fazer de cada um.

Diante desse fato, lançamos um convite, para que todos os setores/áreas nos apresentem a cada um e a todos nós com algo que melhor simbolize, signifique cada um dos fazeres que compõem o todo do Senac São Carlos.

Pelo fato de estarmos vivenciando um momento de não apenas integrar, mas de o fazer diante do **Novo Modelo Pedagógico Nacional**, vivenciamos em conjunto aqui, nossa primeira experiência de um **Projeto Integrador** que através da Metodologia da Problematização com o ARCO de MAGUERES, trabalha conteúdos através da resolução de problemas reais e eis aqui nosso primeiro desafio:

1º. Passo: situação- problema da realidade

Problema real: Queremos que todos conheçam o que fazemos em cada um dos setores/áreas do Senac São Carlos;

2º. Passo: Hipótese de solução antes da teorização

Cada setor/área se reuni com os seus pares e conversam sobre os seus fazeres no dia a dia e de que forma podem representar o setor através de algo que os represente de forma concreta, para os demais setores/áreas do Senac São Carlos;

3º. Passo: teorização

Cada setor/área tem um “padrinho” / “madrinha” que se reuni com o respectivo setor/área e em conjunto com o mesmo, apresentam sugestões de ideias e de materiais que podem ser utilizados para a concretização da ideia;

4º. Passo: hipótese de solução com argumentação fundamentada teoricamente

Cada setor/área com base em seus levantamentos prévios, articulados com o referencial apresentado e discutido com os “padrinhos” / “madrinhas”, elaboram o material concreto que é apresentado aos demais setores/áreas.

Salientamos que nesse momento os setores/áreas recorrem sempre que necessário ao auxílio dos padrinhos e ou de profissionais que podem acrescentar mais informações e ou sugestões para a resolução do problema.

É extremamente importante que todas essas etapas sejam fotografadas, como forma de assegurar o processo de construção coletiva e ressignificação da realidade;

5º. Passo: compreensão e/ou reconstrução da realidade

Todos os setores/áreas colocam em exposição no Hall de entrada da unidade seus respectivos trabalhos concretos com um breve relato, de no máximo 1 página, de como o trabalho é realizado e após a exposição todos apresentam no auditório o processo de construção de seus fazeres coletivos.

Desenvolvimento

O desenvolvimento do projeto pautou-se na integração da equipe do Senac São Carlos através da compreensão do fazer profissional de cada funcionário da Unidade.

Realizamos a construção, de forma coletiva, de um projeto integrador através da Metodologia de Problematização, com o Arco de Magueres, partindo do levantamento de uma situação problema da realidade local, pautado na apresentação do que fazemos em cada um dos setores/áreas do Senac São Carlos e através de reunião de cada área/setor para compartilhamento dos seus fazeres no dia a dia estabelecemos de forma concreta como é a representação dos mesmos, para os diferentes setores/ áreas.

Nas reuniões sistematizadas, com os “padrinhos/madrinhas” de cada área/setor para apresentação de sugestões de ideias e materiais para a viabilização da concretização da ideia, realizamos a articulação dos levantamentos prévios com os referenciais teóricos apresentados e discutidos com os padrinhos/madrinhas, para assegurar a elaboração do material concreto apresentado aos demais setores/áreas.

Após a escolha e seleção dos materiais para a construção do produto e através do uso compartilhado e organizado de materiais, visando o não desperdício, uso consciente e ações planejadas

de forma intencional e coletiva, realizamos o registro da memória fotográfica de cada etapa de elaboração do projeto com o intuito de assegurar o processo de construção coletiva e ressignificação da realidade.

Em data previamente combinada realizamos a exposição no hall de entrada da unidade, dos respectivos produtos de cada equipe, acompanhado da síntese escrita, enfatizando o processo de identificação da equipe com o objeto produzido, assim como o resgate do processo de construção coletiva e intencional do mesmo.

No auditório da unidade, em data combinada, realizamos a apresentação oral e por área/setor das respectivas produções numa plenária, com todos os funcionários.

Após a realização de todas as etapas e suas respectivas apresentações, fizemos a compilação de todos os dados apresentados, incluindo a memória fotográfica do processo de desenvolvimento do projeto em todas as equipes num álbum intitulado: **Projeto Integrando as partes ao todo: Bem-vindos ao Senac São Carlos** e apresentamos o mesmo para toda a equipe do Senac São Carlos.

Conclusões

Integramos a equipe do Senac São Carlos, através do desenvolvimento passo a passo com a Metodologia de Problematização do Arco de Maguerez, onde todos os funcionários foram convidados a exercerem o papel de atores da própria história profissional e de forma coletiva apresentam através de um produto quem eles são e a importância desses diferentes fazeres num contexto educacional. A vivência e desenvolvimento do projeto possibilitam aos diferentes atores exercitarem o passo a passo do desenvolvimento de um projeto baseado no movimento de ação- reflexão e ação e desta forma compreendem, também, como são oferecidos os nossos cursos diante dos propósitos do Modelo Pedagógico do Senac. Os desafios para o estabelecimento dessa ação são inúmeros devido a especificidade de cada área e também a quantidade de funcionários envolvidos na ação (mais de 150 pessoas), no entanto, o plano de ação previamente estruturado e a articulação das intenções do mesmo, através das ações sistematizadas dos “padrinhos/madrinhas” de cada equipe que articulam as intenções do grupo, com referenciais teóricos e metodológicos para possibilitar as ações sistematizadas das equipes, possibilitam a todos os envolvidos concluírem com sucesso as etapas e ações previstas para a elaboração do projeto.

Referências

BERBEL, N.A.N. A metodologia da problematização com o arco de Maguerez: uma reflexão teórico-epistemológica. Londrina: Eduel, 2012.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

ZABALA, A. **Enfoque Globalizador e Pensamento Complexo: uma proposta para o currículo escolar;** trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: ARTMED Editora, 2002.

- XVIII -

POLÍTICAS EDUCACIONAIS E QUALIDADE DA EDUCAÇÃO: REFLEXÕES SOBRE EDUCAÇÃO E POBREZA EM ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE ARAGUAÍNA – TO A PARTIR DO IDEB

Maria das Graças Aires de Medeiros Andrade
Universidade Federal do Tocantins – Brasil
e-mail: andrade.mgraca@gmail.com

Juciley Silva Evangelista Freire
Universidade Federal do Tocantins – Brasil
e-mail: jucy@mail.uft.edu.br

Introdução

Este trabalho apresenta resultados preliminares da investigação que integra a pesquisa de Mestrado em Educação em andamento: “Políticas educacionais e qualidade da educação: reflexões sobre educação e pobreza em escolas da rede municipal de Araguaína – TO”. O estudo tem como problema: a pobreza tem impacto nos resultados do IDEB e se este fato é considerado ou não pelas políticas educacionais do município de Araguaína?

O objetivo geral desta pesquisa é conhecer como se manifesta a relação entre as políticas educacionais municipais de Araguaína - TO com a população em situação de pobreza. Para tal propósito, temos como objetivos específicos: identificar e selecionar as escolas municipais com maior número de alunos beneficiários do Programa Bolsa Família; relacionar os resultados do IDEB dessas escolas selecionadas com as condições socioeconômica e organizacionais de oferta da educação; caracterizar o que é qualidade na educação com as condições socioeconômicas; analisar o impacto dessas condições para a qualidade da oferta educacional à população em situação de pobreza.

A metodologia consiste, a princípio, em mapear as escolas que participaram do IDEB nas edições de 2011 a 2015, utilizando como fonte o site QEDu, e em levantar a população beneficiária do Programa Bolsa Família do município, através do documento “Sistema Presença - Informação de Frequência Escolar PBF”, cedido pela Secretaria do Trabalho e Ação Social de Araguaína. Para o embasamento teórico, utilizaremos da pesquisa bibliográfica para caracterizar a relação educação e pobreza e o direito à educação de qualidade de todas as crianças e jovens, definindo o que é qualidade na educação e sua relação com as condições socioeconômicas da população a que atende. E por fim, far-se-á uma pesquisa de campo em três escolas da rede municipal de Araguaína – TO, que oferecem o Ensino Fundamental,

anos iniciais (1º ao 5º ano), tendo como referência o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) por ser este o índice que o MEC (Ministério da Educação e Cultura) utiliza com indicador da qualidade da educação no Brasil. As escolas escolhidas são unidades que não atingiram a meta municipal do IDEB (5,4) e que possuem alunos beneficiários do Programa Bolsa Família.

Desenvolvimento

No Brasil, o tratamento exclusivo para a educação acontece a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988. O artigo 6º consagra o direito à educação como um direito social. Até então negligenciou-se a educação dos brasileiros, principalmente no que se refere aos mais excluídos socialmente, contribuindo para o aumento das desigualdades sociais no país e para a manutenção da pobreza daqueles que têm sido mantidos à margem dos direitos sociais, ao direito de uma educação de qualidade.

Dentre as ações efetivadas pelo Governo Federal nos últimos 20 anos no enfrentamento à pobreza e na garantia de direitos sociais, aí incluso a educação, encontra-se o Programa Bolsa Família, instituído pela Lei nº 10.836, de 9/01/2004, no 1º mandato do governo Lula, que tem como beneficiários “unidades familiares que se encontram em situação de pobreza e extrema pobreza” (Art. 2º, inciso I) e que promulga no art. 3º a concessão de benefícios. No caso da educação, essa está atrelada à frequência escolar de 85% (oitenta e cinco por cento) em estabelecimento de ensino regular

No segundo mandato do governo Lula (2007-2010), instituiu-se reformas em todo o sistema educacional brasileiro, especialmente no ano de 2007. O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), anunciado em 15 de março de 2007 pelo então ministro da Educação Fernando Hadad, introduziu 30 ações, dentre elas destaca-se a criação do IDEB pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), autarquia do Ministério da Educação (MEC), que passa a ser o principal indicador para monitorar a qualidade da educação básica no Brasil (PDE, 2007).

O IDEB combina informações de desempenho obtido pelos estudantes ao final das etapas de ensino (5º e 9º anos do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio), em exames padronizados (Prova Brasil/Saeb), com informações sobre rendimento escolar (taxas de aprovação) (INEP, 2007).

Se para o MEC o IDEB é um indicador de qualidade de ensino no Brasil, para alguns estudiosos, entre eles Camargo, Pinto e Guimarães (2008, p. 832), “Falta ao IDEB uma dimensão que leve em conta os insumos educacionais (qualificação dos professores, recursos colocados à disposição dos alunos etc.)”, o que impossibilita somente tê-lo como indicador de qualidade de educação.

Em que pesem as críticas a esse instrumento da política educacional, e concordamos com elas, o IDEB é uma realidade, e é através de seus resultados que se traçam metas e se cobram responsabilidade social em prol de uma educação de qualidade.

Breve panorama de Araguaína em relação ao IDEB

Araguaína é a 2ª cidade de relevância econômica e populacional no Estado do Tocantins, o mais novo Estado brasileiro, criado pela Constituição de 1988, localizado na Região Norte do Brasil. O município possui uma população estimada para 2017 de 175.960 habitantes, em 2015 o PIB per capita foi de R\$ 20.225,43 (IBGE, 2017). O número de alunos matriculados pelas redes pública e privada, de ensino fundamental, anos iniciais, no ano de 2016, foi de 25.941 distribuídos em 139 escolas. Destes, 9.812 são alunos da rede municipal, em 70 escolas (QEDU, 2017).

Ainda conforme o site QEDU (2017), as escolas que participaram do IDEB nos anos de 2011, 2013 e 2015 perfazem um total de 21, todas urbanas. No decorrer desses anos, 5 alcançaram a meta 6,0, meta estipulada pelo MEC para 2021; 6 alcançaram a meta estabelecida pelo município; 10 não atingiram a meta municipal. Ressalta-se que as metas estabelecidas para o município foram: 2011: 5,0; 2013: 5,4; e 2015: 5,4 (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2017).

No que se refere ao total de alunos beneficiários do Programa Bolsa Família em toda rede escolar do município, em 2011, eram 11.707 alunos; 2013: 12.764; e 2015: 11.396 (SECRETARIA DO TRABALHO E AÇÃO SOCIAL, 2017).

Diante desse contexto, as três escolas municipais escolhidas estão entre as que não atingiram a meta municipal do IDEB e com maior percentual de alunos beneficiários do Bolsa Família, portanto alunos em situação de pobreza.

Conclusões

Esta pesquisa ainda está em seus momentos iniciais, metodologicamente ainda se encontra no levantamento de dados para dar sustentação ao objetivo que é conhecer como se manifesta a relação entre as políticas educacionais municipais com a população em situação de pobreza. Assim como o Brasil, Araguaína - TO é uma cidade rica, mas com um grande percentual de famílias pobres.

Até então o que podemos inferir é que os números divulgados do IDEB pelos órgãos governamentais não revelam de forma realística se o que as nossas crianças recebem é uma educação/ensino de qualidade, pois os componentes para compor esse índice são o fluxo escolar e os resultados da Prova Brasil/SAEB.

Sendo assim, como podemos inferir se a pobreza tem impacto nos resultados do IDEB e se este fato é considerado ou não pelas políticas educacionais do município de Araguaína? É o que se pretendemos investigar.

Referências

BRASIL. **Constituição Federal**. São Paulo: Mandamentos, 2005.

_____. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas – PDE**. Brasília, 2007.

_____. **Lei nº 10.836, de 9 de janeiro de 2004**. Cria o Programa Bolsa Família e dá outras providências. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.836.htm>. Acesso em: 6 dez. 2017.

CAMARGO, Rubens B. de; PINTO, José Marcelino de R.; GUIMARÃES, José Luiz. Sobre o financiamento no Plano de Desenvolvimento da Educação. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v. 38, n.135, Dez/2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010015742008000300014&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 15 jan. 2018.

IBGE. **Araguaína**. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/to/araguaina/panorama>>. Acesso em: 11 dez. 2017.

INEP. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)**. Brasília, 2007. (Série Documental. Texto para Discussão: 26)

QEDU. **Ideb – Araguaína**. Disponível em: <<http://www.qedu.org.br/cidade/3471-araguaina/ideb>>. Acesso em: 20 out. 2017.

SECRETARIA DO TRABALHO E DA AÇÃO SOCIAL. **Sistema Presença - Informação de Frequência Escolar PBF**. 11 dez. 2017.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Indicadores por localidade**. Disponível em: < http://www.todospelaeducacao.org.br/index.php?option=indicador_localidade&task=main>. Acesso em: 10 dez. 2017.

- XIX -**A RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA EM UM CURSO SUPERIOR: SUBSÍDIOS
PARA O GESTOR****Maria Eleusa Montenegro**Centro Universitário de Brasília – Brasil
memontenegro@terra.com.br**Eliete de Pinho Araujo**Centro Universitário de Brasília – Brasil
eliete.araujo@ceub.edu.br**Altair Stemler da Veiga**

Brasil

stemler@terra.com.br**Introdução**

Todas as matérias e disciplinas da educação formal necessitam para o seu ensino de qualidade relacionarem a teoria à prática, sob pena de repassarem um conhecimento descontextualizado e sem significado para os alunos, o que não levará à verdadeira aprendizagem. Entretanto, a forma como essa relação está se dando no curso, o *quantum* e a pertinência dessa relação, ou se essa relação está sendo efetivada, são pouco investigados.

O problema central desta pesquisa, portanto, foi verificar a ocorrência da relação entre a teoria e a prática e até que ponto ela está sendo trabalhada ao longo do currículo de um curso superior do UniCEUB, e propor, se necessário, ações que possam contribuir para o desenvolvimento do curso.

Entende-se que a relação entre a teoria e a prática, conforme Candau e Lelis, (2014, p.63) é de “indissociabilidade, mas não de identidade, tendo cada uma delas sua identidade própria”.

Metodologia

O trabalho encontra-se estruturado como pesquisa qualitativa, a qual, segundo Minayo (2010, p. 21-22), “[...] preocupa-se, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes [...]”.

Foram pesquisados 29 alunos do 3º e do 4º semestres de um curso superior do UniCEUB, do turno noturno. O instrumento utilizado para obtenção dos dados foi um questionário semiestruturado, aplicado aos alunos, bem como roteiros de análise documental dos seguintes materiais dos professores:

planos de ensino; instrumentos de avaliação da aprendizagem; outros materiais apresentados, como roteiros de trabalhos e/ou atividades realizadas em sala, textos, exercícios.

As categorias selecionadas para a análise e a discussão dos dados recolhidos pelo questionário e por meio da análise documental foram:

- a) relação da disciplina com as condições socioeconômicas, políticas e culturais da sociedade;
- b) aplicação dos conteúdos à realidade cotidiana dos alunos;
- c) atualização do material e da bibliografia;
- d) técnicas e recursos utilizados;
- e) atitude investigativa e
- f) instrumentos de avaliação utilizados.

A análise e a discussão dos dados, relacionadas aos objetivos da pesquisa e ao referencial teórico utilizado constituíram os resultados da pesquisa, descritos a seguir.

Desenvolvimento da pesquisa

Dos 29 alunos pesquisados, 26 são do sexo feminino, 20 encontravam-se na faixa etária de 21 a 30 anos, 18 eram solteiros e 17 trabalhavam, tendo 6 escolhido a profissão docente. Entre os alunos, 14 são brasileiros. Quanto à procedência escolar, 19 concluíram o ensino fundamental e 14, o ensino médio em escolas públicas.

Aproximadamente 76% dos alunos disseram acreditar que, de alguma forma, existe relação entre a teoria e as condições socioeconômicas, políticas e culturais da sociedade. Os argumentos utilizados por eles foram: aproveitamento de fatos ocorridos no Brasil e no mundo, pesquisa de campo, artigos de jornais e revistas, filmes, situações hipotéticas, e ligação com o cotidiano e com a realidade do ensino fundamental. Nesse sentido, Vasquez (2007) afirma que “a compreensão da realidade, sustentada na reflexão teórica, é condição para a prática transformadora, ou seja, a *práxis*. A atividade transformadora é, então, atividade informada teoricamente”.

Dos 29 alunos participantes, 21 perceberam que a relação entre os conteúdos e a realidade educacional do DF ocorria em algum momento do curso. Os fatores apresentados para essa relação foram: trabalho de campo, visita à sala de aula, experiência dos colegas docentes, projetos, exemplos sobre a realidade da educação pública e privada e comparação com outras localidades. Constatou-se, portanto, unanimidade quanto a esse aspecto, importante para o processo educativo.

Em relação ao trabalho de forma concreta e ao incentivo à aplicação dos conteúdos em classe e extraclasse como fatores que promovem a relação entre a teoria e a prática, 28 alunos afirmaram que a relação ocorre eventualmente, e 26 afirmaram que, de algum modo, a utilização de técnicas e de recursos

também favorece essa relação. As evidências, nesse sentido, foram: recursos didáticos e audiovisuais, seminários, observações, jogos, simulação de aulas, dinâmicas, visitas, aulas práticas, exemplos, projetos, oficinas, pesquisa de campo, filmes, computador e aulas dialogadas. Sobre esse aspecto, André e Mediano (2014, p. 167) dizem que “o ensino precisa estar calcado na experiência concreta dos alunos, exigindo também uma atuação fundamental do professor, que vai transformar a massa de conhecimentos existentes numa matéria preparada, ordenada e simplificada para ser assimilada pelo aluno”.

Quanto ao incentivo à atitude investigativa, 26 alunos afirmaram que existe esse incentivo em algum momento do curso. A evidência sobre esse aspecto foi percebida mediante: utilização de situações-problema, questionamentos, textos diversificados, observação da prática, projetos, pesquisa, relatórios de observação e seminários. Sobre a importância do processo de investigação na escola, Rezende (2002, p. 203) diz que “[...] a *pesquisa qualitativa* tem servido de referência para as análises de fenômenos menos evidentes, como no caso das relações de poder e das representações sociais” [grifo do autor].

Vinte e três alunos identificaram que a avaliação utilizada pelo professor demonstrava, de alguma maneira, a relação entre a teoria e a prática, o que é evidenciado por meio da aferição das habilidades intelectuais, das atividades práticas, dos estudos de caso, das situações-problema, da avaliação contínua, da utilização de exemplos e da ligação do conteúdo à prática. Mas muitos alunos salientaram que, muitas vezes, a avaliação utilizada caracteriza-se pelo “tradicionalismo”, ocorrendo ênfase na teoria. Uma avaliação formativa, segundo Berbel et al (2002, p. 39), caso ocorra, fará com que “a relação entre a teoria e a prática terá mais espaço para ocorrer, conseqüentemente, a preparação para a vida e para a profissão será facilitada”.

Dos nove professores que apresentaram materiais pedagógicos, sete demonstraram relacionar a teoria às condições socioeconômicas, políticas e culturais da sociedade.

A atitude investigativa pôde ser percebida em materiais de seis professores. Em um dos textos é valorizada a aprendizagem por descobrimento, ou seja, o conhecimento por seus próprios meios, fazendo com que o aluno tenha uma atitude investigativa.

Dos nove planos de ensino analisados, sete encontravam-se atualizados, com livros editados até um ou dois anos antes da coleta do material para análise. Somente um plano de ensino indicou artigos de revistas e de Internet e um outro relacionou uma dissertação de mestrado, que era da autoria do responsável pela disciplina.

Com relação aos procedimentos metodológicos e avaliação da aprendizagem, existiam uma variedade de recursos, o que pode facilitar a relação em questão.

Considerações finais

Constatou-se que nesta instituição de ensino a relação teoria-prática efetiva-se na *práxis* de um curso do Ensino Superior, o que poderá propiciar ao futuro educador uma formação ampla, voltada para a realidade social e educacional.

Considerou-se que definir a abrangência da relação entre a teoria e a prática e a forma em que ela se evidencia constituiu-se uma tarefa difícil, mesmo tendo uma linha teórica como apoio.

Sugere-se pesquisas futuras sobre o tema, tão abordado teoricamente, mas pouco pesquisado na prática, para maior contribuição ao estudo do tema. Conhecer sobre a relação entre a teoria e a prática propicia ao professor a realização de um trabalho docente de qualidade e possibilita a reflexão, a contextualização, a criatividade e a transformação do processo ensino-aprendizagem.

Referências

ANDRÉ, M. E. D. A.; MEDIANO, Z. D. O cotidiano da escola: elementos para a construção de uma Didática Fundamental. In: CANDAU, V. (Org.). *Rumo a uma nova Didática*. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

BERBEL, Neusi Aparecida N. et al. *Avaliação da aprendizagem no ensino superior*: um retrato em cinco dimensões. Londrina: UEL, 2002.

CANDAU, Vera M.; LELIS, Isabel A. A relação teoria-prática na formação do educador. In: CANDAU, Vera M. *Rumo a uma nova didática*. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 2010.

REZENDE, L. M. G. de. Pesquisa e prática pedagógica I. In: TEIXEIRA, Fátima Emília da Conceição (Org.). *Guia de formação para professores das séries iniciais*. Brasília: UniCEUB, 2002.

VASQUEZ, Adolfo S. *Filosofia da práxis*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

ORGANIZAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL EM CICLOS E A QUALIDADE DO ENSINO

Ocimar Munhoz Alavarse
FE/USP/BRASIL
ocimar@usp.br

Paulo Henrique Arcas
FE/USP/BRASIL
arcasmg@uol.com.br

Cristiane Machado
DEPASE/FE/UNICAMP/BRASIL
crimacha@unicamp.br

Introdução

Neste trabalho se analisa o potencial que a organização do ensino fundamental em ciclos teria com vistas à qualidade do ensino com base nas propostas de implementação nas redes municipais de Belo Horizonte e de Porto Alegre. No contexto de políticas de educação que têm preconizado sua qualidade como expressas nos resultados de avaliações externas em larga escala, considera-se necessário recuperar iniciativas que, sem necessariamente recusar a utilização desses resultados, buscaram alterar a organização curricular do ensino fundamental com vistas à ampliação da qualidade na perspectiva de sua democratização por via da superação da seriação.

Em Alavarse (2009 e 2014), Barretto e Mitrulis (2001), Mainardes (2001 e 2004) e Sousa et al. (2003) encontramos a apreensão dos fundamentos dos ciclos e dos esforços em sua implementação que justificam recuperar experiências que aportem novos contornos no debate sobre os desafios da qualidade do ensino.

As iniciativas das redes municipais de Belo Horizonte e Porto Alegre

Essas iniciativas, implantadas em meados dos anos 1990 e abandonadas ou esmaecidas por gestões subsequentes, têm suas formulações essenciais em Belo Horizonte (1994) e Porto Alegre (1996). Em ambas, apesar de suas especificidades, temos as seguintes características: redimensionamento dos tempos escolares, com a introdução de períodos letivos de três anos – os ciclos –, em oposição ao ano

letivo da seriação, considerado uma restrição para o acompanhamento dos alunos e para o desenvolvimento de unidades de ensino que requerem mais tempo, tendo sido o ensino fundamental organizado em três ciclos; valorização da pedagogia diferenciada, em oposição à típica aula simultânea da seriação; estruturação curricular sob eixos temáticos ou projetos, e não exclusivamente em bases disciplinares; questionamento da própria noção de conhecimento escolar; valorização das experiências, conhecimentos e diferenciação dos alunos; ênfase no trabalho coletivo, tanto docente, quanto discente; avaliação formativa a serviço do próprio processo de ensino; organização dos agrupamentos de alunos, com base em objetivos de aprendizagem.

Tais propostas de ciclos, marcadas por tensões e polêmicas, colocaram o desafio de pensar a escola em bases distintas daquelas sobre as quais tradicionalmente se organiza. A democratização do ensino é vista para além do acesso, permanência e conclusão, e a função da escola é tomada em sua essência: garantir que alunos e professores experimentem um processo de conhecimento com fins e resultados radicalmente novos.

A adoção dos ciclos em Belo Horizonte, mediante a proposta denominada *Escola Plural*, foi abordada por Miguel Arroyo (1999, p. 158) destacando que

É uma procura, nada fácil, de organizar o trabalho, os tempos e espaços, os saberes, as experiências de socialização da maneira mais respeitosa para com as temporalidades do desenvolvimento humano.

[...]

[que] passa a ser o eixo identitário dos profissionais da educação básica e de seu trabalho coletivo e individual.

A elaboração da proposta político-pedagógica da *Escola Plural* iniciou-se com um amplo processo de problematização nas escolas do qual resultou a organização do ensino fundamental em ciclos, em cuja apresentação (BELO HORIZONTE, 1994, p. 1) delineiam-se seus contornos de democratização conjugados com a alteração da organização da escola, pois

A preocupação com direito de permanência de crianças, jovens e adultos em uma escola de qualidade orientou a sua elaboração. Reduzir “os índices de evasão e reprovação exige mudanças profundas na estrutura da escola pública de ensino fundamental”.

A proposta político-pedagógica de Porto Alegre, denominada de *Escola Cidadã* (PORTO ALEGRE, 1996, p. 11), também procurou garantir o acesso ao conhecimento por meio dos ciclos, que promoveriam um *continuum* no processo de ensino-aprendizagem, em seu planejamento e na própria prática pedagógica, respeitando, além do mais, o ritmo, o tempo e as experiências dos educandos, de modo que

Em cada Ciclo de Formação existe um conjunto de princípios e conhecimentos que norteiam, complexificam e aprofundam o trabalho pedagógico e o caminho percorrido desde o primeiro ano do primeiro ciclo até o último ano do terceiro ciclo [...]. Desse modo, na escola, organiza-se um movimento pedagógico flexível voltado para o sucesso dos educandos e não para o seu fracasso.

A justificativa para cada ciclo de formação, ancorava-se em pressupostos psicológicos para definir as faixas etárias, citando-se Piaget e Vygotskii principalmente. Assim, o primeiro ciclo (dos 6 aos 8 anos e 11 meses) teria como traço agrupar os alunos que se encontram em um período “em que aparecem mudanças significativas na interação social do educando, especialmente daqueles que nunca frequentaram uma escola, por isso o trabalho no ciclo deve propiciar uma articulação estreita com a educação infantil” (PORTO ALEGRE, 1996, p. 20-21). Já o segundo ciclo (dos 9 anos aos 11 anos e 11 meses), com alunos em uma etapa intermediária, já começaria a incorporar a conquista da autonomia pessoal e social, não só na relação com o conhecimento, como também com a escola. E, por fim, o terceiro ciclo (dos 12 anos aos 14 anos e 11 meses) seria composto por alunos que estariam passando para a maneira adulta de pensar, já com capacidade para pensar em termos abstratos.

Para tanto, a organização do ensino foi feita por complexos temáticos – assuntos ou relações profundas – que concentram conceitos e temas a serem extraídos de um processo de problematização e que norteiam, em seu estudo e aprofundamento, toda a atividade do ano ou do ciclo. Tais complexos temáticos demandaram uma sistematização das diferentes áreas do conhecimento, à luz dos objetivos mais gerais de cada ciclo.

Considerações finais

Para superar o que Dubet (2008) chamou de ilusão da igualdade de oportunidade e avançar no sentido do que Crahay (2012) apontou como igualdade de resultados, provavelmente, a organização do ensino em ciclos seja uma alternativa a ser retomada, inclusive para dar às avaliações externas um caráter formativo aos docentes e favorecer a avaliação institucional, por suas potencialidades, como demonstrado em Alavarse, Machado e Arcas (2017). Para alavancar o trabalho escolar, exige-se muito mais do que aquilo preconizado como qualidade da escola nas políticas educacionais atuais que focam quase que exclusivamente nos resultados de avaliações externas, exige-se repensar a escola mais amplamente, o cerne das propostas de ciclos.

Referências

ALAVARSE, Ocimar Munhoz. A organização do ensino fundamental em ciclos: algumas questões.

Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 35-50, jan./abr. 2009.

ALAVARSE, Ocimar Munhoz. Ciclos e seriação: tensões da democratização do ensino fundamental.

In: FERNANDES, Claudia de Oliveira (Org.). **Avaliação das aprendizagens**: sua relação com o papel social da escola. São Paulo: Cortez, 2014. p. 57-91.

- ALAVARSE, Ocimar Munhoz; MACHADO, Cristiane; ARCAS, Paulo Henrique. Avaliação externa e qualidade da educação: formação docente em questão. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 17, n. 54, p. 1353-1375, jul./set. 2017.
- ARROYO, Miguel González. Ciclos de desenvolvimento humano e formação de educadores. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, ano XX, n. 68, p. 143-162, dez. 1999.
- BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; MITRULIS, Eleny. Trajetória e desafios dos ciclos escolares no país. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 15, n. 42, p. 103-140, maio/ago. 2001.
- BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. **Escola Plural**: proposta político-pedagógica. Belo Horizonte: SMED, out. 1994.
- CRAHAY, Marcel (Dir.). **L'école peut-elle être juste et efficace?**: de l'égalité des chances à l'égalité des acquis. 2^e ed. rev. et actualisée. Bruxelles: De Boeck, 2012.
- DUBET, François. **O que é uma escola justa?**: a escola das oportunidades. Tradução de Ione Ribeiro Valle. São Paulo: Cortez, 2008.
- MAINARDES, Jefferson. A organização da escolaridade em ciclos: ainda um desafio para os sistemas de ensino. In: FRANCO, Creso (Org.). **Avaliação, ciclos e promoção na educação**. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 35-54.
- MAINARDES, Jefferson. **Moving away from a graded system**: a policy analysis of the Cycles of Learning Project (Brazil). Thesis (Doctor of Philosophy) – Institute of Education, University of London. London, Dec. 2004.
- PORTO ALEGRE. Secretaria Municipal de Educação. **Ciclos de formação**: proposta político-pedagógica da Escola Cidadã. Porto Alegre: SMED, dez. 1996.
- SOUSA, Sandra Maria Zákia Lian et al. Ciclos e progressão escolar: indicações bibliográficas. **Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 38, p. 99-114, jan./mar. 2003.

- XXI -**UMA ANÁLISE DA QUALIDADE NA EDUCAÇÃO A PARTIR DE PLANOS
MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO****Paulo Sérgio Garcia**Universidade Municipal de São Caetano, Brasil
paulo.garcia@uscs.edu.br**Nonato Miranda**Universidade Municipal de São Caetano, Brasil
miranda.nonato@uscs.edu.br**Introdução**

Não é recente a inquietação em relação à qualidade da educação (QE). A Constituição Federal, de 1988, artigo 206, inciso VII, já situava a questão da “garantia de padrão de qualidade” como um dos princípios da educação brasileira. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional reiterou tal preocupação. Essas legislações, porém, não indicaram um padrão de QE.

A qualidade é um conceito polissêmico, multidimensional, histórico, determinado socialmente e relacionado à compreensão de educação que se possui. Implica em um processo contínuo, dinâmico, participativo e transformador, pois tem foco na melhoria da vida dos alunos e das famílias.

A concepção de QE presente na educação brasileira se associou demasiadamente ao desempenho dos alunos, exceto a educação infantil. As avaliações em larga-escala (ALE) têm induzido a percepção de que os resultados são sinônimos de qualidade educacional (SMITH, 2014).

As ALE têm evidentemente lugar no processo de melhoria da QE, no entanto, há polêmicas em torno de como os testes são construídos ou validados; da desconsideração do processo educacional; da responsabilização da escola e dos professores; da premiação (meritocracia); da interferência na autonomia e nas práticas pedagógicas docentes; da criação de rankings, entre outros.

Correa (2005) indica que se subsiste no Brasil em um regime da avaliocracia, onde tudo pode ser avaliado. No entanto, a QE está associada a todo o processo educativo, uma formação abrangente ligada às questões cognitivas, motoras, afetivas, emocionais, culturais e políticas. Trata-se uma qualidade negociada a partir de referências da sociedade, portanto, qualidade social (SORDI, 2017), que se revela na superação das desigualdades educacionais.

Dourado e Oliveira (2009) indicaram que a QE está associada ao espaço social; à participação e as obrigações do Estado; às condições de oferta do ensino; à gestão e à organização do trabalho escolar; ao professor e ao próprio aluno.

Além disso, esses autores situaram a importância da formação e da profissionalização da gestão

escolar e dos professores como dimensões intraescolares da QE. No caso da gestão, há pesquisas que mostram que ela influencia a qualidade seja pela liderança do diretor (SAMMONS; HILLMAN; MORTIMORE, 1995), seja pelo trabalho colaborativo (LEE; FRANCO; ALBERNAZ, 2004). Quanto à formação docente, estudos já sinalizaram a relação entre ela e a qualidade, revelando que o fator mais relevante no desempenho dos alunos é o professor (PAUL; BARBOSA, 2008).

Neste contexto, este estudo identifica e analisa como as cidades da região do grande ABC planejaram as melhorias na qualidade para a EB para os próximos 10 anos a partir de seus PME.

Metodologia

Este estudo identifica e analisa como as cidades da região do grande ABC planejaram as melhorias na qualidade para a EB para os próximos 10 anos a partir de seus PME. A região foi selecionada, pois possuir altos índices socioeconômicos e educacionais.

A região possui sete cidades (Santo André, São Bernardo, São Caetano, Diadema, Mauá, Ribeirão Pires e Rio Grande da Serra), 2,7 milhões de habitantes, 1.390 escolas públicas e privadas e 537.453 matrículas (2016).

O estudo contou com a pesquisa documental e a utilização da análise de conteúdos (BARDIN, 2006). Foram analisadas em Santo André a Lei n. 9.723, 20/08/2015; São Bernardo (Lei n. 6.447, 28/12/2015); São Caetano (Lei n. 5.316, 18/06/2015); Diadema (Lei n. 3584, 12/04/2016); Mauá (Lei n. 5.097, 16/10/2015); Ribeirão Pires (Lei n. 5.995, 30/06/2015); Rio Grande (Lei n. 2.130, 30/06/2015).

A análise recaiu sobre a meta 7, que trata da qualidade da EB e suas respectivas estratégias. Foram analisadas: a) todas as metas, meta 7 dos PME e b) todas as estratégias (205) dos planos.

Resultados e Discussão

A análise dos PME revelou cinco categorias comuns entre os municípios para garantir melhorias na QE para a EB. O Quadro 01 apresenta os dados:

Quadro 01: Síntese dos resultados

Categoria	Estratégias encontradas nos planos	
Planejamento da oferta	Promover regulação da oferta da EB.	Promover a regulação da oferta da EB pela iniciativa privada.

Desenvolvimento de Programas	Desenvolvimento de programas suplementares (material escolar, transporte)		Articulação dos programas da área da educação com os de outras áreas (saúde, trabalho)	
Gestores e professores	Formação Geral e para o uso das tecnologias		Formação para a gestão democrática e para o combate à violência	
Infraestrutura	Expansão	Uso e criação de bibliotecas	Criação de laboratórios de Ciências	Programa nacional de aquisição de equipamentos
Avaliação	Autoavaliação	Criação de indicadores educação especial.	Criação de Sistema de indicadores.	Atingir as metas do IDEB e do PISA.
	Monitorar para atingir o aprendizado.	Acompanhar os resultados do IDEB	Monitorar o fluxo escolar usando tecnologias	Acompanhar os programas desenvolvidos (correção de fluxo).

Fonte: Elaboração dos autores.

Em relação à regulação da oferta de ensino da EB, os municípios almejam promovê-la também pela iniciativa privada, indicando sintonia de tais demandas às questões de privatização do ensino, a partir de estratégias de mercantilização da educação combinada com algum tipo de privatização de escolas. No entanto, modalidades de privatização (contratos de gestão ou programas de vouchers) já foram muito usadas no contexto americano sem a indução de melhorias (FREITAS, 2012). Outros estudos (CREDO, 2009) também indicaram que resultados de escolas administradas a partir de contrato de gestão ou vouchers foram considerados contraditórios.

Em relação ao uso da avaliação, as estratégias, em maior número, relacionaram-se ao monitoramento dos alunos, ao atendimento das metas do IDEB, à garantia de melhorias no fluxo escolar, ao acompanhamento dos resultados e à criação de indicadores de qualidade, também na educação inclusiva. Parece ser notória a aposta na utilização da avaliação como estratégia para a melhoria da EB, evidenciando uma compreensão limitada, que insiste em sua implantação como a principal forma de melhorar a qualidade educacional. Paralelamente, a situação indica a domesticação dos agentes educacionais, professores e professoras (GERALDI; GERALDI, 2012), pois os docentes atuaram diretamente na elaboração dos PME.

A Educação brasileira está inserida na avaliocracia (CORREA, 2005), mas apesar de toda essa aposta, os resultados do IDEB em algumas situações ou oscilam (Ensino Fundamental anos finais) ou estão estagnados (Ensino Médio).

Em relação à formação de gestores e professores, os municípios anseiam realizá-la para melhoria da QE. No primeiro caso, uma formação geral e para a gestão democrática. Tratam-se de estratégias intencionais que, apesar de serem pouco específicas nos planos, possibilitam melhorias nas escolas (DOURADO; OLIVEIRA, 2009; SAMMONS; HILLMAN; MORTIMORE, 1995). No segundo caso, a literatura também já sinalizou uma relação entre a formação desses profissionais e a QE (PAUL; BARBOSA, 2008).

As estratégias dos PME das cidades se dividem em dois grandes grupos. No primeiro, estão aquelas que apresentam consonância com os estudos de QE. No segundo, no entanto, encontram-se as mais alinhadas com o discurso neoliberal: alguma forma de privatização e a “santificação” da avaliação.

Referências

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições. 1995.

CENTER FOR RESEARCH ON EDUCATION OUTCOMES (CREDO). **Multiple choice: charter school performance in 16 states**. Stanford, 2009.

CORREIA, J. A. Contributos para a construção de narrativas educativas de esquerda. **Perspectiva**, v. 23, n. 2, p. 407-426, 2005.

DOURADO, L. F; OLIVEIRA, J. F. Qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 201-215, 2009.

FREITAS, L. Os reformadores empresariais da Educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de Educação. **Educ. e Soc.**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, 2012.

LEE, V.; FRANCO, C.; ALBERNAZ, A. Quality and equality in Brazilian secondary schools: a multilevel cross-national school effects study. **Annual Meeting of the American Educational Research Association**, 2004.

PAUL, J. J.; BARBOSA, M. L. A qualidade dos professores como fator de eficácia escolar. **REICE**, v. 5, n. 5e, 2007.

SAMMONS, P.; HILLMAN, J.; MORTIMORE, P. **Key Characteristics of Effective Schools: A Review of School Effectiveness Research**. London: [OFSTED], 1995.

SMITH, W. National testing policies, school practices, and student outcomes: An analysis using data from PISA 2009. **Education Working Papers**. Paris: OECD, 2014.

SORDI, M. R. L. **A qualidade social da escola pública em confronto com a lógica dos reformadores empresariais**, 2017.

- XXII -**QUE EDUCAÇÃO É PÚBLICA? A ATUAÇÃO DO SETOR PRIVADO NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO CURRICULAR**

Raquel Fontes Borghi
UNESP/Rio Claro, Brasil
raborghi@gmail.com

O processo de construção curricular

Considerando o currículo como um processo em construção, que vai se constituindo e se configurando em diferentes momentos, síntese de múltiplas determinações (GIMENO SACRISTAN, 2000) este artigo tem por objetivo discutir a atuação do setor privado no processo de construção curricular brasileiro. O artigo coloca ainda, a seguinte questão para análise: se estamos efetivamente vivenciando um processo de privatização dos currículos e, neste sentido, de recomposição dos fins educacionais, a educação ofertada pode ser efetivamente denominada de educação pública?

Alguns autores apontam para a recomposição dos fins educacionais a partir do atual processo de privatização da educação. Para Sader (2003), por exemplo, a mercantilização da educação não requer necessariamente a privatização do fornecimento. Embora formalmente estatal, uma instituição pode ter objetivos privados (atender ao mercado) e um funcionamento orientado por pressupostos liberais como o individualismo, a competição entre os indivíduos e, genericamente, uma concepção de mundo operacional ao capital.

Neste sentido também, vale as formulações de SANTOS (2012) quando denuncia que:

Todo o processo de produção pedagógica é submetido à lógica do mercado: relações ensino aprendizagem, conteúdos programáticos, princípios pedagógicos do currículo e avaliação dos resultados. O sentido e as finalidades da educação incorporam a mercadorização já no âmbito da produção. (Aparecida de Fátima SANTOS, 2012, p. 20)

Para a autora, a educação mercadoria trabalha na lógica da exclusão e reduz o humano à sua disponibilidade laboral.

Também FREITAS (2012), fazendo uma crítica a atuação dos reformadores empresariais na reforma curricular aponta que não se trata apenas de uma reforma curricular, mas da recomposição dos fins educacionais.

O percurso aqui trilhado inicia-se pela concepção de currículo enquanto um processo em construção. Para Gimeno Sacristan (2000),

“currículo refere-se a um projeto seletivo de cultura que possui condicionantes extra-escolares, de ordem social, política e cultural, e que se constrói e se configura a partir das condições da escola, sendo determinado deste modo por condicionantes intra-escolares. O currículo não é estático, ele está sempre em processo de construção e desenvolvimento, abrangendo desde os níveis centrais da política curricular, até a sua concretização em sala de aula.” (Gimeno Sacristan, 2000)

Nesta perspectiva, o currículo deve ser entendido como processo em construção, permeado por lutas, embates e tensões. Neste processo de construção curricular diferentes fatores extra e intra escolares vão moldando, dando forma ao currículo. A nossa hipótese é que atualmente o setor privado é a grande força nas disputas ao longo do processo de desenvolvimento curricular.

Gimeno aborda o processo de construção curricular a partir de diferentes momentos. O *currículo prescrito* corresponde às normas e diretrizes gerais que atuam como referência para a ordenação do sistema curricular – selecionam e distribuem o conhecimento dentro do sistema escolar. Já o *currículo apresentado* refere-se aos materiais elaborados para traduzir e clarificar aos professores o significado e conteúdo do currículo prescrito, realizando uma interpretação deste. O *currículo planejado pelos professores* são os planejamentos anuais, mensais, diários elaborados pelos professores, tendo como base as normas e diretrizes gerais e as necessidades particulares de seu alunado. O *currículo em ação* representa o momento da ação pedagógica, da prática docente em sala de aula; o *currículo realizado* compreende os efeitos produzidos pela prática, efeitos estes que são de diversas ordens e que afetam tanto os alunos como os professores. Por fim, o *currículo avaliado*, implica o momento da avaliação, que pode ser do rendimento dos alunos ou do programa curricular em si e sua concretização.

A atuação do setor privado

Como então o setor privado vem atuando ao longo destes diferentes momentos/etapas do desenvolvimento curricular?

No que se refere ao “**currículo prescrito**”, definido por Gimeno Sacristan (2000) com as prescrições legais curriculares, a atuação do “Movimento Todos pela Base Nacional Comum” no processo de construção da Base Nacional Comum Curricular é um exemplo de interferência do setor privado no processo brasileiro. São os chamados reformadores empresariais (FREITAS, 2012) pensando, ou melhor, ditando os currículos escolares. A questão é que, como aponta Oliveira (2003) “por possuir uma compreensão economicista e fragmentária acerca das múltiplas relações nas quais os indivíduos estão inseridos, [o empresariado] termina por valorizar muito mais o papel da escola como espaço de preparo do indivíduo para o mercado de trabalho” (p.51) reduzindo a educação aos interesses mercadológicos. O empresariado defende a reestruturação do sistema educacional brasileiro, se colocando como agente deste processo, modificando a agenda de políticas educacionais e transformando a escola em um ambiente que irá beneficiar o capital e sua autovalorização. Cabe também destacar que o tecnicismo atual defendido

pelo empresariado é na realidade uma (re)politização conservadora, que desqualifica a função social transformadora da escola.

No que se refere ao “**currículo apresentado**” aos professores por meio da produção de materiais elaborados para traduzir e clarificar o significado e conteúdo do currículo prescrito, um exemplo da atuação do setor privado é a adoção, por escolas públicas, de sistemas privados de ensino como o COC, Positivo e outros. Adrião, et all (2009), abordam esta tendência em artigo que trata do crescimento das parcerias, pela via dos contratos entre os municípios paulistas e empresas privadas da área educacional para a aquisição de “sistemas apostilados de ensino”. As autoras entendem que essa compra representa mais do que a simples aquisição de materiais didáticos, dado se tratar de estratégia por meio da qual o setor privado amplia seu mercado, ao incidir sobre o espaço público. Na mesma medida, o setor público transfere parcela de suas responsabilidades para com a educação à iniciativa privada.

No “**currículo planejado**” podemos considerar os planejamentos anuais, mensais, diários elaborados pelos professores, tendo como base as normas e diretrizes gerais e as necessidades particulares de seu alunado. Nesta fase, o setor privado tem muitas interferências, mas destacamos novamente a adoção de sistemas de ensino privados (SPEs) por redes de escolas públicas. Como já apresentado por ADRIÃO, et all (2009),

Os SPEs consistem em uma cesta de produtos e serviços: integrada por atividades tradicionalmente desenvolvidas pelas equipes pedagógicas dos órgãos da administração pública e das escolas: formação continuada de educadores, acompanhamento e supervisão das atividades docentes; investimento na produção e distribuição de materiais didáticos aos alunos; processos de avaliação externa e interna, entre as principais encontradas (ADRIÃO *et al.*, 2009, p. 806).

Neste sentido, tais sistemas privados de ensino também tem interferência no que Gimeno Sacristã denomina de “**currículo em ação**”, que representa o momento da ação pedagógica, da prática docente em sala de aula. Treinamentos, capacitações, distribuição de materiais controle da atuação docente em sala de aula, fazem parte dos pacotes de serviços privados. GARCIA, et all (2014) relatam as implicações da adoção de sistemas privados de ensino para o planejamento e trabalho docente nas redes públicas.

O “**currículo realizado**” compreende os efeitos produzidos pela prática, efeitos estes que são de diversas ordens e que afetam tanto os alunos como os professores. Aqui podemos considerar que a restrição da formação humana a sua capacidade laboral, ou seja, a restrição dos fins da educação a uma perspectiva individual e a seu impacto econômico é uma das mais abrangentes estratégias privatizantes.

Para continuar a conversa...

Retomando a questão colocada no início deste artigo “se estamos efetivamente vivenciando um processo de privatização dos currículos e, neste sentido, de recomposição dos fins educacionais, a educação ofertada pode ser efetivamente denominada de educação pública?”

Carvalho (2008) nos ajuda a responder. Para o autor, ao identificarmos a qualidade da educação com a possibilidade de ascensão econômica individual, concebemos a função pública da educação como administração de interesses privados e econômicos dos indivíduos. A educação deixa de ser concebida como a formação para o mundo público e passa a ser um investimento privado. Não se trata mais da iniciação a um mundo comum que transcende a nossa existência individual. Para este autor, “*a medida que se concebem o valor e a qualidade da educação com base em seu alegado impacto econômico na vida privada do indivíduo, perde-se seu significado ético-política, ou seja, seu sentido público*”. (CARVALHO, 2008, p. 412)

Bibliografia

ADRIÃO, T. et al. Sistemas apostilados e gestão privada da educação pública em São Paulo. **E&S**, Campinas, v. 30, n. 108, p. 183-198, 2009.

ADRIÃO, T.; GARCIA, T.; BORGHI, R.; BERTAGNA, R.; PAIVA, G.; XIMENES, S. Grupos empresariais na educação básica pública brasileira: limites à efetivação do direito à educação. **E&S**, v. 37, p. 113-131, 2016.

BERTAGNA, R.; BORGHI, Raquel. Possíveis relações entre avaliação e sistemas apostilados privados em escolas públicas. **Revista Educação: teoria e prática**. 2011, p. 132-146.

BORGHI, Raquel; BERTAGNA, R.H. Que educação é pública? Análise preliminar do atendimento conveniado na educação infantil nas diferentes regiões administrativas brasileiras. **RBEP**, v. 97, p. 506-518, 2016.

CARVALHO, J. S. O declínio do sentido público da educação. **RBEP**, 2008.

FREITAS, L.C. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **E&S**, 2012.

GARCIA, T.; CORREA, B.; ARELARO, L.; ADRIÃO, T.; BORGHI, R.; BERTAGNA, R.. Sistemas privados de ensino em escolas municipais paulistas: implicações para o planejamento e o trabalho docente. In: SOUZA, D.; SARTI, F. (Orgs.). **Mercado de formação docente: constituição, funcionamento e dispositivos**. 1ed. Belo Horizonte: Fino Traço, 2014, v. 1, p. 263-284.

GIMENO SACRISTAN, J. **O currículo** – uma reflexão sobre a prática. Artmed, 2000.

OLIVEIRA, Ramon. O empresariado industrial e a educação brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, 22, pp. 47-60, 2003.

SADER, E. Público versus mercantil. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 19 jun. 2003.

SANTOS, A. F. **Pedagogia do mercado**. Neoliberalismo, trabalho e educação no século XXI. Ibis Libris, 2012.

- XXIII -**O PROCESSO DE APRENDIZAGEM NA PRIMEIRA INFÂNCIA: ANÁLISE SOBRE A PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Selma Maquine Barbosa
Centro Universitário IESB-Brasil
selma.maquine@gmail.com

Introdução

Quanto melhores forem as condições para o desenvolvimento durante a primeira infância, maiores serão as possibilidades de a criança alcançar o seu potencial máximo, tornando-se um adulto mais equilibrado, produtivo e realizado. Nesse processo famílias, crianças e educadores se influenciam. Essas questões balizaram a discussão do trabalho, que tem como objetivo geral verificar como os diferentes níveis de envolvimento da família podem contribuir com o processo de aprendizagem na primeira infância. Especificamente, buscou-se levantar os tipos de participação da família na escola; analisar a interação escola-família no processo de aprendizagem dos filhos e analisar a percepção de gestores, educadores e pais sobre a importância do envolvimento da família para o processo de aprendizagem das crianças.

Utilizou-se a abordagem qualitativa de pesquisa, em que foi possível discutir, a partir da análise, observação e registro, como o fenômeno da participação das famílias no processo de aprendizagem ocorre. A pesquisa foi realizada em uma escola da rede privada de ensino do DF e, para seu desenvolvimento, em que foram aplicados questionários junto aos pais, e realizada entrevista com professores e gestores da escola.

O diálogo entre família e escola

Convivemos com diferentes arranjos e composições familiares e, portanto, é importante um tratamento equânime e sem preconceitos, pois família refere-se a “um grupo de pessoas que são unidas por laços de consanguinidade, de aliança e de afetividade” (BRASIL, 2006, p. 25) e é vista como um sistema social, matriz da aprendizagem humana, com significados e práticas culturais próprias que geram modelos de construção individual e coletiva.

A Constituição Federal reconhece a criança como um sujeito de direitos, entre eles à educação e um cidadão em desenvolvimento, e a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), ao definir a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica, objetiva o desenvolvimento integral da criança, em todos os

seus aspectos. Mas, o que se espera de uma escola hoje?

A instituição de educação infantil é um lugar privilegiado para que as crianças tenham acesso a oportunidades de compartilhar saberes, de reorganizar e criar suas experiências, de favorecer vivências provocativas, inovar e criar a cultura de ter contato e incorporar os bens culturais produzidos pela humanidade (BRASIL, 2006).

A escola “é uma instituição que faz parte da história de vida de muitas pessoas” (CANDAU, 2013, p. 9), é formadora de alunos como sujeitos históricos e deve ser considerada como um espaço que possibilite as relações sociais e, acima de tudo, possibilite a construção e reconstrução do conhecimento que está sempre sendo produzido. O desafio é o de trabalhar conhecimentos que façam sentido à vida do aluno, visto ser um espaço de construção, e a questão da cidadania como prática social cotidiana precisa ser enfrentada.

Segundo Zabalza (2007, p. 20), espera-se que a criança possua um “repertório de experiências e destrezas mais amplo, rico e eficaz, que expresse o trabalho educativo realizado nos primeiros anos de escolaridade [...] que faça justiça ao seu potencial de desenvolvimento”.

Nessa direção, Bassedas et al (2007, p. 282) enfatizam que esse desenvolvimento se dá por um processo mediado social e culturalmente, em que o contato entre escola e família pode converter-se em um instrumento que melhore a tarefa educativa por meio de ações conjuntas.

No entanto, a ação integrada das escolas com as famílias apresenta muitas dificuldades decorrentes da maneira como família e educadores se percebem e possíveis desencontros podem dificultar, ou até mesmo inviabilizar o trabalho conjunto, tão necessário em educação de crianças pequenas, por isso o diálogo entre essas instituições é fundamental (PAROLIN, 2003).

Resultados e Discussão

Para as famílias, os encontros propostos pela escola são produtivos, pois são momentos privilegiados de conhecer como as crianças estão se desenvolvendo em relação aos avanços e dificuldades de aprendizagem. Mas, nem todas as reuniões são produtivas. Mesmo importantes, os encontros “infelizmente deixam a desejar” pois, a “escola nem sempre retribui as expectativas” dos pais, e se restringe, muitas vezes, à entrega dos trabalhos feitos em sala, o que pode evidenciar que essa relação precisa ser dialógica, em que ambas as instituições possam agir e refletir reciprocamente.

Praticamente todos os pais se consideram envolvidos na rotina escolar e acreditam que sua participação, mas reconhecem que as oportunidades de participação promovidas pela escola poderiam ser intensificadas. Não houve referência dos pais sobre sua própria participação.

Todas as crianças recebem algum tipo de auxílio para o desenvolvimento das atividades, sendo acompanhados pela família, mas, segundo a professora, “poucos pais a procuram para saber a rotina das

crianças e que a maioria das conversas com os pais/familiares ocorre apenas nas reuniões”. Percebe-se visões antagônicas, pois a escola e a família apresentam expectativas diferentes, requerendo, nesse sentido, que se estabeleça um diálogo aberto, evidenciando a importância da parceria no processo educativo infantil.

No que se refere à importância da família na vida escolar das crianças, as famílias têm essa consciência, pois acreditam que devem participar, pois “aproxima pais e filhos, ensina valores sociais e de convivência”. Para a escola, a participação da família é muito importante, pois “é impossível separar a criança da família e da escola”. Porém, a diretora registrou que a participação da família poderia ser melhor, pois constata que “recebe muito mais cobranças do que sugestões”.

Para a escola a aprendizagem “flui melhor quando a família se envolve com o que acontece na escola, quando oferece apoio para a criança”. Portanto, é importante que a escola esteja sensível aos reflexos escolares do que acontece no cotidiano da criança, uma vez que a escola não trabalha sozinha.

Considerações finais

As famílias têm consciência da importância de sua participação na escola, porém, sua participação fica a desejar, pois apresentam uma postura pouco proativa, impedindo maior envolvimento no processo de aprendizado dos filhos.

É evidenciada a necessidade do compartilhamento da tarefa de educar para fortalecer o desenvolvimento integral da criança. Escola e família são instituições que fazem parte da trajetória de vida das pessoas e a relação entre elas é complexa, a discussão sobre o tema não se esgota na identificação da importância do seu papel na formação de um cidadão. É necessário que ambas atuem para estreitar essa relação, de forma democrática e acima de tudo dialogada, com o objetivo de fortalecer os processos de socialização, aprendizagem e desenvolvimento.

Referências

BASSEDAS, Eulália. HUGHET, Tereza e SOLÉ, Isabel. **Aprender e ensinar na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

BRASIL. **Lei nº 9.394**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1996. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>

_____. **Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à**

educação. Brasília: MEC/SEB, 2006.

CANDAU, Vera Maria (Org.). **Reinventar a escola**. 9. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2013.

PAROLIN, Isabel. **As dificuldades de aprendizagem e as relações familiares**. 5ª Jornada de Educação do Norte e Nordeste. Fortaleza, 2003.

ZABALZA, Miguel A. **Qualidade em Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

- XXIV -**EXPECTATIVAS DE QUALIDADE DE ENSINO: UM ESTUDO DO DISCURSO DAS FAMÍLIAS SOBRE A QUALIDADE DO TRABALHO ESCOLAR****Vanderlei Pinheiro Bispo**

vanpinhei@gmail.com

Brasil, Escola de Aplicação da FEUSP

Introdução e objetivos

Este trabalho, como boa parte das pesquisas realizadas, resulta das indagações dos pesquisadores frente às experiências acumuladas durante o exercício profissional, a vivência acadêmica, seus princípios, posturas e concepções. Tais aspectos motivadores criaram uma dificuldade inicial que exigiu cautela para não incorrer em percepções periféricas e parciais.

Os dados coletados foram analisados, acompanhados de uma reflexão profícua, oferecendo informações sobre a instituição pesquisada com o objetivo de responder as questões feitas durante todo o percurso da pesquisa.

Este trabalho apresenta características de uma pesquisa etnográfica, no estudo de uma instituição específica procura refletir sobre questões diretamente relacionadas à estrutura social, ou estruturas sociais, representadas no seu interior.

Metodologia e desenvolvimento: as respostas e os discursos de algumas famílias

Os procedimentos para coleta de dados iniciaram com um questionário aplicado durante o momento das matrículas que deveria ser respondido por todas as famílias, tais questionários possibilitariam a composição de segmentos, com os quais seriam realizadas algumas entrevistas. Um cuidado no momento das entrevistas se referia à possibilidade de dissimetria entre o pesquisador e os entrevistados (Bourdieu, 1997).

O principal objetivo não era chamar alguns pais aleatoriamente e extrair deles suas expectativas; necessitava perceber se havia relação entre a categoria social da família e suas expectativas. Havia um roteiro previamente definido, não significando, todavia, o uso de questões fechadas a serem feitas da mesma forma a todos os entrevistados. Foram selecionados tópicos que permitiam aos pais, às mães ou

responsáveis legais pelos alunos colocarem-se, instigando-os a demonstrar, ao mesmo tempo, suas avaliações do trabalho escolar e, a partir daí o que esperavam da Escola.

A reflexão sobre os diferentes grupos começou a apresentar inúmeras variáveis. Uma família com uma determinada faixa de renda poderia possuir o pai com uma escolaridade e a mãe com outra, a opção se deu por aquele ou aquela que normalmente comparecia à escola quando solicitado, esta foi a variável mais simples de ser resolvida. Para muitas outras, não foi encontrada uma solução tão rápida e, limitado pelos prazos que correm mais rápido do que a capacidade de encontrar soluções, a opção foi pela demonstração das variáveis, mas que não puderam ser tratadas com o rigor e cuidado que mereceriam. Entretanto, o objetivo não foi, em momento algum, identificar o pensamento de todos os grupos, o que seria impossível não só devido ao tempo, como pela incapacidade de qualquer pesquisador o fazer. A intenção, como anunciada, era perceber a relação entre espaço social ocupado e expectativa de trabalho escolar naqueles pais e mães entrevistados.

Todas as entrevistas foram gravadas e depois transcritas literalmente. A leitura das transcrições ofereceu categorias que possibilitaram a organização dos dados, a análise, definição de novos problemas e reflexões sobre a questão de pesquisa.

Cada entrevista se iniciava com uma breve explicação dos objetivos da conversa. Ao longo das entrevistas eram feitos registros das expressões e comportamentos dos entrevistados frente a uma ou outra pergunta, normalmente, com sinais ao lado das perguntas e, finalizada a conversa, eram registradas as impressões de cada uma delas.

Resultados e Discussão

A aplicação do questionário, sua leitura, organização e análise dos dados foi capaz de dimensionar a heterogeneidade, demonstrando tratar-se de uma “comunidade” com inúmeras diferenças quanto à renda familiar, escolarização dos pais, ocupação empregatícia.

Os dados acenaram para uma instituição que não atendia a elite econômica brasileira, mas, demonstrou, também, que a configuração era bastante diferente da apresentada pela totalidade da sociedade brasileira. A proporção dos diferentes segmentos por renda familiar estava bem distante dos quadros estatísticos nacionais.

Foi possível constatar através da apresentação da estrutura administrativa da instituição e dos seus diversos órgãos de representação dos segmentos, culminando com a existência de um Conselho de Escola, colegiado que reúne representantes de todos os segmentos, que a Escola atendia aos princípios de gestão democrática de uma unidade escolar defendido por alguns autores, em especial Bastos (2000) ao discutir o controle da sociedade civil sobre a educação e a escola pública.

Toda a discussão apontou que, se o mapeamento feito através do questionário, considerados os seus limites, indicou uma complexa heterogeneidade nas famílias atendidas, tal heterogeneidade não aparecia nas mesmas dimensões nas instâncias políticas institucionais.

Acreditar que a qualidade do ensino de uma instituição pública repousa tão e simplesmente na possibilidade dos diferentes segmentos estarem representados nas instâncias políticas desta instituição mostrou-se, a partir de alguns dados aqui apresentados, extremamente discutível. O quadro indicou que um número considerável de pais não se sentia tão à vontade para participar da vida institucional ao lado de outros pais em condições de grande “dissimetria social”. Também foi notada uma possibilidade, no caso das famílias, da escola conseguir atenuar a disparidade existente entre os diferentes grupos, caberia à instituição encontrar formas diretas e indiretas de garantir os espaços e mecanismos que viabilizariam uma visão das realidades desses grupos, considerando-os, sobretudo na definição do seu projeto de trabalho.

Na avaliação que fizeram os pais com escolarização inferior ao Ensino Fundamental ou não alfabetizados, apenas indicaram (nos atendimentos analisados) aspectos positivos, considerando, como citado, uma conquista o ingresso na instituição.

Conclusões

Alguns pais apontaram para uma dicotomia entre formação pessoal e preparação para o vestibular. Ficou para a instituição a possibilidade de reflexão sobre os diferentes papéis indicados (mercado de trabalho, vestibular e formação pessoal).

Para este trabalho coube ainda a reflexão sobre a relação entre o capital cultural, a herança cultural e as expectativas e avaliações familiares; considerada real que os casos e entrevistas aqui apresentados anunciaram a existência dessa relação. Foi possível perceber que muitos pais avaliaram a escola dos filhos a partir de suas próprias experiências escolares, como, por exemplo, em uma entrevista na qual a mãe reclamou da relação de medo e repressão que existia em uma de suas escolas, esperando da escola de seus filhos uma formação mais aberta para que eles pudessem escolher seus caminhos. Outro exemplo: uma mãe que se referiu ao prestígio das instituições nas quais estudou, um aparente elemento de distinção social, o que gostaria, talvez, de ver reproduzido pelo que chama por hábito e gosto pelo estudo almejado para o filho.

Apesar de não ter sido o foco deste trabalho foi imprescindível dizer que não era possível, também, imaginar que o sucesso escolar ou o fracasso do aluno dependeria apenas do seu pai ou mãe, apontando para o fato das heranças estarem ligadas às relações concretas com os membros familiares. (Lahire, 2004).

O capital cultural (e a conseqüente herança cultural) mostrou-se um elemento importante na construção das expectativas familiares, lembrando obviamente, que este capital se constrói e reconstrói cotidianamente em uma complexa e variada rede de relações, possibilidades e limitações.

Referências bibliográficas

BOURDIEU, Pierre. *O Poder Simbólico*; trad. Fernando Tomaz. Lisboa: Difel, 1997.

EDER, Klaus. *A Nova Política de Classes*; trad. Ana Maria Sallun. Bauru, SP: Edusc, 2002.

LAHIRE, Bernard. *Sucesso Escolar nos meios populares – As razões do improvável*. São Paulo, SP: Ática, 2004.

Paro, Vitor H. *Gestão Democrática da Escola Pública*. São Paulo: Ática, 1998.



*Educação e direitos humanos,
diversidade cultural e inclusão social*

CONCEPÇÕES DE ESTUDANTES A RESPEITO DE DEMOCRACIA E JUSTIÇA

Alice Miriam Happ Botler
UFPE/Brasil
alicebotler@gmail.com

Juliana N. C. de Siqueira
UFPE/Brasil
julianancsiqueira@gmail.com

Metodologia

Este artigo apresenta recorte de pesquisa que teve como objetivo **identificar as concepções de democracia e justiça de alunos**, numa perspectiva de formação cidadã. Relacionamos uma formação para a cidadania na escola com o estímulo ali oferecido e vivido, o que se reflete na compreensão de justiça.

Supomos que práticas de caráter democrático e justo na gestão escolar podem influenciar nos processos de formação dos estudantes, não apenas no que diz respeito ao favorecimento de um ambiente pedagógico propício ao aprendizado dos conteúdos disciplinares, mas como de um *locus* em que a democracia seja vivenciada e percebida na prática.

Fundamentamos o debate a respeito da justiça na concepção Comunitarista de Walzer, “aqui compreendida como uma corrente de pensamento alicerçada em ações que são advindas de razões não universais nem neutras, mas relativas ao bem da comunidade local, que reconhece as singularidades e culturas do ambiente em que se aplica” (SIQUEIRA, 2017, 33).

Este conceito se relaciona ao de democracia, uma vez que, para Dubet (2008), construir uma escola justa é um grande desafio e por isso deve articular vários princípios de justiça, envoltos a igualdade de oportunidades: o primeiro é o direito a uma cultura comum, isto é uma cultura básica que seja base para próximos aprendizados. Outro princípio é o contorno dos efeitos sociais das desigualdades escolares, que precisam ser controlados e, por fim, o reconhecer a crueldade da competição democrática, buscando a formação do cidadão para a democracia, independente de seu mérito ou diplomas.

Desenvolvimento

Fizemos um estudo de caso em uma escola pública escolhida por seus altos resultados educacionais, por sua proposta pedagógica multidisciplinar e por ser uma escola campo de pesquisa por princípio, do tipo Escola de Aplicação. Dentre as técnicas de coleta de dados, além de observações e

entrevistas, realizamos um grupo focal com estudantes de ensino médio, em que identificamos as percepções, sentimentos, atitudes e ideias dos participantes a respeito de democracia e justiça. Neste grupo focal, o debate gerado após a exibição de um vídeo provocador em que é vivenciada uma situação cotidiana repleta de argumentos que se contrapõem, ora alicerçados na concepção de justiça liberal, ora na concepção de justiça comunitarista, de forma bem humorada sobre o tema justiça, nos permitiu a identificação e compreensão das concepções dos estudantes.

Num primeiro momento, fizemos perguntas relativas a situação da professora no vídeo e buscamos identificar as concepções de justiça dos estudantes nessa situação, bem como perguntamos sobre situações de injustiças presenciadas pelos alunos na sociedade. Num segundo momento, focamos na descrição e reflexão sobre situações de injustiça dentro da escola, levantadas pelos próprios estudantes. Tentamos ainda perceber as ações da gestão em relação a estes problemas. Por fim, percebemos as conclusões e discussões favorecidas pela conversa do grupo focal, sendo os estudantes capazes de formularem análises sobre a gestão e suas práticas, não apenas avaliando, mas criticando de forma construtiva e buscando alternativas aos problemas enfrentados que fossem consideradas justas e democráticas.

Entre os **resultados**, o grupo de estudantes acabou por refletir sobre a complexidade e responsabilidade da atuação da gestão em prol do exercício da cidadania e analisaram empaticamente sua função. Concluíram, entre outros pontos, que o papel da gestão é complicado e precisa visar o bem da maioria e das minorias, respeitando os estudantes e criando um ambiente de justiça social, visando o bem da coletividade, ou seja, numa perspectiva comunitarista (WALZER, 2003).

Perguntamos aos estudantes o que fariam se estivessem no lugar da “vítima” da situação em tela no vídeo, ao que a maioria respondeu que não faria nada, ficaria calada, diante da injustiça, para evitar problemas maiores, o que denota uma concepção de justiça regida por razões *neutras em relação ao agente* (VITA, 2000). Denotaram levar em consideração *não* apenas seus próprios sentimentos e vontades, tendo por objetivo apenas não piorar mais a situação, sem, no entanto, lutar por direitos individuais, apenas restringindo-se a ignorar o assunto.

Quando indagados sobre o que fariam no caso apontado pelos mesmos como injusto na escola, os estudantes argumentaram que era necessário melhorar a comunicação entre a gestão, acrescentando o que acreditam ser o problema que impede a *plena* democracia.

Conclusões

Ao buscarmos conhecer e relacionar as concepções sobre democracia e justiça dos estudantes, identificamos princípios postos pela gestão democrática que contribuem para a formação para o exercício da cidadania. A experiência do grupo focal foi estimulante por conta da riqueza de aspectos que

emergiram em meio ao debate provocado pelo vídeo apresentado e pelas questões postas ao grupo. Além disso, ao relacionarem aspectos vivenciados no cotidiano da escola, puderam confrontar seus próprios princípios de justiça, claramente denotando o quão complexo é este conceito e como estudantes se põem à prova na medida em que confrontam suas experiências vividas com aquilo que propagam como ideal de justiça na escola.

Concluimos que a concepção *ideal* de justiça dos estudantes é majoritariamente comunitarista, baseada na compreensão da importância da cultura local e da busca do bem comum e não apenas o individual. Os estudantes identificam facilmente casos de injustiça e escolhem soluções para conflitos baseados no bem comum, o que lhes oportuniza a experiência que poderá gerar atitudes de forma ampliada no âmbito macrossocial. Articularam-se bem e conseguiram criticar os impedimentos à prática da justiça e da democracia na escola, exemplificando com casos reais.

Referências

DUBET, Francois. *O que é uma escola justa?: a escola das oportunidades*. Tradução de Ione Ribeiro Valle. São Paulo: Cortez, 2008.

SIQUEIRA, Juliana. *Contribuições da gestão escolar democrática nas concepções de democracia e justiça de estudantes*. Recife: UFPE, 2017. Dissertação de mestrado em Educação.

VITA, Álvaro de. *A justiça igualitarista e seus críticos*. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

WALZER, Michael. *Esferas da justiça: uma defesa do pluralismo e da igualdade*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

- XXVI -**UM ESTUDO SOBRE A VIOLÊNCIA: UMA CONTRIBUIÇÃO PARA A
COMUNIDADE ESCOLAR****Altair Stemler da Veiga**UniCEUB – Brasil - stemler@terra.com.br**Maria Eleusa Montenegro**UniCEUB – Brasil – memontenegro@terra.com.br**Eliete de Pinho Araujo**UniCEUB – UniCEUB - eliete.araujo@ceub.edu.br**Introdução**

Este trabalho teve como objeto de pesquisa analisar a violência em uma escola pública de ensino fundamental e médio, na região administrativa de Santa Maria, à época com poucos anos de funcionamento, em uma região onde prevalece uma população de baixa renda.

A sociedade brasileira se depara atualmente com um aumento significativo da violência, sobretudo da violência escolar, pelos diversos episódios de agressões verbais e físicas envolvendo os atores desta comunidade. Fatos esses que despertam a atenção da sociedade em geral, o que demonstra ser a violência na escola um problema social considerado um dos principais males da vivência escolar. Tal situação é responsável, em parte, pela evasão escolar, por afastamento de professores (grande número de licenças médicas), causadas por doenças psicossomáticas (stress), pela baixa no rendimento dos alunos, enfim, pelo medo e insegurança que acometem as escolas na maioria das regiões do país.

O objetivo geral desse projeto foi conhecer as causas e situações de violência nas escolas, levantando medidas de solução ao problema. Para tanto, optou-se pela pesquisa qualitativa e foram realizadas entrevistas semiestruturadas objetivando identificar e conhecer o fenômeno da violência na escola e a forma que se apresenta.

Os participantes da escola, dois professores, um orientador e a diretora da escola possuíam graduação e especializações; os demais entrevistados, um representante da Organização não Governamental (ONG) e um da comunidade são graduados e o representante do Conselho Tutelar possuía ensino médio. Suas idades variaram entre 30 e 60 anos e quanto ao tempo de serviço estavam entre dois a vinte anos.

As categorias selecionadas para este trabalho foram:

- formas de violência;

- causas da violência;
- consequências da violência;
- medidas de prevenção e de diminuição da violência;
- papel da escola diante da violência;
- posição dos pais, da comunidade e do Estado;
- preparação para lidar com a violência.

Análise e Discussão dos Dados

A seguir serão apresentados os dados analisados e discutidos, dentro de cada uma das categorias selecionadas.

Quando questionados sobre as mais frequentes manifestações de violência na escola, os representantes da escola apontaram o *bullying*, as ameaças e as agressões verbais, como os tipos mais frequentes. Sobre os tipos mais frequentes de violência na comunidade, os representantes apontaram abandono de incapaz, dependência química, *bullying*, brigas entre gangues e assassinatos de jovens.

Os professores já presenciaram atitudes de violência e também já foram vítimas de alguns tipos de violência, como agressões verbais e ameaças contra a sua integridade física. [Ruotti, Alves e Cubas \(2006\)](#) nesse sentido, afirma que os professores devem ser capazes de intervir e de evitar conflitos e tratamentos violentos.

Relativamente às causas da violência os fatores apontados por todos os participantes foram a falta de investimento na educação, o ambiente familiar violento, o meio social, o alcoolismo, a impunidade nacional, a pobreza, as drogas, a desestrutura familiar, o preconceito, entre outros.

Quanto às consequências da violência, citou-se a evasão escolar, a descrença nas instituições e nas pessoas, a desmotivação, a agressividade dentro e fora da escola, a sua desvalorização e, ainda dos professores, a falta de identidade, o baixo rendimento, a infrequência, os vícios, de uma forma geral. Arendt (1994) lembra que um aluno indisciplinado pode causar muitos prejuízos ao contexto escolar.

Todos os participantes responderam que a prevenção ocorre no cotidiano de sala de aula, e para isto, devem ser promovidas palestras e debates para conscientizar o aluno sobre a gravidade do tema, além de projetos abordando o tema para tentar manter a ordem em sala de aula, com vigilância constante. De acordo com os representantes da comunidade e ONG devem ser tomadas medidas preventivas em concordância com o ECA e desenvolvidos trabalhos em conjunto, onde todos se responsabilizem pelos fatos e incentivo ao esporte, cultura e lazer para crianças e jovens.

Nas propostas de soluções, de acordo com Fante (2005), “a escola deve ensinar os alunos a lidarem com suas emoções para que não se envolvam em comportamentos violentos, transformando-os em agentes disseminadores de uma cultura de paz que se estenda aos seus demais contextos de vida”.

Para o diretor, a escola possui uma postura bem rígida quanto à violência e está em consonância com a Secretaria de Educação que procura inserir a família no processo de assumir, também, as suas responsabilidades. Com relação à questão de onde partia a violência, se era entre aluno-aluno, aluno-professor ou mesmo professor-professor, a resposta foi taxativa de que era entre os alunos.

De acordo com o diretor da escola, os pais participam minimamente na vida escolar dos filhos e somente comparecem à escola quando são chamados pela direção. Nesta realidade, a ausência da família influencia amplamente no contexto de violência.

Sendo a família o modelo inicial de socialização, ela deve construir um modelo positivo para a criança, pois a relação de afeto com as figuras paternas e maternas são os registros iniciais de experiências emocionais, que repercutem na formação da personalidade do indivíduo.

Para os participantes, somente o Estado não é suficiente no combate à violência, mas também a família, as escolas, a igreja, a comunidade e a sociedade em geral. O engajamento de todos esses seguimentos deve ser total.

Constatou-se em alguns depoimentos o medo dos professores de lidar com determinadas situações, quando acontecem nos arredores da escola, em especial, os problemas com o tráfico de entorpecentes.

Os professores, realmente, não foram preparados para lidar com esse fenômeno e acabam por utilizar suas experiências para contornar as situações de violência.

Considerações Finais

Esta pesquisa demonstrou que as escolas estão despreparadas para lidar com esta problemática e que os professores não possuem uma formação adequada para lidar com o tema. De um modo geral, cita-se o desenvolvimento de projetos, como se a violência possa ser trabalhada, pontualmente, e não durante todo o tempo.

Observam-se tipos de violência praticados tanto na escola como nos seus arredores e um deles é o *bullying*, que surgiu nas últimas décadas para classificar um tipo de violência que tem aparecido, principalmente, nas escolas, como reflexo uma sociedade que está na contramão. Embora não seja um fenômeno novo, tem sido estudado recentemente, em função da proporção atual, onde o agressor é sempre alguém em situação de vantagem em relação ao agredido.

De acordo com a pesquisa, percebeu-se que as pessoas da comunidade escolar apresentam de forma eficaz, propostas para prevenir e combater a violência, como programas de esportes, de lazer e de cultura. Profissionais preparados e dispostos a transformar o contexto escolar buscam alterar os comportamentos agressivos no ambiente escolar

Este trabalho concluiu que, acabar com a violência social e estabelecer uma paz global, é quase impossível, e reduzir essa violência não é uma missão tão fácil. Porém, se houver conscientização, planejamento, comprometimento, cooperação e investimento de toda a sociedade e do Estado, acredita-se que seja possível e viável o seu combate e diminuição. Vale ressaltar que a diminuição da violência na educação e a melhoria do seu convívio dependem de vários níveis de atuação, desde os órgãos gestores centrais que elaboram políticas e programas até as escolas, que precisam estar mobilizadas para acolher essas iniciativas, com a ajuda da comunidade.

Esta pesquisa pretende contribuir com outras instituições escolares para a diminuição do problema da violência escolar, em prol de uma sociedade melhor e de uma infância e adolescência mais viáveis.

Referências

ARENDT, H. *Sobre a violência*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.

RUOTTI, Caren; ALVES, Renato; CUBAS, Viviane de Oliveira. *Violência na escola: um guia para pais e professores*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2006.

FANTE, Cleo. *Fenômeno bullying: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz*. 2. ed. São Paulo: Verus, 2005.

- XXVII -

AS DESIGUALDADES DE ACESSO DE NEGROS AO ENSINO SUPERIOR: O GARGALO PODE ESTAR NO ENSINO MÉDIO

Amélia Cristina Abreu Artes

Fundação Carlos Chagas

aartes@fcc.org.br

Introdução

Vários estudos têm demonstrado que as políticas de ação afirmativa desenvolvidas nas esferas estaduais e federais nas últimas décadas, no Brasil, para ampliação de participação de negros no ensino superior têm alcançado seu objetivo de ter um ensino superior com uma representatividade racial menos desigual. (FEREZ JR, 2011, ARTES, 2015). Porém apesar dos avanços ainda estamos muito distantes da representatividade racial dos negros na população brasileira.

Uma questão fundamental é desvendar em que etapa de escolarização está o gargalo que impede o acesso equitativo dos grupos raciais no ensino superior: é nos processos seletivos de ingresso aos cursos de graduação, ou nas etapas anteriores de escolarização, em especial no ensino médio, etapa exigida para acesso ao ensino superior? Para ajudar a responder tal questão trabalhamos com os dados dos Censos Demográficos 2000 e 2010, a partir do Índice de Paridade Racial (ARTES, 2018).

É importante ressaltar que o ensino médio é o foco das políticas públicas com vistas ao enfrentamento dos problemas atuais da educação brasileira, em especial a baixa qualidade dimensionada pelos diferentes exames de proficiência realizados tanto no Brasil (Prova Brasil, Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM) como no exterior (PISA).

Os gargalos da Educação

Discutir a representatividade dos negros no ensino superior é tema presente na academia, em especial nos últimos 10 anos no contexto das políticas de ação afirmativa. Um conjunto de ações foram adotadas por governos (tanto na esfera federal como nas esferas estaduais) e instituições de ensino privadas no Brasil, com o objetivo de diminuir as diferenças educacionais entre brancos e negros. Essas medidas são resultado de pressões sociais iniciadas nos anos 1990, que foram fortalecidas por meio de legislação específica (Estatuto da Igualdade Racial, Lei n. 12.288/10 e Lei de Cotas, Lei n. 12.711/12). Nas instituições privadas, o Programa Universidade para Todos (Prouni) e o Fundo de Financiamento

Estudantil (Fies)¹ privilegiam, em seus processos de ingresso, o atendimento desses grupos “historicamente minoritários” no acesso ao ensino superior. (FEREZ JR, 2011). Dimensionar a distância entre os grupos raciais é fundamental para avaliar as políticas adotadas e propor mudanças necessárias.

O Índice de Paridade Racial (IPR) é definido como a razão entre negros e brancos para uma determinada variável selecionada (número de alunos que frequentam o ensino superior, participação em cargos de chefia, etc.), conforme a fórmula (1). Por construção, um IPR com valor 1 indica paridade entre brancos e negros; um IPR que varia de 0 a 1 significa uma disparidade em favor dos brancos; um IPR superior a 1 evidencia disparidade em favor das negros. Rosemberg (2006) apresenta o Índice de Negritude utilizando o mesmo princípio.

$$IPR_{kt} = \frac{G_{nkt}/N_{kt}}{G_{Bkt}/B_{kt}}, (1)$$

sendo IPR_{kt} : o valor do IPR calculado para a faixa etária k e no ano t (2000 e 2010);

N_{kt} : número de negros na faixa etária k e no ano t ;

B_{kt} : número de brancos na faixa etária k e no ano t ;

G_{Nkt} : número de graduados negros na faixa etária k e no ano t e

G_{Bkt} : número de graduados brancos na faixa etária k e no ano t .

Neste estudo as opções de autoclassificação racial de pretos e pardos estão reunidas na categoria negros (segundo o definido nas publicações do IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística). O uso do termo “negros” tem por finalidade a contraposição com as análises para o grupo de brancos. Vários estudos apresentam a categoria negro como de uso social, conforme descrito por Guimarães (2002)

Anterior à apresentação do IPR é fundamental apresentar a caracterização populacional por cor/raça nos dois censos utilizados 2000 e 2010 (Tabela 1). Este será o “pano de fundo” para as análises por etapa de escolarização.

¹ O Prouni é um programa do Ministério da Educação, criado pelo Governo Federal em 2004, que concede *bolsas de estudo integrais e parciais (50%) em instituições privadas de ensino superior*, em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, a estudantes brasileiros, sem diploma de nível superior.

O Fies é um programa do Ministério da Educação destinado a financiar a graduação na educação superior de estudantes matriculados em cursos superiores não gratuitas na forma da Lei 10.260/2001.

Tabela 1 – Distribuição das pessoas por sexo, cor/raça, IPG e IPR – Brasil, 2000 e 2010

Cor/raça	2000			2010		
	N	%	IPR	N	%	IPR
Branco	91.298.042	54,6	0,83	90.621.281	48,3	1,07
Negros	75.872.428	45,4		97.171.614	51,7	
Total*	167.170.470	100		187.792.895	100	

Fonte: Censo Demográfico, 2000 e 2010 (Microdados). (acessados via BME). Nota: *total exclui os amarelos, indígenas e sem indicação de cor; os três grupos totalizam 2.702.385 pessoas (1,5%) em 2000 e 2.962.905 pessoas (1,5%) em 2010.

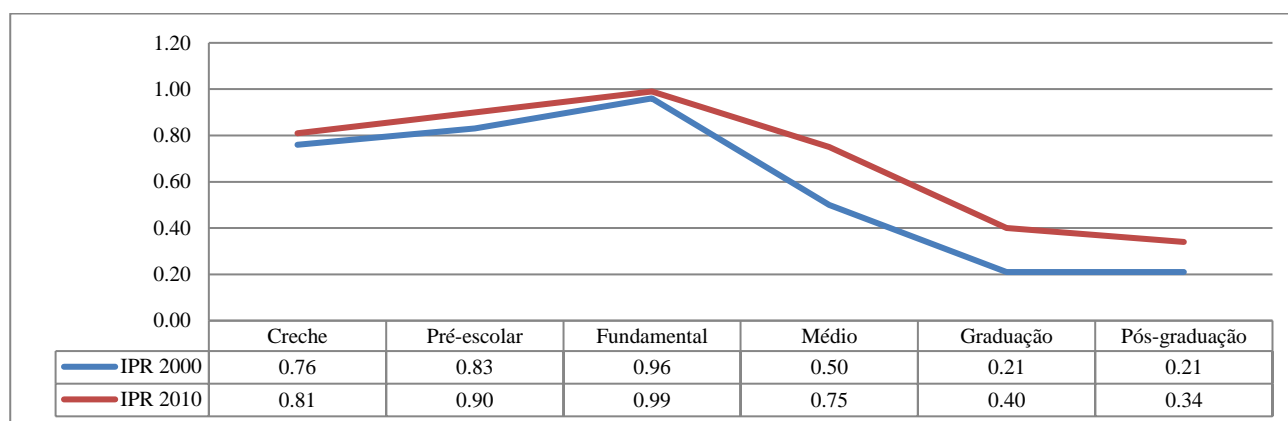
O IPR sofre variação no período considerado, passando de 0,83 (predomínio de brancos) para 1,07 (predomínio de negros). O Censo de 2010 indica uma inversão na participação por cor/raça na população brasileira, verificada desde a edição de 2008 da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD). Segundo Cunha (2012, p. 3):

Este fenômeno pode ser atribuído tanto a um diferencial de fecundidade [...]e/ou pelo aumento sistemático de população que se autodeclara negra devido a um processo de conscientização da importância de assumir sua própria identidade.

Essa questão não será aprofundada neste estudo, mas deve ser indicada, pois as mudanças na distribuição de brancos e negros na população (em geral) repercutem diretamente nos diferentes índices de escolarização apresentados adiante.

Entender os processos de ocupação dos grupos raciais no ensino superior demanda avaliar as etapas anteriores de escolarização, em especial nos resultados para o acesso e conclusão do Ensino Médio. O Gráfico 1 apresenta a distribuição IPR para as diferentes etapas de escolaridade para 2000 e 2010.

Gráfico 1 - IPG e IPR para estudantes por nível de escolaridade, Brasil, 2000 e 2010.



Fonte: Microdados de Censo Demográfico 2000 e 2010. (Acessada via BME).

Nota: as faixas etárias utilizadas foram: Creche de 0 a 3 anos; Pré-escolar (4 a 5 anos); Fundamental (6 a 14 anos); Médio (15 a 17 anos); Graduação (18 a 24 anos) e Pós-graduação (25 a 64 anos).

Em 2010, os negros se aproximaram dos brancos no acesso à creche e à pré-escola. No ensino fundamental observa-se paridade, o que pode ser consequência dessa etapa ter sua oferta de atendimento

universalizada. No ensino médio as distâncias entre os grupos se ampliam consideravelmente; enquanto em 2000 eram 50 negros para cada grupo de 100 brancos, em 2010 a relação é de 75 para 100. A melhora observada, ainda mostra as marcas das desigualdades que constituídas nessa etapa repercutem nos indicadores de acesso ao ensino superior: em 2000 para cada 100 brancos tinha-se 21 negros, índice que chega a 40 em 2010. A análise geral do gráfico indica que um intenso gargalo se consolida no ensino médio, impossibilitando (ou dificultando) o acesso de negros as etapas mais elevadas de escolarização.

Conclusões iniciais

Este estudo é inicial e pretende trazer para as discussões sobre desigualdades de acesso ao ensino superior por grupos raciais uma preocupação: de que o gargalo está, e é construído, nos percursos da educação básica, em especial no ensino médio. Enquanto a “desejada” equidade nas trajetórias não estiverem lá solucionadas, não se alterará, de forma representativa, a participação de negros no ensino superior, etapa de maior prestígio social. O IPR pode ajudar a dimensionar tais distâncias e avaliar e monitorar as diferentes políticas públicas em desenvolvimento, com vistas a tornar a educação brasileira um bem social para todos, assim como garantida a sua qualidade.

Referência

ARTES, Amélia. Desigualdades de cor/raça e sexo entre pessoas que frequentam e titulados na pós - graduação brasileira: 2000 e 2010. *Relatório de Pesquisa*, Fundação Carlos Chagas, SP, 2015

FERES JR., João (Org.). *Ação afirmativa no ensino superior brasileiro hoje: análise de desenho institucional 2011*. Gemaa – Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa IESP/UERJ, 2011.

GUIMARÃES, Antônio Sergio. *Classes, raças e democracia*. São Paulo, Editora 34, 2002.

ROSEMBERG, Fúlvia *Ação Afirmativa no Ensino Superior Brasileiro. Programa de Ações Afirmativas em Debate*, UFScar, 2006.

- XXVIII -

O DIREITO À EDUCAÇÃO PARA A JUVENTUDE EM SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE SOCIAL; NOVAS PERSPECTIVAS PARA ALÉM DA FORMAÇÃO PARA O TRABALHO?

Caio Cesar Silva Nascimento¹

Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

caionasser1@gmail.com

Introdução do problema

Esse resumo ampliado busca realizar reflexões sobre a concepção de formação integral e sobre a organização pedagógica para jovens em situação de vulnerabilidade social. Comumente, a implementação de atividades educativas em tempo integral – não necessariamente de educação integral – são direcionadas à formação de força de trabalho. Parte dos programas e modalidades educativas, tais como o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Médio e Emprego (PRONATEC) ou o Novo Ensino Médio sancionado pela lei n. 13.415 de 16/02/2017², são propostas que visam prioritariamente a formação de jovens pobres para o trabalho. Nesse sentido, cabe indagar: quais são os objetivos das práticas pedagógicas no Brasil com os jovens em situação de vulnerabilidade social? Têm-se como hipótese que as políticas que implementam a educação integral são direcionadas para suprir demandas do empresariado brasileiro, e não para a formação humana visando diminuir as desigualdades socioculturais.

Desenvolvimento

No atual cenário brasileiro tocante a educação, a sociedade vivencia transformações políticas que influenciam a economia do país. Por decorrência, mudam-se os investimentos educativos, algumas diretrizes curriculares, a proposta de formação de educadores, o tempo no espaço educativo, a estrutura física das escolas e o salário dos profissionais da educação. Temos como exemplo de mudança, a lei n. 13.415 de 16/02/2017³ que sanciona o Novo Ensino Médio. Esta lei tem intrínseca relação com a concepção de formação humana, ainda que meramente na teoria.

Para situar a articulação entre formação integral e o Novo Ensino Médio, expor-se-ão algumas das características da lei de 2017, tais como; flexibilização dos currículos escolares, ampliação da jornada escolar, reforço do ensino profissionalizante, introdução da formação técnica no ensino médio,

¹ Doutorando em Políticas Públicas e Formação Humana pela UERJ e mestre em Educação Tecnológica pelo CEFET-MG. Bolsista Capes.

² Fonte: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm

³ Fonte: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm

fomentação da Escola em Tempo Integral e do estímulo ao Protagonismo Juvenil. Para ilustrar o conceito real de Protagonismo Juvenil, traz-se o pensamento de Costa (1996, p. 65):

O protagonismo juvenil parte do pressuposto de que o que os adolescentes pensam, dizem e fazem podem transcender os limites do seu entorno pessoal e familiar e influírem no curso dos acontecimentos da vida comunitária e social mais ampla. Em outras palavras, o protagonismo juvenil é uma forma de reconhecer que a participação dos adolescentes pode gerar mudanças decisivas na realidade social, ambiental, cultural e política onde estão inseridos. (COSTA, 1996, p. 65).

Nesse sentido, o Protagonismo Juvenil permite que os jovens transformem suas condições sociais. A proposta do Novo Ensino Médio, teoricamente, prescreve essas transformações por meio da autonomia, das escolhas e do trabalho. Já em sua prática, sobre o Novo Ensino Médio, alinho-me teórico e politicamente com Gaudêncio Frigotto⁴ (2016) ao considerar que a proposta é uma extensão, ainda que retrógrada, do ensino médio postulado durante a ditadura militar, tendo como prática a profissionalização compulsória. Para Frigotto (2016) piora porque aquela reforma visava a todos e está só visa os filhos dos trabalhadores que estudam na escola pública.

Contraditoriamente, enquanto no prescrito a lei fomenta o Protagonismo Juvenil, em sua implementação, os cursos técnicos e profissionalizantes ofertados pelo Governo são demandas do empresariado do país. Ser protagonista, nesse sentido, parece estar colocado em um posto de emprego.

Já se tratando da formação humana integral - de dimensões intelectual, física, emocional, social e cultural - para a juventude economicamente pobre, não se deve esquecer que os educandos vivem dilemas recorrentes da adolescência e majoritariamente, possuem a urgência do trabalho. Muitos jovens enxergam na educação uma ponte para a inserção no emprego.

A iniciativa privada ganhou força na educação brasileira a partir dos anos 90 com ideologia neoliberal implícita no cenário econômico, tanto pelo ensino formal pronto para formar o trabalhador, quanto pelo ensino não formal executado principalmente por Organização Não Governamentais, que em suas propostas discursavam sobre direitos humanos, acesso ao esporte e à cultura, entretanto, na prática organizavam-se como reprodutoras da lógica escolar que direciona o educando à figura do consumidor, como bem lembra Gentili (1995):

Políticos, empresários, intelectuais e sindicalistas conservadores não hesitam em transformar qualquer debate sobre educação em um problema de 'custos'. (...) A esta altura dos acontecimentos, ninguém duvida que temos de educar 'para a cultura do trabalho'; o que, em bom português, quer dizer 'educar para a cultura do mercado'. Os termos 'eficiência', 'produtividade', 'produto educativo', 'rentabilidade', 'custo da educação', 'competição efetiva', 'excelência', 'soberania do consumidor', 'cliente-aluno', etc. não são um produto alucinado de nossa exagerada crítica ao mundo dos negócios. Trata-se simplesmente do vocabulário que compartilham aqueles que professam sua fé nesta nova retórica. (GENTILI, 1995, p. 158).

⁴ Fonte: <http://www.anped.org.br/news/reforma-de-ensino-medio-do-des-governo-de-turno-decreta-se-uma-escola-para-os-ricos-e-outra>

Os detentores do capital, no cenário neoliberal sabem como transformar a educação em mercadoria e utilizar da força de trabalho da população economicamente pobre para gerar lucratividade.

Conclusões

As correntes pedagógicas teóricas que na atualidade trabalham com o conceito de formação humana buscam romper com a dicotomia entre vida e educação escolar. Tentando relacionar a instituição escolar à realidade em que vivemos. Nesse sentido, permite desconstruir as amarras da vivência escolar, tais como a grade curricular e a fragmentação dos saberes e dos conteúdos e ainda, repensar o espaço educativo para além dos muros da escola. Dewey aborda no tocante a experiência e a educação, a problematização das matérias escolares que são ensinadas isoladamente e não relacionam-se com o mundo:

O ensino isolado não prepara os alunos para as experiências do mundo real. Quase todos nós já tivemos a oportunidade de recordar os dias de escola e de nos perguntar o que foi feito do conhecimento que deveríamos ter acumulado durante aquele tempo e por que tivemos que aprender de forma diferente as habilidades técnicas que adquirimos para podermos alcançar nossa capacidade atual. Certamente tem sorte aquele que não precisou desaprender o que aprendeu na escola para progredir profissional e intelectualmente (DEWEY, 2011, p. 49).

Especificamente na educação do trabalho, não se nega que ensinar profissões é um dos objetivos da educação, e exigência da atual conjuntura societária, porém, pode-se refletir sobre os programas e os projetos educativos que vendem a ilusão de superação das desigualdades sociais através da educação profissional vinculada ao conceito de educação integral. Anterior à formação para o emprego, a educação forma para a vida em sociedade, para potencializar o homem.

A educação é social, e não capitalista. Provém refletir com exatidão sobre quais movimentos transformadores para a sociedade mais justa e igualitária são promovidos por intermédio da educação integral ou do aumento do tempo escolar dos jovens. Um caminho interessante na efetivação da educação para o trabalho é o diálogo entre as políticas públicas, os profissionais da educação e os educandos, tendo o trabalho como princípio educativo e almejando o processo formativo com perspectivas relacionadas à formação humana integral.

Referências

- BRASIL. Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/112513.htm> Acesso em: 26 jul 2017
- COSTA, A. C. G da; VIEIRA, M. A. Protagonismo Juvenil: adolescência, educação e participação democrática. São Paulo: FTD, 2006.
- DEWEY, J. Experiência e educação. São Paulo: Editora Vozes, 2011.
- GENTILI, P. Pedagogia da exclusão: o neoliberalismo e a crise da escola pública. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

- XXIX -**INTERSECÇÕES ENTRE A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E A EDUCAÇÃO POPULAR: UM OLHAR A PARTIR DO TRABALHO DE ONGS**

Celma Tavares
UFPE/Brasil
cftav@uol.com.br

Introdução

A educação em direitos humanos (EDH) implica um processo de formação do sujeito de direito, compreendendo-o na sua multidimensionalidade e envolvendo diferentes aspectos: social, político, filosófico, pedagógico, instrumental, entre outros. No Brasil, a EDH teve seu surgimento no âmbito dos movimentos sociais, onde a educação popular estava presente e norteava as ações.

Nos últimos anos, esse campo de conhecimento tem avançado nos espaços de educação formal e não formal. No âmbito da educação não formal as experiências são diversas e tendem a aproximar educação popular e EDH, construindo distintos caminhos para cada realidade.

Assim, considerando a complexidade destas questões, este estudo¹ se propõe a analisar as intersecções entre a EDH e a educação popular a partir do projeto e da prática de duas organizações não governamentais que atuam na área da infância e adolescência na cidade de Caruaru, interior de Pernambuco: o Centro de Educação Popular Assunção (Cepa) e o Centro de Educação Popular Comunidade Viva (Comviva)². Essas organizações atuam na área da prevenção por meio de um processo educativo que tem como foco a educação popular. Por conseguinte, sua relevância situa-se na produção de aportes para os estudos latino-americanos e brasileiros que visam aprofundar as discussões sobre metodologias de trabalho na área da EDH.

O marco teórico da pesquisa articula autores(as) do campo da educação popular e da EDH no Brasil e na América Latina, como Candau (2013), Freire (2005; 2009); Magendzo (2006), entre outros. A opção metodológica é a da pesquisa qualitativa (GHEDIN; FRANCO, 2008) e o exame dos dados utiliza a análise de conteúdo (BARDIN, 1977). Foram adotados como instrumentos de pesquisa a observação

¹ A discussão apresentada neste texto integra a pesquisa de Pós-Doutorado em andamento, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea do Centro Acadêmico do Agreste da Universidade Federal de Pernambuco por meio do Programa Nacional de Pós-Doutorado – PNPd/CAPES-MEC. A pesquisa tem a supervisão do Professor Dr. Everaldo Fernandes.

² As organizações foram escolhidas em função de seu tempo de existência, das atividades desenvolvidas e da importância de sua atuação.

de campo, o levantamento de dados secundários e a aplicação de 12 entrevistas³ semiestruturadas com profissionais das duas organizações.

EDH e Educação Popular: potenciais de articulação

Compreendendo os conceitos

O ponto de partida para apreender as intersecções entre a EDH e a educação popular é estabelecer as compreensões que norteiam este estudo.

A EDH, segundo Magendzo (2006, p.23), pode ser entendida como “a prática educativa que tem por objetivo desenvolver nos indivíduos e nos povos suas máximas capacidades como sujeito de direitos e propiciar-lhes as ferramentas para fazê-los efetivos”.

A educação popular, por sua vez, envolve em seu conceito três grandes eixos, conforme compreensão de Torres (2013, p.17), que são: educação popular “como processo de reprodução do saber das comunidades populares”; “como democratização do saber escolar”; e “como trabalho de libertação através da educação”.

Considerando que a EDH busca a promoção de processos educativos críticos e ativos, que transformem as atitudes, sua conexão no âmbito teórico com a educação popular é factível e consistente. Vejamos, a seguir, quais os indicativos desta relação nas práticas cotidianas do campo da educação não formal.

As práticas e possíveis intersecções

O Cepa e o Comviva são organizações que desenvolvem processo educativo dirigido às crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social por meio de distintos projetos e de atividades, como oficinas de arte, teatro, dança, percussão, informática, que são permeadas por discussões sobre direitos e responsabilidades. Estas oficinas são realizadas de forma contextualizada e coletiva, considerando a pessoa sujeito da produção do saber.

Com base no trabalho de observação e na análise dos dados secundários foi possível identificar elementos comuns que possibilitam desenvolver um diálogo entre a educação popular e a EDH. Entre esses achados encontra-se a horizontalidade na construção do conhecimento, por meio de metodologias como a roda de diálogo e o trabalho cooperativo; a criticidade e a autonomia como eixos constitutivos da aprendizagem; e uma prática educacional democrática e humanizadora.

³ As entrevistas foram definidas com base no quantitativo de profissionais e de maneira a ter a representação de gestores(as), pedagogos(as) e educadores(as) sociais.

Nada mais coerente com a perspectiva de uma educação libertadora, onde o ser humano, ser de relações, “não está no mundo, mas com o mundo”, correspondendo à integração ao seu contexto e à consciência crítica diante de seus problemas (FREIRE, 2009, p. 47). Igual perspectiva que orienta a EDH, que parte da realidade das pessoas, buscando formar o sujeito de direitos que atue para criar novas práticas sociais.

Outra importante atividade e que avança no caminho do protagonismo e da cidadania ativa são as assembleias com as crianças e com os adolescentes para discutir suas demandas e eleger suas prioridades. Nesta atividade são exercitadas a participação, a opinião, a mediação, o respeito e o consenso para chegar às decisões coletivas. O que em síntese indica o fomento da reflexão-ação, corroborando as intersecções entre as duas áreas em análise.

Assim, partindo da crença de que a “toda compreensão de algo corresponde, cedo ou tarde, uma ação” (FREIRE, 2009, p. 114), a educação nesses dois campos não se restringe ao conhecimento, mas se amplia para sua utilização no exercício diário da cidadania. Na EDH, essa concepção “desenvolve os processos de formação de uma cidadania ativa, que se materializa no dia a dia” (SILVA; TAVARES, 2010, p. 102).

Ao mesmo tempo, o conjunto de entrevistas revelou aspectos importantes na articulação entre a EDH e a educação popular desde a perspectiva dos(as) profissionais que integram o Cepa e o Comviva. Aqui merece destaque a compreensão sobre os conceitos e sobre a relação entre as práticas.

No tocante à educação popular os discursos surgiram sem dificuldade e convergiram nas ideias e definições. Desde a compreensão de ser “aquela educação que vem da cultura que o povo traz” ou “uma educação inserida na realidade” até a concepção de ser “uma educação que possibilita transformação” ou “um projeto de sociedade que vislumbra a justiça social”.

Por outro lado, o entendimento sobre EDH foi diverso e disperso, centrando-se mais em um discurso sobre educação e direitos humanos. Apesar disto, houve a indicação quase unânime de que em suas atividades a EDH está presente, ainda que precise ser melhor trabalhada.

Quanto à relação entre EDH e educação popular, as opiniões das pessoas entrevistadas, de forma geral, reconheceram o lugar de suas semelhanças e complementariedades, evidenciando, por exemplo, que “ambas pensam o ser humano de forma global” ou que “a integração da educação popular com o saber sobre os direitos agrega valor para as pessoas se empoderarem”.

Considerações finais

As intersecções entre a EDH e a educação popular, evidenciadas neste texto, com base nos dados preliminares do estudo, indicam a compatibilidade de princípios, metodologia, saberes e práticas. Além disso, revelam que sua junção amplia o potencial de protagonismo e apropriação do conhecimento.

As práticas adotadas nas organizações pesquisadas assim como as opiniões dos(as) profissionais reafirmam a importância de uma educação voltada para a reflexão crítica, a autonomia do sujeito e para atuação na defesa dos direitos, estimulando assim o empoderamento e a ação coletiva.

Referências

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa, Edições 70, 1977.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. São Paulo, Cortez, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 49. reimp. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2005.

_____. **Educação como prática da liberdade**. 32. reimp. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2009.

MAGENDZO, Abraham. **Educación en Derechos Humanos: un desafío para los docentes de hoy**. Santiago, LOM Ediciones, 2006.

CANDAU, Vera (et.al.). **Educação em direitos humanos e formação de professores(as)**. São Paulo, Cortez, 2013.

SILVA, Aida Maria Monteiro; TAVARES, Celma. El papel de la educación en derechos humanos en la formación de una ciudadanía activa. **Revista Interamericana de Educación para la Democracia**, v. 3, n. 1, p. 95-107, abr. 2010.

TORRES, Alfonso. A Educação Popular como prática política e pedagógica emancipadora. In: STRECK, Danilo; ESTEBAN, Maria Teresa (Orgs.). **Educação Popular: lugar de construção social coletiva**. Rio de Janeiro, Vozes, 2013, p. 15-32.

- XXX -

A INCLUSÃO EM ESCOLAS PÚBLICAS UM GRANDE DESAFIO NA ATUALIDADE

Clair Machado Rangel
clairmrangel@gmail.com

Marilene Felisberto Boff
eneboff@hotmail.com

Eliane Bedinot da Rocha
elianebedinot@gmail.com
Escola Estadual Firmino Acauan, Brasil

Introdução

O presente trabalho foi aplicado e desenvolvido na Escola Estadual Firmino Acauan localizada no Município de São Leopoldo, Estado do Rio Grande do Sul, Brasil, tendo uma pesquisa de forma multifuncional envolvendo a área da Biologia, Psicopedagogia e orientação escolar. No primeiro momento foi levantado um número total de alunos de inclusão e com laudo da Escola, o qual totalizou em 7 (sete) alunos, sendo 5 alunos com deficiência intelectual e um com transtorno do espectro autista e um com síndrome de Asperger.

Como metodologia utilizou-se o lúdico usando brincadeiras e jogos para uma melhor aproximação com os alunos, pois qualquer tipo de atividade lúdica favorece o processo de inclusão, pois durante a brincadeira há o processo de integração entre as crianças, elas estão aprendendo a compartilhar, a serem cooperativas umas com as outras, a respeitar os limites impostos pela vida, “a ludicidade constitui um traço fundamental das culturas infantis. Brincar não é exclusivo das crianças, é próprio do homem e uma das suas atividades sociais mais significativas” (SARMENTO, 2004, p. 17), portanto quando se aplica atividades lúdica no processo aprendizagem os alunos ficam com mais vontade de aprender, pois sai do tradicional, o quadro negro.

O grande desafio na atualidade é a inclusão dos alunos em aulas regulares o professor deve aplicar estratégias de inclusão no ensino regular a partir do reconhecimento das necessidades individuais do aluno porque segundo Ceccon (1993, p.82), “[...] a escola está dentro da sociedade, quando mexemos na escola, estamos mexendo na sociedade”, o aluno de inclusão precisa ter um olhar diferente da escola.

A pesquisa teve como objetivo estimular e desenvolver a coordenação motora; trabalhar sonhos e autoconhecimento. Para que a inclusão se efetue de verdade, não basta estar garantido na legislação, mas a necessidade de uma demanda em modificações no sistema de ensino. As quais devem ser

“planejadas e contínuas para garantir uma educação de ótima qualidade” (Bueno, 1998, p. 4). Enquanto não ocorrem as mudanças, os alunos de inclusão passam por dificuldades em escolas públicas.

Resultados e discussão

O tipo de pesquisa do projeto foi aplicado de forma descritiva e quantitativa. Primeiramente foi levantado um número total de todos os alunos com laudo e que fossem de inclusão da Escola, este número totalizou em 7. Num segundo momento foi realizado um levantamento dos pais dos alunos de inclusão e chamados os mesmos para uma reunião na escola. Na reunião foram esclarecidos tema e objetivos da pesquisa, a fim de obter as devidas autorizações. Também foi realizada uma escuta psicopedagoga para obter informações com os pais sobre os alunos de inclusão, para mais tarde uma possível intervenção. Também foi assinado um ofício onde os mesmos autorizam o direito por imagem.

A pesquisa teve 11 encontros de 50 minutos, os quais foram realizados uma vez por semana em turno contrário a aula regular. A cada encontro foram abordados temas diferentes. No primeiro encontro foi aplicado um questionário com três questões onde os alunos de inclusão responderam e os professores dos alunos de inclusão também.

Quadro 1 – Questionário

Perguntas aos alunos de inclusão:	Perguntas aos professores dos alunos de inclusão:
Você se sente incluído na sala de aula por seu professor e colegas?	Alunos com deficiência atrapalham a qualidade de ensino da sua aula?
Sua professora desenvolve alguma metodologia de ensino com você?	Você acha que é melhor deixar a criança de inclusão brincando, pois, assim não prejudicará a aula?
Você participa de atividades em grupo e quais são seus sonhos?	Quais são as metodologias desenvolvidas por você para o aluno de inclusão?
Resposta dos Alunos: A maioria respondeu que não recebe atividades diferentes e não realiza atividades em grupo, também não se sentem incluídos. Os mesmos têm sonhos e metas.	Resposta dos professores: Não atrapalham não realizamos atividades diferenciadas, por falta de informação e acreditam que se tivessem uma formação podiam dar o melhor.

Fonte: Produzido pelas autoras, 2018.

No segundo encontro foi realizado um jogo pedagógico onde possuía a saída e chegada, a dupla que acertasse mais as perguntas andava uma bolinha para frente, e quem chegasse no final primeiro era o vencedor.

Também foi trabalhada a interação entre eles, “diálogo e o jogo é uma das atitudes do homem que se vincula ao prazer” (NHARY, 2006.p.42), pois cada um ficava sentado em uma mesa sem socialização.

No terceiro, quarto, quinto e sexto encontro foi trabalhado postura e coordenação motora dos mesmos no pátio da escola, onde foram realizadas brincadeiras e explicações sobre o tema, quando alguém do grupo errava uma das perguntas realizadas tinha que dar uma volta correndo ao redor da goleira de futebol, localizada no pátio da escola. Um aluno com espectro autista caminhava na ponta dos dedos dos pés, e com atividades realizadas o mesmo encontra-se caminhando com os pés completamente no chão, o qual deve continuar praticando. Também foi mostrado ao pai a evolução e pedido para o mesmo cuidar e corrigir em casa, para um melhor resultado.

No sétimo encontro foi aplicado um diálogo com o tema perspectiva de sonhos e realizado a prática de meditação.

No oitavo encontro teve a formação de uma banda chamada de Barulhentos nome escolhido por eles e os instrumentos também, a mesma teve o objetivo de trabalhar a interação, a inclusão social com os demais alunos da escola. Os quais se apresentarão na festa de natal para toda comunidade escolar com uma música cantada pelos colegas de turma.

Figura 1 – Alunos de inclusão escolhendo os instrumentos



Fonte: Arquivo pessoal, 2017.

No nono encontro foi realizado uma palestra a pedido de uma professora de séries iniciais, a qual teve como palestrante o aluno com transtorno do espectro autista ministrando com o tema “Dinossauros”, o mesmo estudou o assunto durante 7 anos. O qual trouxe seus exemplares; como resultado obteve-se um número bastante satisfatório, pois as crianças realmente gostaram e entenderam o conteúdo, o aluno palestrante tinha aversão a posar para fotografias, em meio a sua grande empolgação, posou para fotos de forma espontânea, realizou interação com os demais e respondeu às perguntas. Logo após a pesquisa foi construído um dinossauro de jornal para cada aluno.

Figura 2 – Alunos na durante a palestra e na construção dos dinossauros



Fonte: Arquivo pessoal, 2017.

No décimo e décimo primeiro encontro foi desenvolvido uma atividade envolvendo os cinco sentidos que estão relacionados com a percepção do meio interno e externo e são o olfato, paladar, visão, audição e tato. A atividade teve como objetivos estimular e desenvolver os sentidos, diferenciando um do outro, autoconhecimento e trabalhar a coordenação motora.

Quadro 2 – Atividade dos cinco sentidos

ANÁLISE DOS CINCO SENTIDOS					
	Aluno 1	Aluno 2	Aluno 3	Aluno 4	Aluno 5
OLFATO	Errou	acertou	Errou	Errou	Acertou
PALADAR	Acertou	Errou	Errou obs. trocou o limão pela laranja	Errou	Acertou
VISÃO	Vendados	Vendados	vendados	Vendados	Vendados
AUDIÇÃO	Tranquilo	Tranquilo	Tranquilo com a musica	Tranquilo	Agitado
TATO	Trocou todas as amostras	Bacia com água trocou por com prendedor	Errou	Errou Obs. Trocou o ovo pela cebola	Acertou

Fonte: Produzido pelas autoras, 2018.

Figura 3 – Aluno em teste dos sentidos com água com gelo (tato)



Fonte: Arquivo pessoal, 2017.

Figura 5 – Aluno em teste de sentido com folhas secas (tato)



Fonte: Arquivo pessoal, 2017.

Figura 7 – Aluno em teste de sentido com abacate (paladar)



Fonte: Arquivo pessoal, 2017.

Figura 4 – Aluno em teste de sentido com água com pedra (tato)



Fonte: Arquivo pessoal, 2017.

Figura 6 – Aluno em teste de sentido com lixa (tato)



Fonte: Arquivo pessoal, 2017.

Figura 8 – Aluno em teste de sentido com pétalas de rosas (olfato)



Fonte: Arquivo pessoal, 2017.

Considerações finais

Como conclusão a pesquisa alcançou a hipótese desejada, mas pode apontar como sugestão que tenham mais pesquisas relacionadas ao tema e que escolas públicas passem a confeccionar o PEI (Plano de Ensino Individualizado) o qual é adaptado com metodologias e leva em consideração o que é relevante para o aluno de inclusão, portanto quando a escola não confecciona o plano ela deixa de ter um currículo adaptado e perde ao máximo o desenvolvimento do aluno de inclusão.

Um aluno de inclusão deve possuir sonhos e metas como qualquer outro ser humano. As autoras do trabalho diário dos sonhos e meditação (RANGEL, 2017), afirma que sonhos podem ser um estimulante para a memória.

O diário dos sonhos serviu para que os alunos expressassem seus sentimentos, suas alegrias. Seus sonhos podem ser um estimulante para a memória e uma fonte incrível de conhecimento sobre seu mundo interior.

Para ter inclusão de verdade precisa haver mais conscientização e capacitação de professores. No entanto o aluno de inclusão só está incluído quando ele se sente bem, tem amigos é respeitado, e participa das atividades com as pessoas ditas “normais”, quando ocorre a interação de todos independente das limitações que apresentem.

REFERÊNCIA

BUENO, José Geraldo Silveira. **Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente**. São Paulo: EDUC, 1998.

CECCON, V. **Escola da Vida e Vida na Escola**. Petrópolis, Ed. vozes, 1993.

NHARY, Tania Marta da Costa. **O que está em jogo no jogo**. Cultura, imagens e simbolismos na formação de professores. Dissertação de Mestrado em Educação. UFF. Niterói: RJ, 2006.

RANGEL, *Clair Machado*; ORTIZ, *Fabiani*. *Diário dos sonhos e meditação*. **IV CONEDU**, 2017.

SAREMENTO, M. J. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. In SAREMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. (Org.). **Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação**. Lisboa: ASA, 2004.

- XXXI -**A JUDICIALIZAÇÃO ESCOLAR NO ESTADO DE GOIÁS****Daniele Lopes Oliveira**

Doutora em Educação pela, PUC/GO

danielelopes_oliveira@outlook.com

Maria Zeneide C. M. de ALMEIDA

Professora da graduação e pós-graduação da PUC/GO

Referencial Teórico

A Judicialização é um fenômeno moderno que vem ocorrendo nas sociedades constitucionalizadas em que os poderes são repartidos, conforme a consagração da “Teoria dos Três Poderes” desenvolvida por Montesquieu. A Judicialização ocorre enquanto um processo anômalo, no sentido de que as atividades atípicas dos poderes, começam a se tornar atividades típicas. A judicialização se configura como o fenômeno da influência do poder judiciário nas instituições político-sociais. Hoje a escola sofre com “ações judiciais” pelos mais diversos motivos, o aluno não concordou com a nota, o professor mudou o aluno de lugar na sala de aula etc. essas e outras reclamações povoam a justiça tendo no polo passivo a escola e os professores. O poder judiciário se propõe a oferecer respostas políticas a problemas que não têm características nem públicas nem privadas, na perspectiva da obra *arendtiana*. O que a obra de Arendt demonstra, é que não se pode discutir com segurança na esfera pública do judiciário, o que seja político e o que seja privado. É a partir da apresentação de seus conceitos fundamentais sobre as transformações nas esferas pública, privada e social, após a era moderna e a constituição do Estado ligado à economia e a sobrevivência, que se propõe uma análise do atual deslocamento da política para o âmbito do judiciário, problematizando o processo democrático nesse novo contexto político e jurídico. A análise da desestruturação das esferas pública e privada, e o surgimento do social, podem verter em possíveis respostas para dificuldade de se distinguir, atualmente, aquilo que, seja próprio da política e o que deve ser resguardado no âmbito privado (ARENDRT, 1993, p.40). Ela debate a crise da educação, as mudanças no ensino com a inserção da pedagogia moderna, a crise da autoridade, o abandono às tradições, a falta de distinção entre espaço público e privado. Obviamente que uma perda de autoridade no âmbito público e político resulte também na perda da autoridade na esfera privada e pré-política da família e da escola. Não há mais confiança no mundo particular, em casa e, também por isso, os adultos não querem se responsabilizar pelo mundo e, conseqüentemente, pelas crianças (ARENDRT, 1988, p.

123). Desta forma a judicialização é apenas um sintoma do mal moderno que é o enfraquecimento da democracia. Da representatividade das instituições políticas. E no âmbito escolar se torna evidente o total fracasso do aspecto democrático. Tendo em vista que atualmente a escola foi silenciada no seu papel. As leis em sua maioria têm sido cogentes e impositivas, e pouca ou nenhuma representatividade tem sido dada a escola. Os gestores e professores tem sido esvaziado do seu poder, da sua autoridade, não existe autonomia e em contrapartida ninguém se envolve ou deseja se responsabilizar com o mundo. Faliu a preocupação com o mundo que estamos construindo e com o mundo que iremos deixar para as novas gerações. Sem a política, sem a representação, sem a voz, a escola é apenas uma massa de sujeitos que perderam sua singularidade e sua pluralidade. Pois de acordo com Arendt, a esfera da política é uma esfera mais ampla do que a jurídica, é uma esfera que possui plasticidade e que melhor compreende as necessidades humanas, enquanto palavra e ação

Resultados

Fase I - Pesquisa SEDUCE 2014-2016

O dado mais relevante é a perseguição seja, pelo professor, diretor e/ou coordenador. Algo que chama a atenção no sentido que as esferas democráticas como conselho de pais e conselhos de classe não tem sido esferas democráticas e políticas no sentido de resolver impasses escolares e trazer pacificação no âmbito da escola. Foi apurado, e que alguns destes processos, são encaminhados aos conselhos tutelares, ao ministério público e delegacia de polícia da infância e juventude de Goiânia dependendo da gravidade dos fatos para apuração.

Fase II - TJGO 2014-2016

Num levantamento sobre o número de processos em que a escola está implicada direta ou indiretamente, foram encontrados 13.697 registros de ações no TJ/GO. Em 2010 cresceu muito o número de ações tanto para a resolução de conflitos como a busca de direitos constitucionais que não tem sido respeitado, como o direito às vagas em creches e escolas próximas as residências etc. A primeira questão é porque essas situações não são resolvidas no âmbito escolar, a segunda é porque as Instituições Representativas não conseguem resolver administrativamente estas questões, tendo desdobramentos judiciais. E o terceiro ponto a ser acrescentado na discussão e muito debatido por Arendt, e que a escola é o espaço pré-político não é lugar de politicagem. O que hoje é muito comum. Assim, a construção dos espaços públicos, onde a pluralidade é exercida, é condição de formação da própria sociedade.

Fase III – Questionário enviado aleatoriamente aos professores da rede estadual de educação do Estado de Goiás, sem identificação. Entregues 200 questionários, 67 foram respondidos.

A grande maioria dos professores não se sente valorizado. E avalia que tem pouca participação nas decisões da escola, demonstrando que a escola carece de processos democráticos e representativos. A grande maioria dos professores não tem se sentido totalmente protagonistas na escola, grande parte acreditam ser parcialmente ou totalmente inexistente. O que é um fator muito negativo. Pois assim como o médico é imprescindível à medicina o professor não pode ser substituído por processos, livros ou quaisquer outros meios. Ele é imprescindível à educação. O professor se sente à parte do processo educativo, não como alguém que faz parte, que constrói. Mas alguém que cumpre algo que foi traçado para ele. O engajamento político exercido conjuntamente ganha, assim, caráter emancipatório: o “eu” dá lugar ao “nós”. A autoridade do professor funda-se na responsabilidade que assume pelo mundo diante das crianças e dos jovens. Quando os professores abdicam de sua autoridade, isso significa dizer que eles estão contribuindo para o crescimento da indiferença em relação ao necessário conhecimento que devemos ter em relação a nós mesmos e ao mundo em que vivemos.

Conclusão

Chegamos a um ponto em que a crise da educação não pode mais ser postergada para a próxima geração resolver, porque não existem soluções definitivas. Desta forma, não podemos nos omitir da responsabilidade de refletir sobre o problema. Fica evidente, pelos dados estudados que a violência tem tido um impacto na escola de forma que não é possível ser ignorado, mas judicializar todas as questões realmente não resolve o problema. E retira a voz dos professores, agravando ainda mais a situação. A judicialização envolve uma transferência de poder de decisão que é da escola e dos seus representantes para juízes e tribunais, com alterações significativas na linguagem na argumentação e no modo de participação da sociedade. Enfraquecendo o sistema representativo da instituição escolar.

Referencial Bibliográfico

ARENDT, H. **A condição humana**. 11 ed. São Paulo: Forense Universitária. 2010.

ARENDT, H. **A crise na educação**. São Paulo: Companhia das Letras, 1958.

ARENDT, H. **Da revolução**. Brasília: Ática, 1988.

ARENDT, H. **Homens em tempos sombrios**. Tr. Denise Bottman. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

- XXXII -**JUVENTUDE, ESCOLA E ATO INFRACIONAL: REFLEXÕES COM A EQUIPE ESCOLAR**

Débora Cristina Fonseca
UNESP Rio Claro/SP. BRASIL
dcfon10@gmail.com

Introdução

Neste trabalho busca-se refletir sobre as possibilidades de produção de novas formas de atuação da equipe escolar em casos de denúncia de adolescentes/jovens alunos, por atos ocorridos no contexto da escola. Parte-se dos resultados da pesquisa que teve por objetivo conhecer a trajetória escolar, judicial e socioeducativa de jovens autores de atos infracionais. A pesquisa caracterizou-se como qualitativa, com três momentos de aproximação com o campo (levantamento de dados nas escolas, junto à Vara da Infância e Juventude e entrevistas com a equipe escolar e com os jovens autores de atos infracionais) e o uso de dois instrumentos de coleta de dados: análise documental e a entrevista individual/grupal (grupo focal). Ainda na terceira etapa, analisou-se a fala produzida pela equipe escolar diante dos dados levantados nas três etapas da pesquisa mencionadas, na tentativa de discutir a efetividade das ações e as possibilidades de intervenções pedagógicas, antes da criminalização. Esse momento, cujos dados foram coletados em grupo focal em duas escolas, *consiste no foco de reflexão nesse trabalho.*

Desenvolvimento

No discurso dos participantes (membros da equipe escolar), sobre as possibilidades de produção de novas formas de atuação da equipe escolar em casos de denúncia e ou criminalização de adolescentes/jovens alunos, por atos ocorridos no contexto da escola, identificamos algumas categorias de análise para cada uma das escolas. Na Escola A foram identificadas três categorias: 1-Como os professores significam as ações/comportamento dos alunos. Foi possível observar que o modo como os alunos agem, pode ser significado pelos professores, em muitos casos, como falta de respeito, enquanto, para outros, não representa desrespeito. Nesta reflexão, concordaram que o referencial de respeito que alguns alunos consideram é diferente daquilo que se propaga como o “certo” e por conta disso existem os desentendimentos. Sobre a relação professor-aluno e a relação de referência sobre respeito e desrespeito, Aquino (1988) aponta que se antes o respeito do aluno era inspirado no modelo militar, atualmente não

pode mais ser decorrente do medo, consistindo em uma transformação histórica para as práticas escolares. Para Vigotski (2001) o homem torna-se humano ao se apropriar da cultura, assumindo que é por meio das relações sociais que ocorre a constituição do pensamento, da ação e da consciência humana. A partir disso, as relações que os alunos trazem consigo e colocam em prática dentro da escola, é fruto de relações estabelecidas pelo seu próprio meio, e quando o professor não consegue apreender essas significações, podem ocorrer conflitos, significados pelos educadores como desrespeito.

2-O que se registra nos LOE's segundo os professores. Foi discutida a percepção dos registros existentes nos livros de ocorrência escolar (LOE). Relataram que nem tudo o que acontece dentro da sala de aula é registrado, e que o registro só se concretiza, de fato, após o professor advertir o aluno diversas vezes verbalmente. Assim, os LOE's parecem estar se constituindo como ferramentas para enquadrar adolescentes/jovens que não se adequam às regras da escola, o que sugere que a própria escola contribui para a criminalização de alguns atos, antes mesmo de se constituírem como “infração ou crime”. Tais comportamento não são, necessariamente, violência, porém, ao serem assim significados, podem dar início a uma identificação do jovem com o ato de infracionar. Assim, parece que os LOE's perdem sua função pedagógica, assumindo caráter punitivo e repressivo (RATTO, 2007);

3- Como os alunos significam os registros nos LOE's. Os professores mencionaram que a ação de registrar nos LOE's parece confundir os alunos, causando diversas interpretações. Alguns temem os livros de ocorrência, outros parecem nem se incomodar com o registro. Os LOEs (também conhecidos por “Livro Preto”) consistem em uma das formas mais tradicionais de instituir na escola o controle e a disciplina, afim de estabelecer o cumprimento das normas das escolas pelos alunos, professores e funcionários. Contudo, observamos que parece haver muitas divergências entre os próprios professores e gestão escolar sobre o que registrar e a partir de tal registro o que pode ser feito. Para os alunos, tal ação de registrar parece possuir significados diferentes. Acreditamos que seja importante considerar a compreensão que cada aluno tem ao ser realizado o registro, pois cada sujeito se identifica e atribui significados diferentes (Vigotski, 2001).

Na *Escola B foram identificadas duas categorias:*

1-Como significam a não realização das tarefas. Tarefa teve nos LOE's o maior número de registros nessa escola. Foi discutido sobre como questões pedagógicas poderiam estar sendo confundidas com questões disciplinares. Percebeu-se que os professores parecem não saber lidar com a situação. Esses registros nos LOE's não apontam, necessariamente, para violência dentro da escola, indicando que tais registros poderiam ser usados de forma que contribuíssem pedagogicamente, na tentativa de redução/resolução dos conflitos, haja vista que o não fazer tarefa tende a acontecer diariamente dentro da instituição, e a escola precisa estar atenta para bordar o caso, de forma pedagógica e não punitiva.;

2-Alunos autores de atos infracionais: ausência de saídas ou estratégias para tais fatos. Foi exposto sobre a medida de remissão existente nos processos judiciais. Quando a remissão é aplicada, o processo judicial não segue. Entretanto, tem sido aplicada, de forma cumulativa à remissão, uma medida socioeducativa. Ocorre que, se o adolescente não teve o processo apurado e não foi comprovada sua

autoria, frente à remissão, não cabe, em tese, uma medida socioeducativa. Porém, se descumprem a medida, podem sofrer sanção, com privação de liberdade. Sobre este aspecto, os poucos professores que se manifestaram, pareciam não enxergar saídas ou estratégias para os adolescentes que estavam em conflitos com a lei. Parecem desconhecer as medidas socioeducativas aplicáveis, assim como o caráter educativo atrelado a elas. Em vários processos analisados o próprio adolescente desconhecia o cumprimento de uma medida socioeducativa, relatando que apenas ia ao CREAS para assinar a carteirinha, não sabendo ser uma consequência daqueles fatos ocorridos na escola, o que demonstra sua baixa efetividade na redução dos conflitos escolares.

Considerações Finais

Observamos que na *Escola A* houve maior receptividade e abertura para pensar coletivamente sobre os dados e possibilidades de mudanças nas práticas gerenciais que atravessam o cotidiano escolar. O debate foi intenso sobre a concepção de respeito que cada pessoa tem consigo, e como isso influencia nas relações cotidianas. Observou-se que nem tudo o que acontece no âmbito escolar é registrado nos LOE's, sendo, geralmente registrados, aqueles reincidentes em diversas "infrações" na escola. Os LOE's pareceram perder sua função pedagógica, servindo como dossiê de provas contra os alunos. Na *Escola B*, o que mais se destacou foi a concepção que os professores têm em relação às medidas socioeducativas aplicadas aos alunos em conflito com a lei, pois eles pareciam não enxergar saídas ou estratégias para enfrentar tal fato. Evidenciou-se, que questões pedagógicas estão sendo confundidas, com a intensificação da defesa de ações punitivas. Diante de tais significações e sentidos, acreditamos ter sido de extrema importância a devolutiva dos dados nas escolas pesquisadas. O grupo focal proporcionou um movimento de reflexão e tensionamento com as práticas instituídas, provocando inquietações aos educadores. Parece evidente que as equipes gestora e escolar precisam estabelecer espaços concretos de diálogo democrático para a construção de estratégias coletivas ao enfrentamento dos conflitos escolares, com prioridade para práticas pedagógicas, em detrimento de ações punitivas. A criminalização de atos praticados no cotidiano da escola tem pouca efetividade na redução dos conflitos e violências escolares, mas produzem marcas profundas na história de vida dos adolescentes/jovens que passam por uma medida socioeducativa. O estudo permite reflexões importantes para a elaboração de políticas públicas, na perspectiva da prevenção de situações de violência na escola e de violação de direitos, além de importantes análises sobre os procedimentos escolares e judiciais que marcam a vida de muitos jovens, apontando a necessidade de revisão desses procedimentos.

Referências

AQUINO, J. G. A indisciplina e a escola atual. **Rev. Fac. Educ.**, São Paulo, v. 24, n. 2, p. 181-204, julho.1998.

RATTO, A. L. S. **Livros de ocorrência: (in)disciplina, normalização e subjetivação.** São Paulo: Cortez. 2007.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.

- XXXIII -**PROEJA E ESCOLARIZAÇÃO: DIALOGANDO COM EGRESSOS****Edinólia Lima Portela**Universidade Federal do Maranhão – Brasil
edinolia@yahoo.com.br**Gabriela Bessa de Sousa**Universidade Federal do Maranhão – Brasil
gabriela_bessa1@hotmail.com**Introdução**

As mudanças nas esferas econômicas, política e ideológica que ocorreram na década de 1990 no Brasil impactaram as políticas sociais impondo-lhes transformações significativas. Emergem desta forma, novos processos de produção e organização do trabalho que refletem na qualificação do trabalhador, exigindo-lhe maior escolaridade, habilidades e competências para atender a dinâmica da produção.

Demanda-se programas educativos entendendo que os conhecimentos gerais trabalhados no ensino formal se constituiriam em condição essencial para aquisição de diversas qualificações, fomentando possibilidades de inserção e reinserção do trabalhador no mundo do trabalho. Entre esses programas está o PROEJA, objeto do nosso estudo.

Esse trabalho é resultado de uma pesquisa realizada entre os anos de 2015 e 2017, financiada pelos órgãos PIBIC CNPq, em que investigamos a escolarização dos estudantes do PROEJA/ Ensino Médio, desenvolvido entre os anos de 2011 a 2017, nos três campi do Instituto Federal do Maranhão-IFMA, em São Luís, com o objetivo de compreender as implicações do programa na vida dos egressos ludovicenses, no que se refere à continuação dos estudos. Para elaboração desse resumo nos fundamentamos em POCHAMANN (2004), SAVIANI (2010), Leis Educativas e no Documento Base que orienta o PROEJA e utilizamos como instrumental de pesquisa a entrevista semiestruturada e o questionário.

Proeja e os egressos ludovicenses

A Lei 11.741/ 2008 inclui um 3º parágrafo no artigo 37 da LDB nº 9.394/96 que propõe a integração entre escolarização e educação profissional, orientando dessa forma que a EJA [...] deverá articular-se preferencialmente, com a educação profissional [...]” (BRASIL, 1996). Por efeito, ao integrar

a escolarização regular com a educação profissional, a Lei possibilita às pessoas que frequentam a EJA certa acessibilidade ao mundo do trabalho.

Seguindo essa orientação foram criados pelo Governo Federal vários programas com o objetivo de incluir jovens e adultos ao sistema educacional, associando a sua profissionalização.

Entra em cena o PROEJA com a pretensão de não somente preparar os jovens para o mercado de trabalho, mas, sobretudo com a finalidade de proporcionar uma [...] formação humana, em seu sentido lato, com acesso ao universo de saberes e conhecimentos científicos e tecnológicos produzidos historicamente pela humanidade, [...]. (BRASIL, 2007, p.13).

O programa tem como fundamento a integração entre ciência, tecnologia e mundo do trabalho. Visa à formação inicial e continuada de trabalhadores brasileiros, tenta resgatar o processo de escolarização dos jovens que estão às margens da sociedade, para que os mesmos possam ter um trabalho digno e superem a situação socioeconômica em que se encontram (SAVIANI, 2010).

Contudo, entendemos que o PROEJA está inserido em uma totalidade historicamente determinada para esta nova fase de organização do mundo do trabalho e da formação. Assim sendo, responde às novas exigências de reconfiguração do capitalismo que delinea a economia global e as políticas neoliberais como instrumento ideológico que as fundamentam.

Nessa lógica e na perspectiva de verificar se os egressos do PROEJA deram continuidade aos seus estudos, constatamos que dos três campi pesquisados o campus Centro Histórico não ofereceu cursos no período pesquisado. Focalizando dessa forma, o estudo nos campi Monte Castelo e Maracanã.

O campus Monte Castelo ofereceu somente o Curso de Eletrotécnica no ano de 2012, e dos 40 matriculados somente 12 concluíram o curso. Todos em faixa etária de 22 anos, sendo que 8 são do sexo masculino. O campus Maracanã ofereceu dois cursos entre os anos de 2012 e 2015: Agropecuária e Cozinha, registrando como concludentes 57 sujeitos, 38 em Agropecuária e 19 em Cozinha .

No curso de Agropecuária 30 são do sexo masculino, já no curso Técnico de Cozinha 15 são do sexo feminino. Todos acima dos 20 anos de idade. Igualmente como no campus Monte Castelo, os egressos do Maracanã são em maioria afrodescendentes, trabalhadores sazonais e fazem parte dos estratos sociais mais baixos.

Dos 69 egressos dos dois campi, contatamos com 37, sendo 35 do campus Maracanã e 2 do campus Monte Castelo. 29 egressos do campus Maracanã responderam que o curso muito contribuiu para continuarem os estudos no mesmo campus, onde ingressaram nos cursos de Licenciatura em Ciências Agrárias e Tecnologia de Alimentos.

Esses jovens, em maioria, são oriundos do interior do Estado, vieram para capital em busca de melhores condições sócio-econômicas. Moravam/moram em quartos alugados nos arredores do campus ou em alojamentos oferecidos pela instituição para alunos que não possuem residência em São Luís.

Alguns prestavam serviços para o IFMA e outros desenvolviam ocupações nas imediações. Desta forma, participavam com frequência da vida do Instituto o que facilitou suas entradas nos cursos superiores.

Além do mencionado, outro motivo que os incentivou a prosseguirem com os estudos foi o próprio processo de desenvolvimento do programa, pois afirmam que por meio do contato com os professores e o desenvolvimento das atividades, perceberam melhor a relação entre escolaridade, trabalho e renda nos dias atuais. Tal situação, portanto, pode ser compreendida a partir das explicações de Pochamann (2004), ao expor que as pessoas com o nível de escolaridade elevado têm uma renda superior, se comparadas com as que se encontram nos estratos educacionais inferiores.

Os 2 jovens do campus Monte Castelo não prosseguiram os estudos, por impeditivos da própria instituição¹, contudo, informaram que gostariam de cursar Engenharia Elétrica.

Além do mencionado, 17 egressos responderam que a escolarização do PROEJA facilitou seus acessos ao mercado de trabalho, nesses se incluem os 2 egressos do campus Monte Castelo e 17 do campus Maracanã. Afora esses, 35 responderam que após os estudos no programa se sentem mais capazes, com perspectivas de melhoria de vida, confiantes para “entrar e sair dos lugares e falar com as pessoas sem se sentirem inferiorizados”.

Para concluir

Quando nos propomos investigar o PROEJA nossas intenções se direcionaram para compreendermos as implicações do processo de escolarização na vida dos egressos, no referente à continuação dos estudos. Contudo, a pesquisa nos proporcionou outros dados que nos fez concluir que, embora com os equívocos² inerentes aos programas educativos, o PROEJA contribuiu para que os egressos continuassem os estudos.

No entanto, precisamos considerar que esse resultado possui estreita relação com o contexto de vida dos egressos, mesmo porque, embora 27 tenham continuado os estudos, ainda vivem em estado de pobreza e subemprego.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação.MEC. **PROEJA-** Programa Nacional de Integração da Educação Profissional coma Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos-Documento Base. Ministério da Educação Profissional e Tecnológica. Brasília: agosto/2007.

¹ O estágio obrigatório foi oferecido no horário de trabalho o que impediu que os alunos concluíssem o curso.

² Políticas focalizadas e temporais.

_____. Congresso Nacional. **Lei Federal nº 9394**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 20 de dezembro de 1996.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para assuntos Jurídicos. **Lei nº 11.741** de 16 de julho de 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil-03/-ato2007-2010/2008/lei/111741.htm>. Acesso em 12 de dez.2017.

SAVIANI, D. **A educação no centro do desenvolvimento econômico**. In: BARROSO, A.; RENILDO, S. (Orgs.). Desenvolvimento: ideias para um projeto nacional. São Paulo: Anita Garibaldi; Fundação Maurício Grabois, 2010c, p. 247-264.

POCHAMANN, Márcio. **Educação e trabalho: como desenvolver uma relação virtuosa?** Educ. Soc., Campinas, v. 25, n. 87, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo>. Acessado em: 14 dez. 2017.

- XXXIV -**CARTOGRAFANDO O CAMPO DO GÊNERO E DA SEXUALIDADE NOS
EVENTOS NACIONAIS E INTERNACIONAIS DA ANPAE**

Elenita Pinheiro de Queiroz Silva
Universidade Federal de Uberlândia – Brasil
elenita@ufu.br

Um dos principais, e históricos, espaços de articulação, circulação, discussão e proposição de estudos, metodologias e ações – acerca das políticas e gestão da educação no Brasil e na Ibero-América – têm sido os eventos organizados pela Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), Fórum Europeu de Administradores da Educação na Espanha (FEAE) e Fórum Português de Administração Educacional (FPAE). Essas organizações têm, desde o ano de 2009, promovido e realizado congressos em âmbito internacional centrados no debate e na criação de espaço para a apresentação de pesquisas que se ocupam do campo da política, da administração e gestão da educação nos contextos brasileiro, espanhol e português. Seus/as organizadores/as são pesquisadores/as de relevância no cenário nacional e internacional, e a principal contribuição dos eventos têm sido no entorno da discussão acerca de temáticas, metodologias e perspectivas teórico-epistemológicas, além da tomada de posicionamentos frente ao que tem sido formulado e deliberado pelas agendas de governos e estado, no campo das políticas e gestão da educação.

O que se pretende com este trabalho, que é parte de uma pesquisa maior sobre livros didáticos/manuais escolares de Biologia (Brasil-Portugal) e de Sociologia (Brasil) e suas abordagens sobre corpos, gêneros e sexualidades, financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), é apontar para o que tem sido dito e silenciado nos eventos organizados na parceria Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae), Fórum Europeu de Administradores da Educação na Espanha (FEAE) e Fórum Português de Administração Educacional (FPAE), acerca do entrelaçamento diversidade sexual, diversidade de gênero e políticas de educação com a clara intenção de apresentar o debate que tem sido realizado (ou não) sobre este campo nos congressos e simpósios destas importantes organizações e os possíveis desdobramentos em termos de indicações de ações, programas e pesquisas futuras.

Para execução da pesquisa, procedeu-se ao levantamento dos trabalhos (modalidade comunicação oral e pôster) encaminhados para cada congresso Internacional e Simpósio Nacional com foco na diversidade sexual, gênero, sexualidade e inclusão social disponíveis no portal da ANPAE. No levantamento, chegamos a um conjunto de dezoito (18) trabalhos publicados nos anais de 06 simpósios

brasileiros (2007, 2009, 2011, 2013, 2015 e 2017) e 04 congressos internacionais – Ibero-americanos (2010, 2012, 2014 e 2016). O material levantado constituiu-se em fonte para a realização da produção analítica do estudo que toma as noções de arqueologia em Michel Foucault (2000) e cartografia em Gilles Deleuze e Félix Guattari (2004). Além dos autores citados, Castro (2009), Gallo (2012) e Machado (1974) são algumas referências para o trabalho com as ideias centrais deste texto.

Apenas o evento de 2011 apresenta explicitamente a menção à diversidade sexual e de gênero na terminologia de um dos sub eixos de submissão de trabalhos. Nos demais eventos, os conceitos organizadores foram, centralmente, diversidade, com a adjetivação de social e/ou cultural, inclusão e direitos humanos. Tal configuração aponta para a marcação de uma perspectiva universalista que faz desaparecer a especificidade ou a centralidade da dimensão de gênero e da diversidade sexual na leitura e análise das políticas e da gestão da educação escolar. Por outro lado, tais conceitos nas décadas de 1990 e nestes quase vinte anos do século XXI foram de extrema importância para circulação de uma política de identidade em detrimento de uma política da diferença no engendramento das propostas, ações e programas de educação escolarizada. Tal fato, faz desencadear e fortalecer, nos últimos sete anos no Brasil, um ataque de grupos políticos e religiosos de extrema direita, neo-conservadores, à formulações de uma educação para a sexualidade como estratégia de enfrentamento das violências sexuais e de gênero vivenciadas nos contextos escolares.

A leitura do levantamento realizado, por outro lado aponta para o pouco volume de trabalhos (dezoito) nos espaços dos congressos da ANPAE, FEAE e FPAE, o que aponta a ausência de pesquisadoras/es do campo dos estudos de gênero e sexualidade nesse espaço de diálogo acadêmico e de gestão da educação e, por outro, para o modo como as organizações dos congressos têm apresentado, por meio da estrutura dos eventos, lugares para o debate desse campo. Entretanto, cabe afirmar que o conjunto das publicações analisadas apontam para elementos importantes do debate das políticas educacionais no que diz respeito ao campo do gênero, da diversidade sexual e da vida nos contextos escolares.

Com a leitura realizada até aqui, é possível afirmar que a implicação das organizações – ANPAE, FEAE e FPAE - com o acompanhamento dos rumos políticos e de gestão da educação, nos contextos brasileiro, espanhol e português, encontra-se expressa nos temas centrais de cada Congresso e Seminário e na proposição interna dos eixos temáticos. Eles revelam a mobilização de pesquisadores e pesquisadoras, no interior de suas instituições de ensino e pesquisa, em torno dos focos de interesses e preocupação que constituem o campo das políticas e administração escolar; o efeito dos interesses de outros grupos, organizações e agentes, na disputa pelo terreno da educação escolar. Grupos, organizações e agentes que envolvem desde grupos empresariais e de movimentos sociais organizados, até aos interesses da sociedade civil como um todo, e revelam ainda as expressões, tensões e conflitos que explodem no interior das relações na sala de aula e na escola, entre estudantes, docentes, gestores/as,

famílias, entre outros sujeitos. Tensões e conflitos resultantes do que vai sendo determinado como modo de vida válido ou a ser silenciado no espaço escolar.

Referências

CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de Foucault**: um percurso pelos seus temas, conceitos e autores. Trad. Ingrid Müller Xavier; revisão técnica Alfredo Veiga-Neto e Walter Omar Kohan. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

DELEUZE, Gilles & GUATTARI, Félix. **Mil platôs**: Capitalismo e esquizofrenia. Trad. Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. Vol. I. São Paulo, Editora 34. 2004. Tradução de Mille plateaux

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000. 239p. Tradução de L'Arqueologie du savoir.

GALLO, Sívio Donizetti de Oliveira. Educação, devir e acontecimento: para além da utopia formativa. **Educação e filosofia**, Uberlândia, v. 26, p. 41-72, 2012. Número especial.

MACHADO, Roberto Cabral de M. A arqueologia do saber e a constituição das ciências humanas. Revista **Discurso**. São Paulo, v. 5, n. 5, p.8–p.18, 1974.

OS MOVIMENTOS CONSERVADORES, OS DIREITOS HUMANOS E A FORMAÇÃO HUMANA DAS FUTURAS GERAÇÕES BRASILEIRAS

Eliana Batista Souza¹

(FAE/UEMG/ Brasil)

souzaeliana@yahoo.com.br

José Pereira Peixoto Filho²

(FAE/UEMG/ Brasil)

jpeixotofi@hotmail.com

Temos vivido na jovem democracia brasileira um momento em que o diálogo tem se constituído como algo cada vez mais raro. O que temos assistido e vivido é o acirramento da polarização de pensamentos e discursos em todos os âmbitos da vida, seja da macro ou da micropolítica, assim as relações têm ficado cada vez mais difíceis e os interesses cada vez mais individuais. É fácil perceber isso, no âmbito macropolítico, quando observamos que vários dispositivos legais têm sido elaborados por pequenos grupos conservadores com a finalidade de silenciar a pluralidade de discursos, de ideias e modos de estar no mundo, presentes nas escolas. A possível aprovação de tais leis é de uma gravidade enorme, principalmente, porque entre os anos de 1960 e 1970, o Brasil passou por uma maior democratização e massificação da instituição escolar por esta ser compreendida pelos governos desenvolvimentistas como construtora da nação, da paz social e da inculcação de valores. Além disso, alguns estudiosos da Educação como Neidson Rodrigues apontaram uma fragmentação de outras instituições educativas na atualidade o que faz com que a escola tenha se tornado a principal formadora das novas gerações. Nesse sentido, o objetivo desse trabalho discutir o surgimento e o avanço de tais movimentos conservadores no atual contexto político e social brasileiros que têm trazido para o debate nacional as questões inerentes ao retrocesso das conquistas no campo dos direitos humanos, os quais avançaram, significativamente, no país nos últimos anos. É importante destacar, nesse sentido, que a Declaração Universal dos Direitos Humanos influenciou a redação da Constituição Brasileira de 1988 e, por consequência, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) na qual a educação é expressa de forma abrangente, concebida como um veículo privilegiado de aprofundamento e de aperfeiçoamento de uma pedagogia dos direitos humanos que pretende-se integral e humanista. Isso é notório nos incisos II, III, IV e XII do Art. 3. O segundo inciso sagra a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar, assim como de divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber. Esse é um princípio que leva o processo de aprendizagem à necessária autonomia, ou seja, preza a formação de sujeitos autônomos. O princípio contemplado no inciso III se refere ao capital pressuposto do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas. Ele se constitui de extremamente relevância já que implica na afirmação de que o espaço escolar, bem como a educação, devem ser dinâmicos e flexíveis, levando em consideração a diversidade cultural. No inciso IV, foi consagrado o basilar princípio do respeito à liberdade e do apreço a tolerância, o qual se constitui, obviamente, em um valor fundamental para a aprendizagem de uma convivência respeitosa com todos. Já o inciso XII trata da diversidade étnico-racial, sendo assim de extremamente relevância, principalmente, por ser o Brasil um país multiétnico que, ainda, carrega as marcas da escravidão, fazendo com que seja, ainda, racista no trato com afrodescendentes. Em oposição a todos esses preceitos,

¹ Mestranda em Educação e Formação Humana na Universidade do Estado de Minas Gerais, Brasil, professora da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte.

² Doutor em Educação, professor do Programa de Pós-graduação da Universidade do Estado de Minas Gerais, Brasil

os movimentos conservadores têm trazido para o debate nacional as questões inerentes ao retrocesso dos mesmos. Um desses movimentos denomina-se “Escola Sem Partido” e vem obtendo espaço na sociedade e entre representantes dos diversos parlamentos do Estado Brasileiro. Assim sendo, o referido movimento vem propondo inúmeros Projetos de Leis em âmbito federal, estadual e municipal com a finalidade de reduzir a capacidade dialógica da escola e impedir o seu exercício fundamental da formação do pensamento crítico, necessário à constituição dos sujeitos como cidadãos autônomos, comprometidos com a democracia e responsáveis pelo destino do País. Pretendem os autores e defensores deste movimento, em última instância, que a escola torne-se lócus de mera reprodução de conhecimentos e habilidades sem a devida análise crítica, além de cercear a autonomia pedagógica e acadêmica dos docentes, impedindo-os do livre debate para a produção de novos conhecimentos. Os docentes, assim, têm sido pressionados, criticados e vigiados, vivendo, assim, com medo e em crise de identidade, pois com a obrigatoriedade de frequência estabelecida por lei, a escola é o lócus onde todas as novas gerações terão que passar. Isso significa que eles têm o papel principal na formação humana das novas gerações que de um lado se pretende integral e humanista, respeitando a pluralidade de ideias e de outro, cheio de censura e homogeneizante.

- XXXVI -

CRECHES: DIREITO SOCIAL OU DIREITO DA CRIANÇA? PERFIL DA OFERTA NO ESTADO DE SÃO PAULO

Fabiana Silva Fernandes
Fundação Carlos Chagas – Brasil
fsfernandes@fcc.org.br

Introdução do problema

O acesso a determinadas políticas sociais, particularmente à educação infantil, no Brasil, parece ser mais restrito em parcelas mais pobres da população, o que reforça um cenário de exclusão e inequidade (Fernandes, 2017a, 2017b).

Considerando essas questões sociais e a necessidade de ampliação do atendimento em educação infantil, o objetivo da investigação foi traçar um perfil da educação infantil no estado de São Paulo, buscando estabelecer uma relação entre as condições de atendimento educacional e o perfil das mães de crianças de 0 a 3 anos, em relação à frequência ou não de seus filhos em instituições de educação infantil.

A focalização no perfil de famílias e, em particular, das mães das crianças de 0 a 3 anos se deve ao fato de algumas pesquisas na área de gênero constatarem que as mulheres têm mais dificuldades para exercer sua força de trabalho quando possuem filhos menores e lhes falta condições para a conciliar as atividades domésticas e as profissionais. Os aspectos que aprofundam essas dificuldades vão além da divisão sexual do trabalho, pois a desigualdade social, a pobreza e a carência de políticas de proteção social ampliam os obstáculos para que a mulher possa exercer ambos os papéis.

Desenvolvimento

O estudo, de natureza descritiva e explicativa, buscou caracterizar a educação infantil nos municípios paulistas, em relação a características socioeconômicas de mães das crianças de 0 a 3 anos atendidas (e não atendidas) em creches ou instituições equivalentes.

Foram utilizadas, como fonte de informação, as bases de dados do IBGE (Censo Demográfico de 2010) e do INEP (Censo Escolar de 2008 a 2013) e dados produzidos pelo SEADE (2012). Foram levantadas informações referentes a variáveis demográficas, socioeconômicas e educacionais para compreender as condições de funcionamento das instituições de educação infantil e as características das famílias atendidas, em relação ao serviço oferecido.

O trabalho se desenvolveu em dois níveis de análise. O primeiro fez uma caracterização da educação infantil no Estado de São Paulo, mediante estudo descritivo sobre a demanda e a oferta no estado e o segundo, a comparação dos perfis socioeconômicos das famílias e mães que têm filhos de 0 a 3 anos matriculados nas creches e daquelas cujos filhos não são atendidos por esse serviço.

Conclusões

No Estado de São Paulo, ao longo dos anos de 2007 a 2013, mais crianças foram atendidas na educação infantil, sendo as vagas públicas oferecidas pelos municípios. A participação da rede privada é menor, principalmente na pré-escola, mas a participação de entidades conveniadas é significativa no caso das creches, representando, em 2013, 28,77% das vagas.

Embora tenha ocorrido uma expansão, ao estabelecer-se a razão entre o número de matrículas existentes em cada etapa da educação infantil e o tamanho da população na faixa etária correspondente, verifica-se que a pré-escola mantém um percentual de atendimento, entre 2008 a 2012, de cerca de 90%. Já na creche, houve uma expansão considerável, mas insuficiente, pois em 2012, aproximadamente 38% das crianças na idade de 0 a 3 anos estavam matriculadas em uma creche.

Observou-se que 74,7% crianças que vivem em lares em que a renda domiciliar per capita é menor estão excluídas do sistema educacional, fenômeno que contribui para o aprofundamento das desigualdades sociais e das situações de vulnerabilidade. Isso corrobora com os estudos de Fúlvia Rosenberg (2014), em sua trajetória acadêmica, que discorreu sobre o fato de os segmentos sociais de menor renda também possuírem menor usufruto dos benefícios para políticas públicas.

Com relação às mulheres, um primeiro exame dos dados permite verificar que a grande maioria (69%) das mulheres residentes no estado de São Paulo e com filhos com idade de 0 a 3 anos não tem seus filhos matriculados em unidades de educação infantil, seja ela creche ou instituições equivalentes.

Ao analisar o acesso em termos de frequência a instituições públicas e instituições particulares, nota-se que as diferenças entre as mulheres por idade, raça/cor, arranjo familiar, renda e profissão acentuam-se, indicando que a questão econômica é um fator importante. O fator econômico parece permear o acesso a políticas de educação infantil: a maior concentração de filhos de mulheres pretas e pardas que frequentam a educação infantil está nas instituições públicas; a renda per capita de mães negras e pardas cujos filhos estão nas instituições particulares é bem inferior à renda das mães brancas; mães cujos filhos estão nas instituições particulares são as que possuem um nível de instrução maior e o exercício de uma atividade profissional está associado à frequência dos filhos em instituições de educação infantil.

A análise, portanto, reafirma fenômenos referentes a desigualdades sociais, que se aprofundam nas relações de gênero e raça/cor, explicitando essas diferenças em termos do acesso a instituições de educação infantil.

Referências

FERNANDES, Fabiana Silva; GIMENES, Nelson and DOMINGUES, Juliana dos Reis. Mulheres e filhos menores de três anos: condições de vida. **Cad. Pesqui.** [online]. 2017a, vol.47, n.163, pp.320-341. ISSN 0100-1574. <http://dx.doi.org/10.1590/198053144175>.

Fernandes, Fabiana Silva and Domingues, Juliana dos Reis Educação infantil no estado de São Paulo: condições de atendimento e perfil das crianças. **Educ. Pesqui.**, Mar 2017, vol.43, no.1, p.145-160. ISSN 1517-9702

MONTALI LILIA; LIMA, Marcelo T. de. A divisão sexual do trabalho e a desigualdade no mercado de trabalho segundo gênero: implicações para a superação da pobreza, Campinas, 2013. In: VII CONGRESSO LATINO-AMERICANO DE ESTUDOS DO TRABALHO. O TRABALHO NO SÉCULO XXI. Mudanças, impactos e perspectivas. Campinas: NEPP, 02-05 de julho 2013, p. 1-15.

ROSEMBERG, F. Expansão da Educação Infantil e processo de exclusão. **Cadernos de Pesquisa**, nº 107, p. 7-40, julho/1999b.

- XXXVII -**MUSEUS COMUNITÁRIOS E O LUGAR DA EDUCAÇÃO POPULAR**

Flávia Paloma Cabral Borba
UFPB/Brasil
palomacborba@gmail.com

Mariana Lins de Oliveira
UFPB/Brasil
mariloliveiras@gmail.com

O estudo em tela apresenta reflexões introdutórias sobre a educação popular na atual configuração trazida pela sociomuseologia, da relação de preservação e vivências dos saberes populares territorializados, a partir do formato dos chamados museus comunitários. O objetivo propõe uma discussão sobre possíveis experiências formativas constituídas a partir das próprias referências culturais e experimentações comunitárias em que os processos da educação popular mediam ações orgânicas entre as pessoas, suas referências culturais e o espaço.

Sobre a sociomuseologia, esta representa o debate da função social do museu e o seu caráter pedagógico potencializado pelos processos de ensino-aprendizagem em ambientes não formais de educação. Em termos conceituais, indica a intervenção no patrimônio cultural e/ou ambiental pelos seus detentores, os sujeitos, articulados enquanto agentes de transformação da comunidade em que o museu está inserido (MOUTINHO, 2009). Significa partir da condicionalidade dos museus comunitários aos seus territórios e as pessoas que o constituem e, com eles, estabelecer uma mútua relação de desenvolvimento tanto em termos sociais e culturais quanto em termos políticos e econômicos. Em síntese, abre espaço para atuação das pessoas e seus símbolos culturais, rompendo com a institucionalização da cultura e apresentando formas dinâmicas de se relacionar com os objetos e expressões culturais que integram o cotidiano como prática social, sustentada por estratégias inventivas que refletem, inclusive, na forma de atuar na vida social e política de um território.

Nesse contexto, a noção de território particularmente dialogada com a educação popular aparece na atuação dos museus comunitários enquanto relações construídas na dialética da comunidade e das disputas características dos campos, definido por Bourdieu (2004) como campo de forças em que se constitui a estrutura das relações objetivas entre os diferentes agentes. Implica dizer que tal relação não se define isenta de contradições e espaços de tensão. Ou seja, é pensada a partir da complexa relação dialética de constituição dos sujeitos e de sua cultura repleta de tensionamentos que, em última instância, se revela como construtores das identidades e histórias destes grupos sociais (TAYLOR, 1994).

Dessa forma, o entendimento sobre os lugares de memória considera dialeticamente as constituições sociais contemporâneas. Daí a relação própria com a educação popular que transversaliza a condição de existência de um museu comunitário, estabelecendo um relacionamento dialógico de percepção de seus detentores enquanto “agentes educadores, indutores de sociabilidade” (VELOSO, 2003, p.118). Nesse aspecto, chamamos a atenção para as estratégias educativas que interagem com a constituição das identidades e das resistências executados na ação comunitária com base em suas próprias narrativas.

Como observam Bauman (2005) e Taylor (1994), a construção das identidades sociais é uma relação complexa entre aquilo que se é e o outro, que nos pressiona para (re)definir aquilo que compreendemos de nós mesmos. Taylor (1994) chama atenção, contudo, para um processo de falso reconhecimento, quando o outro (naquilo que Paulo Freire dialeticamente designa como uma relação entre opressor e oprimido) não reconhece suas qualidades, distorcendo-as em um processo de opressão da identidade do outro. Nesse aspecto, as configurações identitárias passam por um processo de luta e resistência. Ora, se o outro (a figura do opressor) não me reconhece da forma como me percebo (em relação dialética com o mundo), cabe a mim instituir lutas legítimas para que minhas identidades sejam reconhecidas. Nesse espaço de tensão social, a construção da identidade de um grupo, de uma comunidade, passa a ser um ato político, imerso nas tensões de sociedades não apenas economicamente injustas, mas simbolicamente desiguais. O símbolo e a sua importância passa a ter um “status” ligado às classes e/ou grupos sociais dominantes, que se impõem frente às camadas populares. A resistência significa, portanto, uma atuação política, simbólica e educativa. Tal direcionamento traz também como referência o próprio conceito de cultura popular, compreendido como uma ação constante, carregada de tradições, mas, também, de fluidez. Daí, por indução, se associa ao conceito da educação popular no “profundo sentido dialético entre cultura popular e libertação humana” (BRANDÃO & FAGUNDES, 2016, p. 93).

Assim, destacamos como questão de estudo o potencial dos museus comunitários para o desenvolvimento social e para a afirmação de identidades locais diretamente relacionados à atuação das pessoas e suas memórias coletivas, com destaque para seu caráter popular, formativo, inclusivo e político. Ou seja, da construção de “identidades de resistências”, como conceitua Castells (2008) quando se refere à preservação de composições identitárias perpetuadas por grupos populares marginalizados pela lógica da dominação.

Nessa mesma linha, Axel Honneth (2003) chamará de “lutas por reconhecimento” o complexo jogo de construção e preservação das identidades, constituídas em formas de experimentações comunitárias que se desenham a partir do enraizamento de práticas museais em territórios periféricos, questionando-se o sentido do enraizamento das ações do museu com as comunidades, tentando perceber se há relação/apropriação entre os sujeitos, as ações e o lugar. Nesse aspecto, é importante compreender

os sentidos atribuídos pelos atores sociais às suas ações, de modo a analisar tal enraizamento a partir dos elementos sociais que o define e que, ao mesmo tempo, é novamente significado por ele. Nos termos utilizados por Brandão & Fagundes (2016), a pesquisa em tela aposta na possibilidade de captar a vocação político transformadora dos museus comunitários enquanto fomentadores da transição de “sujeito econômico para sujeito político” tendo como referência as significações dos símbolos e linguagens culturais que partem de sua própria construção histórica e do conjunto constituído pelas vivências comunitárias.

Destacando alguns dos resultados obtidos nesse estudo, percebemos a educação popular como elemento constituinte da atuação dos museus orientados pela sociomuseologia. Em outros termos, as referências teóricas apresentadas nos dão condições de indicar os museus comunitários como espaços fecundos de práticas reflexivas mediadas pela educação popular em que privilegia processos educacionais baseados nas potencialidades das pessoas enquanto sujeitos historicamente localizados. Concluímos que a inter-relação entre a educação popular e a sociomuseologia, como campos científicos que se interseccionam principalmente no desenho de atuação proposto pelos museus comunitários, se estruturam, sobretudo, a partir do lugar de fala dos sujeitos. Esse formato se materializa enquanto atitude política, em que o exercício da palavra (enquanto símbolo de poder) e as formações identitárias (enquanto processos dinâmicos de luta e reconhecimento) partem daquilo que é construído pelos próprios sujeitos, detentores de seu patrimônio cultural. Concluímos também que o estudo aqui apresentado pode contribuir com um campo analítico ainda pouco revelado quando associado à educação popular, especialmente no desenvolvimento de um tipo de pesquisa relacionada à área. Assim, percebemos que a chave metodológica para dar continuidade a essa discussão é, justamente, a investigação empírica dos elementos conceituais que os referencia, tentando estruturar o desenho e a compreensão dos sentidos atribuídos pelos atores sociais às suas ações.

Referências

BAUMAN, Z. **Comunidade: a busca por segurança no mundo atual**. Zygmunt Bauman. Editora Zahar, Rio de Janeiro, 2003.

BRANDÃO, C.R; FAGUNDES, M.C.V. Cultura popular e educação popular: expressões da proposta freiriana para um sistema de educação. In: **Educar em Revista**, Curitiba, n. 61, p. 89-106, jul/set. 2016.

BOURDIEU, P. **Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico**. São Paulo: UNESP, 2004.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. A era da informação: economia, sociedade e cultura. v.1. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

TAYLOR, C. et al. **Multiculturalismo**: examinando a política de reconhecimento. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

MOUTINHO, M. C. Sobre o conceito de museologia social. In: **Cadernos de Sociomuseologia**, n. 1, p. 7-9, mai. 1993.

HONNETH, A. **Luta por reconhecimento**: a gramática moral dos conflitos sociais (Trad. Luiz Repa). São Paulo: Ed. 34, 2003.

VELOSO, M. O museu como espaço público. In: SANTOS, A. C. M. et al.(org.). **Museus & cidades**. Rio de Janeiro: Museu Histórico Nacional, 2003.

- XXXVIII -

**PROGRAMA BOLSA FAMÍLIA E POBREZA NO ESPÍRITO SANTO:
PROBLEMATIZAÇÕES À EDUCAÇÃO E À HUMANIZAÇÃO.**

Itamar Mendes da Silva
(UFES, BRASIL)
imendess1@uol.com.br

O presente texto é produto de reflexões sobre informações de pesquisa desenvolvida no decorrer do Curso de Especialização em Educação, Pobreza e Desigualdade Social – Epds – financiado pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação – SECADI/MEC – em 15 Universidades Federais objetivando qualificar operadores e gestores de Programas Sociais, em especial o Programa Bolsa Família – PBF. No Espírito Santo se propôs, ainda, compreender a realidade dos e nos contextos empobrecidos em suas relações com a educação e produzir conhecimento com potencial de melhorar as práticas de operadores do PBF, o que implicou discutir: a) se nos meios educacionais se entende a melhoria das condições de vida de cidadãos como processo de construção de sociedade baseada nos direitos humanos; e b) os entendimentos sobre pobre, pobreza e PBF de gestores e os cursistas Epds.

O debate sobre a criação de políticas de enfrentamento da pobreza ganha espaço na década de 1940 a partir das contribuições de Josué de Castro, especialmente, em “geografia da fome”. Seu trabalho repercute e ganha o reconhecimento internacional e faz ser indicado para receber o prêmio Nobel por três vezes, o que não o impediu de ser exilado pela ditadura civil-militar de 1964. As elites brasileiras afirmam aí seu descompromisso com a resolução do problema da fome e da pobreza no país. Essa mesma ditadura irá exilar, ainda, Paulo Freire, mas neste caso por se colocar ao lado “dos condenados da terra” (1996, p.16), denunciar a opressão dos pobres e propor restituir-lhes a “humanidade roubada”.

Dialogando com a proposta do curso, seu desenvolvimento e os interesses dos cursistas, manifestos nos temas de monografias, nosso percurso analítico pressupõe a educação como direito social, que participa do processo de humanização e requer a garantia dos direitos básicos de cidadania anunciados já no preâmbulo da Constituição Federal – CF – de 1988 como requisito de “um Estado Democrático” que se destina a: [...] assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, **o bem-estar**, o desenvolvimento, **a igualdade e a justiça** como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos [...] (Grifos nossos).

A afirmação de uma “sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos” nos autoriza incluir aí, inclusive os de classe social, raça, cor, religião, opção política etc. Não por acaso a CF 1988 foi chamada

de “Constituição Cidadã”, pois nela se consagram direitos humanos que, colocados em prática, podem se constituir em elementos de construção da cidadania que passa pelo enfrentamento da pobreza.

Desde então, amparadas pela CF 1988, iniciativas de promoção e afirmação dos direitos humanos, especialmente de estratos sociais vulnerabilizados, podem ser identificadas: Estatuto da Criança e do Adolescente; Lei Orgânica da Assistência Social; Estatuto da Pessoa Idosa.

No sentido estrito de promoção dos Direitos Humanos, o combate à pobreza ganha centralidade, em 2003, com o presidente com origem operária, Lula, que propõe um programa de governo denominado “Fome Zero”. No ano seguinte, em 2004, é sancionada pelo presidente a Lei nº 10.835, de iniciativa do senador do Partido dos Trabalhadores (PT) Eduardo Suplicy, que institui a Renda Básica de Cidadania – RBC. Esta lei, apesar de tratar igualmente todos os brasileiros, pois seu artigo 1º estabelece a RBC como “[...] direito de todos os brasileiros residentes no País e estrangeiros residentes há pelo menos 5 (cinco) anos [...] receberem, anualmente [...]”, o parágrafo primeiro do mesmo artigo determina que o “benefício” seguirá implantação gradativa até atingir a todos, assim, “[...] a critério do Poder Executivo [...]” deverá se priorizar “[...] as camadas mais necessitadas da população.”. Neste mesmo ano é implantado o Programa Bolsa Família.

Metodologia

A perspectiva qualitativa da pesquisa-formação (BRAGANÇA, 2009) constituiu a opção metodológica adequada para este estudo que articula ensino (curso Epds) e pesquisa. Pois a qualificação das práticas dos sujeitos agentes do PBF requer aprofundado entendimento da pobreza em contexto educacional e de concepções e práticas acerca do pobre e sua condição, possibilidades e limites.

O levantamento realizado utilizou: a) entrevista estruturada (CHIZZOTTI, 2001) empreendida pelos cursistas com famílias beneficiadas e com gestores do PBF; b) material produzido pelos cursistas denominado reflexão-ação; c) projetos de intervenção produzidos pelos cursistas versando sobre Direitos Humanos.

O tratamento dos dados coletados foi realizado com a utilização do software Atlas TI, pois somente as entrevistas perfazem perfizeram 540 documentos. Os documentos de reflexão-ação referentes a três módulos somam 723 e os projetos de intervenção, outros 241. Na organização dos dados se empreendeu à leitura e a categorização dos documentos com equipe composta por 3 pesquisadores, uma auxiliar de pesquisa e três bolsistas de Iniciação Científica.

Resultados e discussão

Há entre os cursistas e gestores certa compreensão replicadora de análises difundidas pela mídia corporativa, como afirmam Campello e Gentili (2017), que expressam preconceitos e combate aos processos de distribuição de renda via programas sociais. A fala indicando a acomodação dos beneficiários que cumprem as condicionalidades somente para não perder o PBF é recorrente no início do curso e da pesquisa: [...] ***A maioria das pessoas acomoda, não ficam para participar de cursos e palestras, não querem trabalhar para não perder o benefício, assim, o Programa fica fechado ao benefício em si.*** (P400: *Piúma 12.pdf* - 400:17 - *Grifo nosso*). Para ter a “aprovação” da gestora entrevistada quanto à validade do PBF o pobre “beneficiado” deve buscar se adequar à expectativa da profissional. Os dados indicam expressiva defesa das “condicionalidades” do PBF (filhos na escola e carteira de saúde em dia) pelos gestores e cursistas. Ainda, se constata o desejo destes que os beneficiários frequentem palestras e cursos e procurem trabalho sem considerar criticamente as condições concretas de crise de emprego vigente. O direito de cidadania previsto na CF 1988 fica subordinado ao “toma lá e dá cá” do “cumpra as condicionalidades” que o Estado distribui poucos recursos para subsistência.

Com o desenvolver do Curso e da pesquisa se constata certa mudança na compreensão dos cursistas para entender a necessidade do PBF e seu papel no “combate à pobreza”. As monografias de conclusão de curso indicam esta incorporação de discurso e, segundo se infere, mudança de consciência quanto ao tema da pobreza. Porém, tal mudança não se transforma em ações engajadas e críticas quanto a pobreza, pois mesmo quando montam projetos de intervenção sobre Direitos Humanos na escola quase não se constata a inclusão das famílias pobres e do tema da pobreza. As questões de preconceitos (sexo, aparência física, desempenho escolar etc.) e o bullying é que são os temas mais debatidos. Fazer com que teoria e prática se complementem parece ser ainda o desafio.

Conclusões

As análises feitas permitem concluir que nos meios educacionais há movimento de compreensão do PBF como mecanismo de distribuição de renda que se constitui em condição material imprescindível à efetivação da educação dos mais pobres, para a permanência destes na escola. Porém, a manutenção na escola não é suficiente para a construção da cidadania dos sujeitos pobres numa sociedade que lhes restitua a “humanidade roubada”.

Ficam evidentes as influências sociais na escola e nos sentidos que os sujeitos da educação, pais/mães, estudantes, docentes e gestores atribuem aos pobres e aos mecanismos de distribuição de renda como o PBF.

Por fim, os dados da pesquisa permitem concluir que a educação dos filhos dos pobres e extremamente pobres na perspectiva de garantia de seus direitos de cidadania continua a representar desafio, mas entendemos que há sinais de mudança.

Referências

- BRAGANÇA, I.F.S. **Pesquisa-Formação e Histórias de Vida de Professoras Brasileiras e Portuguesas**: reflexões sobre tessituras teórico-metodológicas. Revista @mbienteeducação, São Paulo, v.2, n. 2, p. 37-48, ago./dez. 2009.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- _____. Lei nº 10.835, Brasília, DF: Senado Federal, 2004.
- CAMPELLO, T.; GENTILI As múltiplas faces da desigualdade In CAMPELLO, T. (Coord.) **Faces da Desigualdade no Brasil: um olhar sobre os que ficam para trás**. Rio de Janeiro, CLACSO: 2017.
- CASTRO, J. **A geografia da fome**. Rio de Janeiro, Empresa Gráfica O Cruzeiro: 1946.
- CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**, 5ª ed., São Paulo, Cortez, 2001.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo, Paz e Terra: 1996.

- XXXIX -**EDUCAÇÃO INDÍGENA: LEGISLAÇÃO E CONTRIBUIÇÕES DA
PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA****Jessica de Oliveira Lopes**Universidade Metodista de Piracicaba, BRASIL
jessica.o.lopes@gmail.com**Glaucia Uliana Pinto**Universidade Metodista de Piracicaba, BRASIL
glauciauliana@gmail.com**Introdução**

Conforme Cohn (2016) a população indígena brasileira clama cada vez mais por seu direito à educação reivindicando acesso ao ensino para seu povo e ao mesmo tempo respeito aos seus modos de vida e cultura. Nesse sentido, chama atenção a necessidade de uma análise cuidadosa e particular sobre a questão, pois “são tão diversas as demandas sobre escolarização quantos são diversos os regimes de conhecimento em que se implanta um modelo de educação escolar” (2016, p. 314).

Para Cunha e Cesarino (2016) há uma preocupação com o processo de escolarização indígena enquanto política de Estado que se torna homogeneizadora, desconsiderando as especificidades da cultura e da realidade local indígena. Assim, discorre-se muito sobre a educação e suas formas de desenvolvimento diante de um enfoque antropológico, apontando que a educação tal como vem sendo desenvolvida necessita pensar como tornar a escola e o processo educativo respeitoso da cultura indígena.

Diante da luta pela escola/educação e diante de provocações e apontamentos antropológicos, estão colocados reflexões e desafios para pensar o ensino para os indígenas, cabendo assim mais estudos da área da Educação para a construção de um sistema que valorize o processo educativo destes povos.

As origens desta encruzilhada, ou seja, as tensões entre políticas públicas, demandas dos indígenas pelo direito à educação e considerações sobre as especificidades da cultura e da realidade local indígena provocam as indagações do presente trabalho: que concepções estão presentes no contexto das políticas e da legislação brasileira para a formulação de ideias que visam uma educação diferenciada, bilíngue e intercultural? Podemos reconhecer nelas um potencial libertador que venha a ser consolidado no processo educativo pela construção do conhecimento, tal como preconiza a pedagogia histórico-crítica?

Tais questões norteiam o objetivo deste trabalho e subsidiam a análise a que se propõe, ou seja, refletir sobre concepções de ensino que orientam a educação escolar indígena em documentos oficiais.

Considerando que problematizar tais questões contribuirá com o entendimento do papel da escola para estes povos e como vem sendo organizada e pensada no país, já que educação e ensino se configuram como direitos universais.

Desenvolvimento

Conforme Conh (2016) os documentos normativos são formulados por pessoas especializadas e com boas intenções, mas que também podem ter armadilhas. Assim, consideramos que a problematização necessária da prática social que nos diz Saviani (2012), passa também pela questão de se compreender questões macrosociais, portanto, trazemos para a discussão alguns aspectos dos documentos oficiais que organizam formulações e concepções de ensino para a educação indígena.

A Constituição Federal (CF) de 1988, art. 210, afirma que é garantido às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

No Plano Nacional de Educação (PNE) promulgado em 2001, apresenta-se um diagnóstico com o panorama das políticas iniciais até o cenário atual, marcando a necessidade de se regulamentar as escolas indígenas com suas particularidades étnico-culturais e linguísticas. É destacado no texto que até o momento de sua construção não havia clara distribuição das responsabilidades entre União, Estados e Municípios, fato que dificultava a implementação de uma política nacional que assegurasse a especificidade do modelo de educação intercultural e bilíngüe como previa a CF (BRASIL, 2001).

Em levantamento da literatura sobre a avaliação do PNE 2001 no que tange a educação indígena, destaca-se o documento “Avaliação do PNE: 2004-2006” (BRASIL, 2011), que tece críticas a serem consideradas, tais como: a transferência da responsabilidade da Educação indígena, assim como a formação de professores indígenas, para os Estados e Municípios omitindo-se o papel da União, fato que gerou grande dificuldade de estruturação e organização da educação indígena; indefinição das responsabilidades federativas no âmbito da educação indígena intercultural; a universalização do ensino básico indígena. Está última, gerando incoerência, visto que há comunidades indígenas de contato recente com a sociedade, em que o ensino ocidental pode ser ou não aderido por esses grupos, pois “A universalização é desejável, apenas, no caso das comunidades em avançado processo de contato com a sociedade nacional” (BRASIL, 2011, p. 188) e, por fim, a questão de recursos financeiros e de infraestrutura que deveriam ser contemplados por programas da esfera federal para apoio financeiro e técnico específico para educação indígena sem afetar os já existentes.

Já o PNE promulgado em 2014, apresenta em suas diretrizes diversas questões que não foram tratadas claramente no PNE de 2001. No entanto, conforme o documento “Plano Nacional de Educação (PNE), numa análise comparativa entre os planos de 2001 e de 2014” (BRASIL, 2017), aponta como a questão da educação indígena em geral ainda é tratada de forma difusa no novo PNE, ainda que

mencionada em várias estratégias. Destaca-se que na organização didática do documento não há espaço destinado apenas à educação indígena.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Nos documentos consultados, é muito presente o enfoque e a preocupação com a valorização e reconhecimento dos processos próprios de aprendizagem, sobre isso, chamamos atenção para a difícil reflexão sobre como esses processos próprios de aprendizagem se constituem e se relacionam com os conhecimentos clássicos mais elaborados a serem construídos pela prática pedagógica, pois conforme os estudos de Cunha e Cesarino (2016), vários são esses processos e somente estudos específicos e locais seriam capazes de revelar suas organizações e o que significa a educação e a escola para esses diversos povos e o que delas esperam. No entanto, objetivando o desenvolvimento dos povos indígenas com formação crítica que oriente a luta contra formas de dominação por qual passam, é preciso considerar que é papel da escola compartilhar o conhecimento científico com todos os sujeitos, a despeito dos seus “processos próprios de aprendizagem” e “interesses” muitas vezes divergentes da sociedade em geral. Nesse sentido, perante os pressupostos da pedagogia histórico-crítica, reflexões e contribuições pedagógicas são fundamentais para se pensar uma educação crítica e que auxilie os povos indígenas na luta contra a opressão.

No âmbito da educação formal essa reflexão se torna mais complexa, pois requer atenção para que a escola não recaia na (re) produção das políticas educativas hegemônicas que desprezam e estimulam direta e indiretamente um processo de aculturação. Desconsiderando a base comum dos conhecimentos clássicos, aqueles produzidos historicamente pelo homem e que constituem o seu desenvolvimento social e psíquico. Assim, importa problematizar que além dos processos próprios de aprendizagem de cada povo, precisam ser contemplados os conhecimentos clássicos/científicos da educação em uma base comum, fato que não desqualifica o reconhecimento do valor e da efetividade dos seus diferentes processos.

Referências

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

_____. Ministério da Educação. **Lei n. 10.172**, de 09/1/2001. Estabelece o Plano Nacional de Educação. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2001.

_____. Câmara dos Deputados, Comissão de Educação e Cultura. **Avaliação do PNE: 2004-2006**. Série ação parlamentar; n. 351. Edições Câmara, Brasília, DF: Biblioteca digital, 2011. Disponível em <<http://bd.camara.leg.br/bd/handle/bdcamara/5465>>. Acesso em: 16/09/2017

_____. Ministério da Educação. **Lei n. 13.005**, de 25/06/2014. Estabelece o Plano Nacional de Educação de 2014 a 2024. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2014.

_____. Câmara dos Deputados, Consultoria legislativa. Educação, Cultura e Desporto. **Plano Nacional de Educação (PNE): análise comparativa entre os planos de 2001 e de 2014**. Brasília, DF: Biblioteca Digital Câmara, 2017. Disponível em:<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:ixdxRppLc00J:bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/33461/plano_nacional_valeska_sena_giliolivs.pdf>. Acesso em: 16/09/2017.

COHN, Clarice. A cultura nas escolas indígenas. *In*: CUNHA, Manuela Carneiro; CESARINO, Pedro de Niemeyer. (Orgs.) **Políticas culturais e povos indígenas**. 1ª ed. São Paulo: Editora UNESP, 2016.

CUNHA, Manuela Carneiro; CESARINO, Pedro de Niemeyer. (Orgs.) **Políticas culturais e povos indígenas**. 1ª ed. São Paulo: Editora UNESP, 2016.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 42ª Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

- XL -**A ESCOLA COMO ESPAÇO DE CIDADANIA: DEU “B.O.”! Ocorrências Criminais em Escolas Públicas de Viçosa-MG (2009-2016)**

Joana D’Arc Germano Hollerbach
Universidade Federal de Viçosa – Brasil
joanadarcgermano@gmail.com

Introdução

O presente artigo visa apresentar dados referentes às ocorrências criminais registradas em escolas públicas da rede estadual e municipal da cidade de Viçosa-MG entre os anos de 2009 e 2016 a partir da análise dos dados disponibilizados no sistema REDS/SIDS.

A cidadania deve ser conferida tanto ao indivíduo quanto à sociedade, como direito fundamental de um Estado democrático de direito. Para se criar quaisquer estratégias de ampliação do acesso à cidadania, se faz necessária a análise do quadro social e o diagnóstico desse evento danoso – a violência na escola. Logo, nosso objeto de análise será o espaço escolar e, dentro dele, o distanciamento que a violência e a criminalidade causam entre os atores envolvidos estudantes, professores, servidores técnicos e comunidade externa.

Assim, nosso trabalho se faz como um mapeamento das ocorrências criminais que têm como local dos eventos as escolas públicas de Viçosa-MG, de forma introdutória, buscando compor o campo de estudo das políticas públicas para a educação básica, a partir da compreensão das causas de tais eventos.

Deu B.O.! A violência nas escolas de Viçosa

A violência, definida como “uma ação contrária à ordem ou à disposição da natureza [...] contrária à ordem moral, jurídica ou política” (ABBAGNANO, 2007, p. 1198) é atrelada em nossa ótica e objeto de estudo ao delito ou crime. A temática violência escolar analisada neste trabalho será particularmente observada numa ótica penal, prevista na legislação brasileira.

Quando se trata da violência na escola, vislumbrando a ótica delituosa, os agentes infratores podem ser os alunos, pais e/ou responsáveis, além dos servidores ligados às escolas. Neste artigo os dados englobam os crimes ocorridos nas escolas públicas de Viçosa-MG, e em seu entorno, possuindo uma ligação com a instituição de ensino ou em razão da mesma.

Há muitos trabalhos que remetem à temática “violência na escola. Ruotti et al. (2006) discutem a violência na escola, apontando a sua própria definição; Debarbieux e Blaya (2002), afirmam que sua presença na instituição Escola não é recente, conforme, também, aponta Charlot (2002). Em Sposito (2001), encontramos o estudo da violência na adolescência e Debarbieux e Blaya (2002) estudos sobre a violência nas escolas.

Por sua vez, Oliveira (2008) se debruça sobre a temática, a partir das experiências da Polícia Militar de Minas Gerais (PMMG) entre 1988 e 2007, no policiamento dos estabelecimentos de ensino, apontando, assim, as perspectivas mais práticas da violência escolar.

A cidade de Viçosa-MG tem importância significativa na Zona da Mata Mineira por abrigar a Universidade Federal de Viçosa (UFV), que tem reconhecido valor no ensino, na pesquisa e na extensão. Contudo, a UFV apresenta nuances, contradições e abismos em relação à cidade de Viçosa. Econômica e socialmente, tem sido subserviente com relação ao setor terciário, ou seja, o trabalho e o ensino oferecido a população viçosense pelas instituições de ensino municipais e estaduais geralmente consistem em servir à comunidade acadêmica da UFV (professores e estudantes da graduação e pós-graduação), sem, contudo, ampliar o acesso à população da cidade a uma educação digna e de qualidade socialmente referenciada. (PANIAGO, 1983).

Segundo a organização não-governamental Todos Pela Educação, em 2015, mais de 2,4 milhões de crianças e adolescentes (entre 04 e 17 anos) estavam fora da escola e mais de 60% desses tinham entre 15 e 17 anos. Tais faixas etárias, conforme Sposito (1998), se apresentam como idades propensas ao recrutamento delituoso desses jovens por parte de criminosos. Face a tal premissa, a criminalidade, como no cenário global e nacional (LOPES et al., 2008), vem se intensificando e invadindo o espaço escolar, objeto de nosso estudo.

A cidade de Viçosa apresenta como grande maioria a população jovem, na faixa etária de 15 a 29 anos. Segundo o Censo Educacional de 2015, há 9.000 matrículas de alunos no ensino fundamental e 3.250 no ensino médio. Possui em seu território 10 escolas públicas estaduais e 20 escolas públicas municipais.

Os boletins de ocorrências (B. O.) consultados são gerados virtualmente via Sistema Integrados de Defesa Social (SIDS) e são confeccionados no Registro de Eventos de Defesa Social (REDS. Nossa busca e filtragem foi circunscrita ao endereço, época e natureza de evento de defesa social ocorrido nas escolas da rede pública de ensino fundamental e médio de Viçosa. Após essa filtragem foram incluídos hora do fato, faixa etária e antecedentes criminais dos infratores, dados relevantes à nossa análise.

Foram observados como crimes a lesão corporal; calúnia e Injúria; ameaça; e ainda a Violação de Domicílio. Dos crimes contra o patrimônio, maior número de ocorrências registradas, o Furto. Também encontramos registro de crimes contra a dignidade sexual, o Estupro de Vulnerável.

Por finalizar das análises dos eventos de defesa social, temos as Contravenções Penais. Foram observadas: Vias de fato e Agressões e Perturbação do sossego e do trabalho. Dentre os dados observados apenas três escolas (municipais, situadas na zona rural) não registraram eventos de natureza criminal.

Considerações finais

Os dados nos indicam que a contradição entre a educação “salvadora” e “redentora”, motor das mudanças e melhorias das condições sociais e os crimes e eventos delituosos registrados nas escolas públicas viçosenses e/ou em razão dela é apenas um indicativo do descomprometimento do Estado e de parte da sociedade civil com o núcleo da sociedade que mais detém da atenção dos indivíduos, depois da família.

Conforme indicam Minayo (1994), Abramoway e Rua (2002) e Ruotti et al. (2006), na escola os níveis de linguagem, de processo e de evento, além dos fenômenos de legitimação, de dominação e de agressão das formas de violência transitam de forma pontual, mas sim como um processo. Tal mapeamento ajuda a desenhar o croqui que pode reverberar possíveis estudos e contribuições para o estudo da temática, mas por ser um

processo devemos estar atentos às mudanças sociais, conforme Bourdieu e Passeron (1995), que também agitarão o cerne da escola e da educação pública.

Uma vez que o Estado tem se esquivado, conforme observado nas atuais políticas educacionais, das responsabilidades previstas em leis mediante alternativas ligadas ao mercado e ao trabalho, à sociedade cabe a tomada de consciência de seu comprometimento com o papel fundamental da escola para que seja, além de pública, gratuita e de qualidade, para a formação cidadã, garantindo a diversidade e a inclusão.

Referências bibliográficas

ABBAGNANO, N. *Dicionário de filosofia*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ABRAMOWAY, M.; RUA, M. G. *Violência nas escolas*. Brasília: UNESCO, 2002.

CHARLOT, B. A violência na escola: como sociólogos franceses abordam essa questão. *Sociologias*, Porto Alegre, Ano 4, nº 8, jul/dez 2002.

DEBARBIEUX, E.; BLAYA, C. *Violência nas escolas e políticas públicas*. Brasília: UNESCO, 2002.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE, *Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílio*, 2003. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: 20 maio. 2017.

LOPES, R. E.; ADORNO, R. C. F.; MALFITANO, A. P. S.; TAKEITI, B. A.; SILVA, C. R. BORBA, P. L. O. Juventude Pobre, Violência e Cidadania. *Saúde e Sociedade*, v. 17, n° 3, p. 63-76, 2008.

MINAYO, M. C. *A Violência Social sob a Perspectiva da Saúde Pública*. Cadernos de Saúde Pública. Escola Nacional de Saúde Pública. Fundação Oswaldo Cruz, 1994.

OLIVEIRA, W. J. M. *A policialização da violência em meio escolar*. Belo Horizonte, 2008, 244f. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais, 2008.

PANIAGO, M. C. T. *Evolução histórica e tendências de mudanças sócio – culturais na comunidade de Viçosa – MG*. 1983. 407 f. Dissertação (Mestrado) Departamento de Economia Rural. Universidade Federal de Viçosa, Viçosa (MG), 1983.

RUOTTI, C. *Violência na escola: um guia para pais e professores*. São Paulo, Andhep: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2006.

SPOSITO, M. P. A instituição escolar e a violência. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n° 104, p.58-75, jul. 1998.

_____. Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.27, n° 1, p. 87-103, jan/jun. 2001.

- XLI -**GESTÃO ESCOLAR, CONFLITOS E AS PROPOSTAS DA PEDAGOGIA INSTITUCIONAL****Joyce Mary Adam**Universidade Estadual Paulista/UNESP
Campus de Rio Claro/São Paulo/ Brasiljoyce@rc.unesp.br

O presente artigo discute os conceitos trabalhados pela Pedagogia Institucional e suas possibilidades enquanto uma forma de pensar a organização e a gestão da escola, tendo como foco principal as relações que se estabelecem, os conflitos e as formas de enfrentamento dos mesmos.

A Pedagogia Institucional caracteriza-se por proposta de análise e de intervenção na escola pela adoção de canais de comunicação e de instituição de processos participativos e decisórios, relacionados tanto à gestão e à organização da escola como um todo quanto ao processo educacional em sala de aula. Um dos aspectos centrais propostos é a construção e a instalação de um clima escolar de participação e envolvimento coletivo, de forma que todos os seus atores sejam responsáveis pelos processos instituintes da escola.

A gestão da escola relaciona-se diretamente com as discussões trazidas pela pedagogia institucional (PI) na medida em que está focada na instituição dos processos de interação que se processam no cotidiano escolar, contribuindo assim para desvelar os conflitos e violência reproduzida e produzida.

O postulado de partida de Fernand Oury (um dos fundadores da PI) é de que não há um problema de disciplina na classe e na escola, o que há é um problema de organização e a resposta a essa questão não é um discurso, mas sim uma nova forma de organizar a escola e a classe (CHAMBAT, 2012). Pensar a escola enquanto possibilidade de instituir práticas gestonárias mais participativas e democráticas, trata-se de permitir a construção da autonomia de decisão, a partir do grupo em interação.

Assim, algo a destacar nessa reflexão é que a Pedagogia Institucional tem como pressuposto a possibilidade de instituir a escola a partir da ideia de cada participante como construtor dessa instituição, sem no entanto, esquecer dos jogos de poder instalados na sociedade como um todo e a opressão de grupos minoritários e hegemônicos.

A questão da autoridade perpassa as relações na escola e é objeto de discussão dos autores fundadores da PI, que trazem uma reflexão em termos de uma autoridade que não é a instituída pelos poderes externos à escola mas uma autoridade construída nos processos instituintes das relações no interior da escola. Um exemplo, no conceito de autoridade de Michel Lobrot (1977), um dos pioneiros

na discussão da análise institucional francesa, encontramos a noção aceitável da autoridade que é a autoridade democrática que se caracteriza pela autoridade que garante o poder de decisão aos grupos majoritários.

Embora algumas ideias da PI passem pela discussão da autogestão, esta não é compreendida como uma forma desorganizada de gestão das instituições, como em geral se compreende no senso comum, mas a partir de uma concepção de gestão, como a define Lapassade (1977, pag. 103), enquanto *“sistema de produção da vida social na qual a gestão cessa de ser propriedade privada de alguns grupos hegemônicos, para ser propriedade coletiva.* Lapassade afirma ainda que a questão sociológica colocada pela PI, busca demarcar que o conceito de autogestão que não se confunde com o de não-diretividade. A autogestão significa colocar a nu a violência institucional, enquanto que a não diretividade relaciona-se somente com a melhoria do clima institucional e da facilitação das relações , podendo reforçar por vezes estruturas institucionais repressivas.

Como afirma Lourau (1993), na análise institucional, a ideia de instituição não é a do instituído em si, de uma estrutura física, mas é a da dinâmica e do jogo de forças que fazem o movimento das instituições. É a partir dessa concepção que é trabalhada a instituição, no jogo do das interações no interior das instituições tendo como referencia o jogo de forças político e social.

Fernand Oury e Aída Vasques , apresentam como princípios fundamentais da Pedagogia Institucional, a PI, os 4 L, que seriam o lugar, os limites as leis e em consequência destes o quarto L que seria a linguagem. O lugar é o espaço onde há as oportunidades de confronto das individualidades, do instituído e do instituinte e onde as leis e os limites se materializam por meio das interações. A linguagem perpassa todos os outros três princípios enquanto veículo de poder e de expressão do simbólico, deixando aparente o instituído e possibilitando o instituinte. Nesse sentido, é no “lugar” que os conflitos, individualidades e o simbólico se apresentam e são colocados em confronto com os limites e as leis da instituição e as leis estabelecidas de fora. (PAIN,J. MEIRIEU,P.;MARTIN,L., 2009)

Para além da mera análise, destacam-se as negociações e intervenções coletivas possibilitadas por uma metodologia participativa e a conseqüente responsabilização pelas decisões e conseqüências advindas de tal participação.

A Pedagogia Institucional e as propostas de Negociação de conflitos na escola

O principal objetivo que tem pautado a discussão da mediação de conflitos nas escolas relaciona-se a metodologias de administração dos mesmos, buscando uma solução “pacífica” para os mesmos. O que pode ser perguntado é até que ponto as “técnicas” de negociação de conflitos propostas não deixam de lado a análise da instituição enquanto espaço de imposição da lógica desta última, sendo a solução “pacífica” o reforço das regras e não a negociação e discussão dos processos interativos.

Nesse sentido, a Pedagogia Institucional aponta para a possibilidade de uma proposta diferenciada na medida em que a negociação dos conflitos e a ideia de um clima escolar positivo têm como fonte de referência não só a instituição, mas todos os seus membros em interação. Alguns pressupostos da Pedagogia Institucional contribuem para isso, tais como a ideia da discussão de justiça social e pessoal por meio da palavra e do espaço participativo; o fato do envolvimento e da palavra ser voluntário e não imposto e a negociação partir da ideia de que os que participam da negociação são as pessoas envolvidas com as instituições e com o dia a dia sem necessariamente ser ator do processo de conflito.

A solução pacífica do conflito precisa ser pensada a partir das negociações entre os membros da instituição sem a imposição a priori de determinados grupos sobre outros. O espaço de diálogo e análise propostos nos Conselhos de Classe cooperativos propostos pela Pedagogia Institucional é um instrumento participativo muito importante nesse sentido.

A utilização dos conselhos cooperativos, de escola e de classe, para resolução de conflitos na escola pressupõe que a mediação seja realizada pelo grupo e não por alguém neutro ou especialmente treinado para essa função como previsto em algumas propostas. A vantagem de uma proposição dessa natureza encontra-se no fato de que os participantes do conselho cooperativo são atores e autores do processo educacional e do cotidiano da escola, parte da cultura e o clima presente. As diferentes perspectivas têm a chance de serem colocadas em análise antes da proposição das soluções.

Algumas conclusões

Para que propostas dessa natureza sejam viáveis, a atuação da gestão da escola é fundamental. A gestão da escola, ou o núcleo gestor da escola, diretores e coordenadores pedagógicos, precisam ter a clareza de sua atuação enquanto articulador dos processos participativos e para isso é preciso se despir da figura de “autoridade” que o acompanha, enquanto concepção de autoridade meramente burocrática.

Como reflexão final então, a ideia de que para conseguirmos analisar a instituição escolar e buscar o entendimento e um clima positivo, positivo no sentido de um trabalho coletivo e negociado entre todos, é necessário em primeiro lugar a predisposição ao diálogo e a revisão de nossas crenças e preconceitos, assim como as crenças e estruturas cristalizadas da instituição escolar, que muitas vezes está somente em função de sua perpetuação enquanto instituição burocrática.

Bibliografia

CHAMBAT, G. (Re)lecture pédagogique La pédagogie institutionnelle. N'autre école, . École & familles, vol. 30, 2012. Disponível em: <http://www.cnt-f.org/nautreecole/?Re-lecture-pedagogique-La>.

LAPASSADE,G. Grupos, Organizações e Instituições. Livraria Francisco Alves, RJ, 1977.

_____ Autogestion Pedagogica. Gedisa Editorial, Barcelona, 1986.

Disponível em: http://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/dt/1_2_1_org_coop_conselho/12_1_a_01_autogestion_pedag_glapassade.pdf.

LOBROT, M. A. . A Favor ou Contra a Autoridade .Livraria Fco. Alves,RJ.,1977

LOURAU, R. Analyse Institutionelle et Pedagogie. Paris, Epi Editora, 1971.

PAIN,J. MEIRIEU,P.;MARTIN,L. (org.) la Pedagogie Institutionnelle de Fernand Oury
Vigneux.Matrisse, 2009.

- XLII -

POLÍTICA EDUCACIONAL E DESIGUALDADE SOCIAL: QUEM SÃO OS POBRES NO PLANEJAMENTO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA DE PALMAS, TOCANTINS?

Juciley Silva Evangelista Freire
UFT, Campus de Palmas/Brasil
jucy@uft.edu.br

Introdução

O texto apresenta discussões referentes à pesquisa que vem sendo realizada sobre “Educação, Pobreza e Desigualdade Social no Planejamento e na Gestão da Escola Pública de Palmas-TO”, que se orienta pela questão: quem são as crianças e jovens pobres e como são pensados pelas políticas educacionais no estado do Tocantins? O objetivo geral é averiguar como é tratada a relação educação, pobreza e desigualdade social nos processos de planejamento e gestão educacional no município de Palmas, capital do estado. O objetivo específico foi conhecer no Plano Municipal de Educação de Palmas (PME 2016-2026) as diretrizes políticas, metas e estratégias propostas para garantia do direito à educação das crianças e jovens em situação de pobreza e extrema pobreza, de modo a enfrentar a situação de desigualdades sociais e educacionais; identificar quem são os sujeitos pobres e extremamente pobres definidos pelo PME e analisar como estes são pensados nas políticas educacionais.

Para alcançar estes objetivos foram desenvolvidas pesquisas bibliográfica e documental. Na pesquisa bibliográfica realizou-se leitura e síntese de referencial teórico sobre a relação entre educação, pobreza e desigualdade social no Brasil. Para a pesquisa documental, foi produzida uma guia de documentação e leitura para análise do Plano Municipal de Educação de Palmas (2015-2025) cujo objetivo foi identificar nesse documento as metas e estratégias propostas para garantia do direito à educação das crianças e jovens em situação de pobreza e extrema pobreza e como são definidos esses sujeitos.

Planos de Educação no Enfrentamento da Pobreza e das Desigualdades Sociais

A pobreza persiste dentro das escolas, nos noticiários e em diversos estudos sociais. Segundo Arroyo (2012), nas salas de aula “essa realidade fica evidenciada pelos corpos famintos e empobrecidos

de milhões de crianças e adolescentes que chegam às escolas, as quais são, em muitos casos, igualmente pobres” (p.6). Concordamos com Duarte (2011) quando afirma que

A desigualdade escolar entre ricos e pobres fere preceitos constitucionais ao mesmo tempo em que afronta a perspectiva das oportunidades e atua como explicação capaz de legitimar as próprias desigualdades econômicas. Análises sobre indicadores sociais permite inferir que há forte correlação entre situação de pobreza e fracasso escolar - distorção idade/série, evasão e baixo IDEB – permitindo afirmar que os indicadores de fracasso escolar e baixa escolaridade nos dirigem aos mesmos lugares dos indicadores de vulnerabilidade social e pobreza. (2011, p.1)

Os adultos, os jovens e as crianças que vivem em condições de pobreza ou extrema pobreza protagonizam um cenário histórico de exclusão educacional ou baixa escolaridade (CURY, 2002; SAMPAIO; OLIVEIRA, 2015) em contraponto aos indicadores educacionais mais altos das classes sociais favorecidas economicamente.

O Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014), aprovado em 2014 para o decênio 2014-2024, apresenta algumas metas e estratégias para enfrentamento desse cenário de desigualdade educacional e da pobreza (SAMPAIO; OLIVEIRA, 2015; GARCIA; HILLESHEIM, 2017; DOURADO, 2016). A meta 8 do PNE é a que mais diretamente trata da equiparação no atendimento educacional entre ricos e pobres, ao estabelecer a elevação da “escolaridade média da população de 18 a 29 anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 anos de estudo, no último ano de vigência do Plano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no País e para os 25% mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados”.

As proposições do PNE, tomado como o eixo articulador das políticas educacionais, desde o planejamento, a gestão até a avaliação, têm importância crucial para o enfrentamento das desigualdades sociais e das desigualdades escolares.

Estratégias para o enfrentamento da Desigualdade no Plano Estadual de Educação Tocantins (PEE-TO)

Os dados apresentados a seguir são fruto do levantamento inicial realizado por meio do uso de uma guia de documentação e leitura das metas e estratégias do Plano Municipal de Educação de Palmas com destaque para aquelas referentes ao enfrentamento da desigualdade educacional e a garantia do direito à educação de crianças e jovens em situação de pobreza. Os dados estão agrupados por metas.

No geral, no Plano Municipal de Educação de Palmas as metas 1, 2, 3, 5, 7, 8 e 9 referem-se à ampliação da oferta de educação infantil, à universalização da oferta do ensino fundamental, à alfabetização de todas as crianças e à garantia da qualidade da educação básica, com aprendizagem e domínio dos conhecimentos e saberes. Essas metas referem-se, também, à universalização do acesso na rede regular de ensino à educação formal e o atendimento educacional especializado para crianças e jovens com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Orientam-se, ainda, para a elevação dos níveis de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais, e para ampliação das matrículas de educação de jovens e adultos. A meta 10 é a que mais diretamente se refere aos sujeitos em situação de pobreza, pois objetiva “Implementar, em regime de cooperação/colaboração com o Estado e a União, o sistema municipal de oferta educacional para criança, adolescentes em situação de vulnerabilidade social, sobretudo, as que trabalham e/ou moram nas ruas, as abrigadas e as que cumprem medidas socioeducativas”.

As metas 12, 13, 14 e 15 referem-se à formação de professores, à elevação da taxa bruta de matrícula na educação superior e à formação inicial e continuada dos profissionais da educação do sistema municipal de ensino de Palmas, e à regulamentação da gestão democrática e as condições para sua efetivação nas escolas públicas do município de Palmas.

Em todas essas metas, encontramos referências a propostas de enfrentamento de diversos tipos de desigualdades sociais e educacionais da população palmense. Nas estratégias do Plano Municipal de Educação de Palmas, para enfrentar as desigualdades sociais, e atender o público em situação de pobreza e extrema pobreza, encontramos referência a cinco grupos sociais: os alunos em situação de vulnerabilidade, os indígenas, os quilombolas, os do campo e os com deficiências.

Conclusão

O estudo inicial do Plano Municipal de Educação de Palmas para o decênio 2015-2025, permitiu identificar as metas e estratégias que se referem às propostas de ações que buscam garantir o direito à educação das crianças e jovens que vivem em situação de pobreza por meio de políticas que objetivam ampliar os níveis educacionais, bem como dar acesso, permanência e conclusão dos estudos a essa população. Identificamos que essas estratégias referem-se, basicamente, a cinco grupos sociais: as crianças e jovens em situação de vulnerabilidade social, os alunos indígenas, os alunos quilombolas, os itinerantes (ciganos) e os alunos com deficiências. Portanto, o Plano Municipal de Educação de Palmas propõe, em várias de suas metas, estratégias para garantir o direito à educação dos sujeitos que vivem em situação de pobreza e daqueles que historicamente são excluídos do acesso, permanência e conclusão dos estudos, ou seja, os indígenas, os quilombolas, ciganos e crianças e jovens com deficiências.

Referências

ARROYO, Miguel G. Os coletivos empobrecidos repolitizam os currículos. In: ARROYO, Miguel G; SILVA, Maurício R.da (Org.). **Corpo – infância; exercício tensos de ser crianças;** por outras pedagogias dos corpos. Petrópolis: vozes, 2012. p 23 -54.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25** de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, 2014. Disponível em: <

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm >. Acesso em: 05 out. 2017.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A Educação Básica no Brasil. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 168-200, Set. 2002 .

DOURADO, Luiz F. **Plano Nacional de Educação**: política de Estado para a educação brasileira. Brasília : Inep, 2016.

DUARTE, Natália de Souza. Política educacional e o percurso escolar da população em situação de pobreza. In: **XI CONLAB**, Salvador:UFBA,7 a 11 ago. 2011.

PALMAS. **Lei nº 2.238**, de 19 de janeiro de 2016. (Alterado pelo Decreto nº 2.243, de 23/03/2016). Institui o Plano Municipal de Educação de Palmas. Palmas: 2016. Disponível em: <
<http://legislativo.palmas.to.gov.br/media/leis/lei-ordinaria-2.238-2016-01-19-3-6-2016-15-44-42.pdf>
>. Acesso em: 05 out. 2017

SAMPAIO, Gabriela Thomazinho Clementino; OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Dimensões da desigualdade educacional no Brasil. In: **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação – RBP AE**, v. 31, n. 3, p. 511 - 530 set./dez. 2015.

- XLIII -**SURDOS, EDUCAÇÃO SUPERIOR E FORMAÇÃO DE TRADUTORES E INTÉRPRETES DE LÍNGUA DE SINAIS NO BRASIL**

Juliana Guimarães Faria
Universidade Federal de Goiás/Brasil
julianagf@ufg.br

Anabel Galán-Mañas
Universitat Autònoma de Barcelona/Catalunha
isabel.galan@uab.cat

Introdução

Historicamente, antes de se tornar uma profissão, a ação de interpretar para surdos, usando a língua de sinais, era exercida por parentes da pessoa surda (GAMBINI; FONTANA, 2016). Os professores de educação especial também assumiam este papel, visto que conheciam a língua de sinais (FRANCHI; MARAGNA, 2013).

Esse cenário começa a mudar de forma diferenciada em cada país, em momentos históricos diversos (NAPIER, 2011), pois depende das políticas de cada país e das conquistas sociais dos surdos em relação à língua de sinais. Porém, é reconhecido que o seu status linguístico é alcançado, como qualquer outra língua, posterior ao momento em que a língua de sinais passa a ter espaço nas pesquisas acadêmicas (GAMBINI; FONTANA, 2016).

Nesse contexto, o tradutor e intérprete de língua de sinais (TILS) passa a ser requerido para atuar nos diversos espaços ocupados pelos surdos, advindos de suas conquistas sociais. É com essa demanda social que a profissionalização da TILS ganha força.

Esse trabalho é resultado parcial da pesquisa desenvolvida na Universidade Federal de Goiás e na *Universitat Autònoma de Barcelona* denominada Formação de TILS. O texto tem como objetivos apresentar: os dados de número de matrículas de surdos no ensino superior no Brasil; os instrumentos jurídicos brasileiros que se configuram como ações afirmativas para indução: (a) ao aumento de matrícula de surdos no ensino superior e; (b) de formação de TILS. Parte-se do pressuposto que a democratização de acesso do surdo ao ensino superior no Brasil levará ao aumento da necessidade de novas contratações de profissionais TILS.

Desenvolvimento

No Brasil o percurso de reconhecimento linguístico da língua de sinais remete à Lei 10.436/2002, fruto de luta da comunidade surda brasileira. A referida lei reconhece a língua brasileira de sinais (Libras) como meio oficial de comunicação e expressão da comunidade surda, obriga o seu ensino em cursos de formação de professores e cursos de fonoaudiologia e dá direito aos surdos o acesso a profissionais TILS. Desde então, outros instrumentos jurídicos foram sendo impetrado, como o Decreto 5626/2005, que estabelece que a formação de TILS deve se dar em nível superior.

E, em 2016, um outro instrumento, a nova Lei de Cotas, a Lei 13.409/2016, foi aprovada e visa a ampliação da quantidade de estudantes com algum tipo de deficiência matriculados na educação superior pública brasileira. Entende-se que há uma demanda crescente de matrícula, visto que, dos quase 10 milhões de surdos no Brasil (5,1% da população brasileira), há um milhão com idade de até 19 anos (IBGE, 2010, p. 114), sendo estes potenciais candidatos às novas vagas de cotas para acesso ao ensino superior.

No que se refere ao número de matrículas no ensino superior, em 2011, havia 5.808 alunos surdos, com deficiência auditiva ou surdos-cegos e, em 2013, esse número salta para 8.676. Em 2014 foram 7.066 e, em 2015, houve 7.110 matriculados. Dados do censo de 2016 (INEP, 2017) demonstram que há apenas 6.885 matriculados, correspondendo a 0,08% do total de mais de oito milhões de matriculados. Os dados permitem projetar, assim, uma demanda reprimida de alunos surdos para o ensino superior, com possibilidades reais de ingresso, induzida pela nova lei de cotas, e que necessitarão de TILS com formação também em nível superior, conforme determina o artigo 14 do Decreto 5626/2005.

No que se refere à políticas de indução de cursos para formação de TILS, em meio a essas políticas afirmativas, ainda em 2011, houve a implementação do Programa Viver Sem Limites – Decreto 7612/2011, que incentivou a abertura de cursos de licenciatura e bacharelado, sendo respectivamente para a formação de professores de Libras e TILS.

No Brasil, foram abertos apenas sete cursos para a formação de TILS, sendo: a) Região Sul: Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC); b) Região Centro-Oeste: Universidade Federal de Goiás (UFG); c) Região Sudeste: Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) e Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ); d) Região Norte: Universidade Federal de Roraima (UFRR). É possível observar que na região nordeste não há oferta de cursos superiores de formação de TILS e que a região sudeste e sul concentram a maior oferta, com 5 cursos, demonstrando que ainda é necessária a democratização da oferta de cursos de formação superior desses profissionais.

Antes dos cursos de graduação para formação de TILS, a formação ofertada se concentrava em cursos livres (SANTOS, 2006; FERREIRA, 2015) e de formação profissionalizante de nível médio, sobretudo os oferecidos pelas associações de surdos e pelos Centros de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS) mantidos pelos estados e municípios brasileiros. Depois das políticas afirmativas, sobretudo de 2002 em diante, houve uma ampla diversificação de oferta de cursos de especialização para essa área.

Em 2017, havia 74 cursos *lato sensu* no Brasil (MEC, 2017), em detrimento a outros 35 cursos que se referiam à formação para línguas orais. Essa predominância da Libras pode demonstrar certa demanda crescente que o Brasil vive em busca de formação desses profissionais. Porém, é uma formação que pode estar sendo frequentada por profissionais que já possuem uma graduação em outras áreas, sendo leigos, e que estão atuando em postos de trabalho de TILS. Muitas vezes, podem ser profissionais com expertise linguística, mas sem uma formação ou competência tradutória voltada para o par linguístico língua de sinais – língua oral. Ou seja, profissionais atuantes, mas com cursos de graduação em outras áreas, buscando a qualificação em cursos *lato sensu* de formação de TILS.

Conclusão

Com esse cenário, percebe-se um campo emergente no Brasil, com demanda crescente para a oferta de formação de TILS. A quantidade de surdos na educação superior no Brasil é tímida (0,08%), considerando que 5,1% da população possui alguma deficiência auditiva (IBGE, 2010). É possível identificar, ainda, que há instrumentos jurídicos que se configuram como políticas de indução, visando a possibilidade de novas matrículas e democratização de acesso de surdos ao ensino superior. Faz-se necessário pesquisas futuras visando acompanhar essa democratização.

Para finalizar, é de se ressaltar que o sucesso e a permanência de surdos, tanto no ensino superior (SANTANA, 2016) quanto na escola básica, não depende, exclusivamente, de profissionais TILS qualificados, visto que são mediadores culturais e linguísticos. Essa pesquisa se propõe, em sequência, dar continuidade aos estudos, realizando uma investigação sobre a formação de TILS, no que se refere à proposta pedagógica e competência tradutória (PACTE, 2001).

Referências

- FERREIRA, Daiane. *Estudo comparado de currículos de cursos de formação de tradutores e intérpretes de Libras-Português no contexto brasileiro*. Dissertação de Mestrado em Estudos da Tradução. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.
- FRANCHI, M.L.; MARAGNA, S. La figura dell'interprete . In: FRANCHI, M.L.; MARAGNA, S. (orgs.): *Manuale dell'Interprete della Lingua dei Segni Italiana*. Un percorso formativo con strumenti multimediali per l'apprendimento. Milano: Franco Angeli, 2013.
- GAMBINI, D.; FONTANA, S. La lengua de signos: aspectos traslativos y sociolingüísticos desde un observatorio italiano. *Revista Española de Discapacidad*, Madri/ES, v. 4, n. 1, p. 155-175, 2016.
- IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Censo demográfico 2010: características gerais da população, religião e pessoas com deficiência*. Rio de Janeiro: IBGE, 2010.
- INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Simopse Estatística da Educação Superior*. Brasília: INEP, 2017. Disponível em <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>>. Acesso em 06 dez. 2017.
- NAPIER, J. Signed Language Interpreting. In: WINDLE, K.; MALMKJAER, K. (orgs.). *The Oxford Handbook of Translation Studies*. Oxford: Oxford University Press, pp. 353-372, 2011.
- PACTE. La competencia traductora y su adquisición. *Quaderns - Revista de traducció*, Barcelona, v. 1, n. 6, pp. 39-45. 2001. Disponível em: <<http://www.raco.cat/index.php/QuadernsTraduccio/article/view/25279/25114>> Acesso em 19 set 2017.
- SANTANA, A.P. A inclusão do surdo no ensino superior no Brasil. *Journal of Research in Special Educational Needs*, v. 16, n. s1, pp. 85–88, 2016.
- SANTOS, S. A. *Intérpretes de língua de sinais: Um estudo sobre as identidades*. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

- XLIV -**CINEMA DO UM MINUTO - REFUGIADOS, RETRATOS DE UMA JORNADA: QUEM SÃO E PARA ONDE VÃO? UM OLHAR GEOGRÁFICO****Karen Roberta Soares da Silva**

karen@colegiogloria.com.br

Rede ICM de Educação. Colégio Nossa Senhora da Glória, Brasil

Zilda Maria Silva Pavani

zilda@colegiogloria.com.br

Rede ICM de Educação. Colégio Nossa Senhora da Glória, Brasil

Luz, Câmara e Ação

Destaca-se a importância da utilização de práticas inovadoras em sala de aula, como cinema, música, fotografias e jogos. Dentre elas o cinema é um recurso usado para criar condições para uma representação social, que nada mais é que uma construção do sujeito sobre um objeto. Assim, questões dos refugiados no mundo foram mais bem trabalhadas, pois o objeto a ser utilizado para tal construção de conhecimento foi feito por meio de produção cinematográfica, prática essa que atraiu e encantou os alunos para as teorias geográficas. O cinema em sala de aula é sem dúvida um facilitador na construção do conhecimento geográfico. Este projeto oportunizou aos alunos um conhecimento diversificado sobre a geopolítica global. Com esta proposta, os estudantes ampliaram seus conhecimentos, tornando-se mais críticos e abertos para entender e (re) significar as leituras e as questões do refúgio no mundo.

É hora do espetáculo

Com o objetivo de aproximar as relações entre o ensino da Geografia e as representações sociais, estimulando os sujeitos alunos à produção da arte cinematográfica, os alunos dos oitavos anos do Ensino Fundamental II, do Colégio Nossa Senhora da Glória, no ano de 2016, foram instigados a construir um filme com o seguinte tema: refugiados, retratos de uma jornada: quem são e para onde vão? cujo fim, foi refletir sobre a crise humanitária que envolve as questões de refúgio no mundo.

Os critérios de avaliação foram analisados a partir do tempo de um vídeo de 60 segundos. Os vídeos mostraram diretamente das migrações forçadas, que parte da população terrestre vive ou viveu ao longo do tempo e dos espaços geográficos. Essa produção auxiliou no debate e nas reflexões propostas ao grupo para se evidenciar ou não a eficácia do uso do cinema em sala de aula, como um instrumento pedagógico relevante na construção do conhecimento geográfico. Apoiamos-nos na seguinte reflexão: a

Geografia “É a leitura do ponto de vista da espacialidade. Seu objeto de estudo é o espaço geográfico.” (CAVALCANTI, 2008, p. 64). Assim, a formação de um cidadão que estabeleça uma relação entre fluxos e fixos e se reconheça nesse contexto da realidade sócio-espacial, mesmo que minimamente, nos faz buscar novas opções para entendimento dessa relação. Castrogiovanni (2010, p. 79) argumenta que: “O estudo de diferentes imagens, representações e linguagens são formas de provocar hipóteses que levam a manifestações, análises e interpretações da formação do espaço e, portanto, da construção de conceitos geográficos”. Nesse sentido a arte cinematográfica pode ser uma forma de manifestar as relações sociais e o Espaço Geográfico.

Coube ainda a justificativa do porque, cinema de Um Minuto. A ideia do projeto foi baseada no Festival de Cinema do Minuto, que é um concurso criado em 1991, que tem como parceiros, o Ministério da Cultura do Brasil, Secretaria de Cultura do Governo do Estado de São Paulo e Secretaria de Cultura do Governo do Estado do Rio de Janeiro, que estimula e valoriza a produção feita por alunos de várias escolas, onde o cinema proporciona uma riqueza de possibilidades de conexões entre os sujeitos e a história que contam. O ato de produção de uma obra de arte cinematográfica, visa uma reconstrução do cotidiano, fazendo uma releitura das vivências apresentadas no local e no global. O Festival do Um minuto nos pareceu, nesse momento, um projeto viável, economicamente e socialmente, uma vez que lançou por meio eletrônico o tema, os objetivos, as datas de apresentação, suas regras de produção, de forma clara e efetiva, possibilitando ao sujeito aluno construir seu filme em tempo hábil para poder concorrer no concurso e ainda com o mesmo filme participar no festival da escola.

Fim?

Destaca-se que, o projeto: Cinema do um minuto - refugiados, retratos de uma jornada: Quem são e para onde vão? Um olhar geográfico, proporcionou aos sujeitos alunos um ambiente onde analisaram, questionaram e criticaram os filmes produzidos por eles. Os critérios foram cumpridos, e se os conceitos da Geografia foram aplicados direta ou indiretamente. Por fim, ficou salientado que cada sujeito é diferente, cada um com uma visão de mundo e com suas habilidades desenvolvidas ou à desenvolver-las, fazendo com que o professor mediador tenha competência para produzir estratégias distintas de trabalho a cada novo grupo de sujeitos. Por esse motivo a apresentação dos filmes entre os grupos possibilitou histórias, trocas ricas das mais diversas manifestações sociais, políticas, históricas e econômicas dos diversos grupos de sujeitos.

Bibliografia

CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos; COSTELLA, Roselane Zordan. **Brincar e Cartografar com os diferentes mundos cartográficos: a alfabetização espacial**. Porto Alegre: PUCRS, 2010.

CAVACANTI, Lana de Souza. **A geografia e a cidade**. 3. Ed. Campinas: Papirus, 2008.

CINEMA DO UM MINUTO. Disponível em: < <https://www.festivaldominuto.com.br/> >. Acesso em: 17 de dez.2017, às 21h55min.

DUCHAMP, Marcel. **O Ato Criador** In: BATTCOCK, Gregory. *A Nova Arte*. São Paulo. Perspectiva: 2004.

ROSSI, Maria Helena Wagner. **Imagens que falam: leitura da arte na escola**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2009.

- XLV -

O DESAFIO DA IMPLANTAÇÃO DO MODELO IEMA DE EDUCAÇÃO: RESULTADOS PARCIAIS SOBRE INCLUSÃO SOCIAL, EVASÃO ESCOLAR E REPETÊNCIA

Levy Lisboa Neto
levylisboaneto@hotmail.com

Introdução

O Instituto de Educação Ciência e Tecnologia do Maranhão (IEMA) foi criado em 2015, potencializado por um contexto desafiador, inerente as condições socioeconômicas do local de sua implantação, cujos índices referentes ao analfabetismo da população são maiores do que os outros estados da federação, o que implica na necessidade de se suplantar um cenário de insatisfação perante o exercício de direitos básicos, neste caso, referentes aos potenciais candidatos a estudantes. Para além de direitos básicos como acesso e permanência dos estudantes na escola, o modelo, nasceu, em princípio, imbuído em atingir e tentar resolver, mesmo parcialmente, déficits históricos da problemática da democratização do ensino e aprendizagem no Estado do Maranhão. Não obstante, trata-se, em um primeiro momento, de suprir uma dívida histórica do Estado para com sua gente, por meio de uma instituição social voltada, *à priori*, para a transformação ou mudanças que possam contribuir efetivamente para a consolidação da democracia e emancipação humana.

Desenvolvimento

Para termos mais clareza e amplitude das questões em tela, apontamos alguns dados preliminares que chamam atenção da problematização proposta: Em 2016, cerca de 66,3 milhões de pessoas de 25 anos ou mais de idade (ou 51% da população adulta) tinham concluído apenas o ensino fundamental. Além disso, menos de 20 milhões (ou 15,3% dessa população) haviam concluído o ensino superior. A desigualdade na instrução da população tem caráter regional: no Nordeste, 52,6% sequer haviam concluído o ensino fundamental. No Sudeste, 51,1% tinham pelo menos o ensino médio completo. Ainda entre a população com 25 anos ou mais, no Brasil, apenas 8,8% de pretos ou pardos tinham nível superior, enquanto para os brancos esse percentual era de 22,2%. O nível superior completo era mais frequente entre as mulheres (16,9%) do que entre os homens (13,5%). A taxa de analfabetismo no país foi de 7,2%

em 2016 (o que correspondia a 11,8 milhões de analfabetos), variando de 14,8% no Nordeste a 3,6% no Sul. Para pessoas pretas ou pardas, essa taxa (9,9%) era mais que duas vezes a das brancas (4,2%).

Os entraves são mais rígidos para os mais pobres, a estabilidade das equipes docentes é menor nos bairros difíceis, a expectativa dos professores é menos favorável às famílias desfavorecidas, que se mostram mais ausentes e menos informadas nas reuniões de orientação... Quanto mais favorecido o meio do qual o aluno se origina, maior sua probabilidade de ser um bom aluno, quanto mais ele for um bom aluno, maior será sua possibilidade de aceder a uma educação melhor, mais diplomas ele obterá e mais ele será favorecido [...]. (DUBET, 2004, p. 4)

Entre as pessoas de 60 anos ou mais de idade, a taxa de analfabetismo chegou a 20,4%, sendo 11,7% para os idosos brancos e 30,7% para os idosos pretos ou pardos. Em média, a população do país tinha 8,0 anos de estudo e as menores médias regionais eram do Norte (7,4 anos) e do Nordeste (6,7 anos). Em 2016, a educação profissional era realizada por 842 mil estudantes de graduação tecnológica, 2,1 milhões em cursos técnico de nível médio e 568 mil pessoas estavam frequentando algum curso de qualificação profissional. No Brasil, 24,8 milhões de pessoas de 14 a 29 anos não frequentavam escola e não haviam passado por todo ciclo educacional até a conclusão do ensino superior. Desse grupo, 52,3% eram homens e mais da metade deles declararam não estar estudando por conta do trabalho, além de 24,1% não terem interesse em continuar os estudos. Entre as mulheres, 30,5% não estudavam por conta de trabalho, 26,1% por causa de afazeres domésticos ou do cuidado de pessoas e 14,9% por não terem interesse.

O Nordeste apresentou a maior taxa de analfabetismo (14,8%). No Brasil, em 2016, a taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade foi estimada em 7,2% (11,8 milhões de analfabetos). Na faixa de 60 anos ou mais de idade, a taxa atingiu 20,4%. A região Nordeste apresentou a maior taxa de analfabetismo (14,8%), quase quatro vezes maior do que as taxas do Sudeste (3,8%) e do Sul (3,6%). Já na região Norte, essa taxa foi de 8,5% e no Centro-Oeste foi 5,7%. A meta 9 do Plano Nacional de Educação para 2015, que previa a redução desse indicador para 6,5%, só foi alcançada para as regiões Sul, Sudeste e Centro-Oeste. A taxa de analfabetismo para os homens com 15 anos ou mais de idade foi de 7,4% e para as mulheres 7,0%. Entre as pessoas de cor preta ou parda (9,9%) a taxa foi mais que o dobro das pessoas de cor branca, (4,2%). Entre os idosos de 60 anos ou mais, essa taxa foi de 11,7% para a população branca e 30,7% para os pretos e pardos.

Os negros são, certamente, vítimas da desigualdade educacional, e a raiz de sua exploração não está ligada à educação, mas a um sistema de privilégio e poder econômico em que a distinção racial possui um papel importante" (...) A desigualdade entre gêneros persiste apesar do fato de que as mulheres alcançam um nível de escolaridade (medido em anos) equivalente ao dos homens" (Bowles; Gintis, apud Brooke e Soares, p. 98).

Nestes termos, trabalhamos com a hipótese de entender a constituição e operação da escola com instrumentos capazes de interferir e alterar esses dados positivamente referentes à educação (acesso, permanência e qualidade do ensino) no nordeste e, especificamente, no Maranhão, cujas mudanças

atinjam não apenas os números, mas que promovam transformações efetivas no conjunto da sociedade. Daí, os desafios que pautam tanto o modelo pedagógico quanto o gestor colocado em execução no estado do Maranhão, cujas bases do IEMA se assentam na pedagogia da presença, esta fundamentada em quatro pilares fundamentais: 1) protagonismo (o estudante é envolvido como parte da solução e não tratado como problema); 2) os quatro fundamentos da educação (meios de desenvolvimento das competências dos estudantes através do aprender a ser, aprender a conviver, aprender a fazer e aprender a conhecer); 3) Pedagogia da presença (referência de todas as práticas educativas de todos os educadores); 4) educação interdimensional (consideração das dimensões da corporeidade, do espírito e da emoção na formação humana e não apenas cognitiva, o que implica em inovações em conteúdo, método e gestão).

Conclusões

Diante desse contexto desafiador, os dados colhidos nestes dois primeiros anos nos parecem expressivos na medida em que atingem pontos essenciais do processo de democratização do ensino e da aprendizagem cujos parâmetros fundamentais emergem a partir do alcance de suas unidades: são 20 unidades e 50 polos municipais, oferecendo 20 cursos técnicos e 55 cursos de formação inicial e continuada, alcançando 1.350 estudantes no ensino médio técnico de tempo integral e 13,5 mil pessoas beneficiadas com qualificação profissional. Nestes dois anos, os indicadores apontaram para 98% de frequência escolar, 95% de aprovação e somente 2% de evasão. (IEMA, 2018). Em pesquisa realizada pelo próprio IEMA, 72% dos estudantes e pessoas beneficiadas por meio dos cursos avaliaram os cursos ofertados com notas 9 e 10. Tais índices e aprovação da comunidade envolvida já colocam a instituição, mesmo tendo apenas dois anos de implantação, como uma das referências para a educação do estado do Maranhão.

Referências

BROOKE, Nigel; SOARES, José Francisco (org). Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

DUBET, François. O que é uma escola justa? Cadernos de Pesquisa, v. 34, n. 123, p. 539-555, set./dez. 2004.

IEMA. Diretrizes Operacionais. São Luís: Iema, 2018.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE).

A <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2013-agencia-de-noticias/releases/18992-pnad-continua-2016-51-da-populacao-com-25-anos-ou-mais-do-brasil-possuiam- apenas-o-ensino-fundamental-completo.html>. <https://www.ibge.gov.br/estatisticas-novoportal/sociais/educacao/17270-pnad-continua.html?&t=o-que-e>

LAHIRE, Bernard. Sucesso Escolar nos meios populares: as razões do improvável. São Paulo: Editora Ática, 1997.

- XLVI -**BARBÁRIE CONTEMPORÂNEA: DESAFIOS À ESCOLA JUSTA****Magali Reis**

Programa de Pós-Graduação em Educação, PUC Minas – Brasil

magali.reis33@gmail.com**Introdução**

Esta comunicação tem por objetivo analisar a barbárie contemporânea entendida como a persistência das subordinações étnico-raciais, de gênero, de classe social, e de idade como um desafio colocado à escola justa. Nos anos dois mil o teórico francês Francois Dubet (2008), desenvolve a ideia de escola justa, por ele entendida como aquela capaz de alcançar a equidade, dirimindo o impacto das desigualdades sociais sobre a aprendizagem e o desempenho escolar como um todo. O tema barbárie foi perscrutado pelos filósofos alemães Theodor Adorno, Max Horkheimer, Walter Benjamin em diferentes estudos, suas análises permanecem atuais e contribuem para a compreensão de movimentos conservadores recentes que atingem as escolas e as relações nelas estabelecidas de diferentes maneiras.

As subordinações sociais estão inscritas na sociedade de classes, cuja natureza desigual, produz um conjunto de estratificações oportunas à exploração de mulheres e homens, crianças e jovens de acordo seus atributos pessoais ou de acordo com o lugar que ocupam na escala social. No Brasil as estratificações sociais foram problematizadas desde os anos 1970 pelos movimentos sociais de modo geral e em particular, pelo movimento negro, pelo movimento de mulheres, pelo movimento dos trabalhadores sem-terra, entre outros.

Concomitante às reivindicações sociais houve expressivo aumento da produção acadêmica sobre o racismo brasileiro, a persistência de uma visão hegemônica patriarcal e machista que oprime as mulheres, a estratificação social, a exploração e a exclusão da classe trabalhadora das decisões políticas e culturais do país. O acúmulo de conhecimento, entretanto, não foi acompanhado de uma radicalização nos modos de pensar e agir de parte expressiva da sociedade, que insistentemente discrimina, oprime e se beneficia das desigualdades.

Neste sentido serão tratados ao longo do texto os limites e possibilidades para o enfrentamento dos desafios postos à escola, acompanhados de uma análise crítica dos processos de institucionalização das subordinações sociais, de modo a refletir em que medida as instituições de educação, podem, de fato, contribuir para a formação – compreendida neste estudo como *Bildung* - de modo a evitar a sua

semiformação; conduzindo-as a construção do pensamento autônomo e esclarecido (*Aufklärung*), e que possa fundamentalmente superar a barbárie contemporânea.

Barbárie e Educação

No final da década de 1960 Adorno estabelece um profícuo debate com Hellmut Becker, por ocasião de um programa na rádio de Hessen em Frankfurt. Naquele momento histórico o filósofo alemão atenta para algo que segundo ele só poderia ser caracterizado como “estrangeiro”. Adorno observa que a despeito do avanço do conhecimento e, portanto, da ciência, a maior parte da população estaria à margem de suas benesses. A marginalização de grande parte da população propiciava a emergência da barbárie latente.

A ciência propiciou as condições ideais para que o avanço tecnológico se desse de forma sem precedentes, porém, este traz consigo as grandes conflagrações, e sobretudo a Segunda Guerra demonstra o poder das ciências em favor da maior de todas as barbáries vistas até então, isto é, os campos de concentração. Auschwitz foi o exemplo emblemático analisado por Adorno para conclamar que tal barbárie não se repita.

Segundo o estudioso a educação desde a tenra idade é o caminho viável para superar uma condição inerente ao humano, ou seja, a barbárie latente. Seguramente Adorno discute as dramáticas experiências vivenciadas por diferentes grupos sociais, como os judeus, os negros, os deficientes, os homossexuais, em grande parte os Armênios, entre outros. Das suas teorizações depreendemos um aspecto indiscutível relativo à barbárie que é o próprio conhecimento científico à serviço da perseguição, tortura e ao genocídio de milhões de seres humanos.

O instrumental técnico-científico utilizado pelos nazistas, o conhecimento e a consciência daqueles que operaram o holocausto, demonstram uma ruptura com o projeto iluminista que pretendia formar o homem capaz de pensar as coisas do mundo por si mesmo, sem a condução de outrem, mais ainda, o iluminismo construiu ideias como a liberdade e pluralidade de pensamento, a defesa dos direitos da pessoa, o princípio de igualdade vislumbrando condições mais justas de vida em sociedade e o exercício perseverante da fraternidade, compreendida como a capacidade de reconhecer as diferenças como parte indissociável do corpo social.

Consideramos que o legado de Adorno, Horkheimer e Benjamin nos dá importantes contributos para buscarmos a contínua superação da barbárie contemporânea. Ao desenvolverem a Dialética do Esclarecimento (1985), Adorno e Horkheimer afirmam que “o que nos propusemos era de fato, nada menos do que descobrir por que a humanidade, em vez de entrar em um estado verdadeiramente humano está se afundando numa nova espécie de barbárie”.

A barbárie segundo Benjamin (1991), é analisada como a desumanização contínua dos indivíduos desde a tenra idade, mesmo que a sociedade pareça mais culta e polida, economicamente mais rica, ainda assim o surgimento de uma racionalidade instrumental leva o homem às experiências de frieza e indiferença com relação aos semelhantes. Gruschka (2014) analisa a frieza burguesa¹, isto é, a indiferença do homem em relação à dor e ao sofrimento do outro, como uma moral vigente, legitimada na sociedade contemporânea levando a naturalização de processos bárbaros como a exclusão e a perpetuação das desigualdades sociais, conduzindo boa parte da população mais pobre e vulnerável a um contínuo processo de degradação humana. A escola é nesse contexto, um componente necessário para a edificação da individuação do sujeito por meio da autorreflexão crítica, e da formação (*Bildung*) indissociada do esclarecimento (*Aufklärung*).

Considerações possíveis

Considero que os princípios constitucionais da educação devem ser cumpridos em todos os níveis de ensino, dentre estes destaco a equidade no acesso, isto é, necessidade de oferta de vagas de acordo com a demanda da sociedade, a garantia de condições para a permanência das crianças e jovens de todos os níveis sociais, nestes espaços conquistados e que hoje são direito da sociedade como um todo. Do ponto de vista da organização do trabalho pedagógico a legislação indica a necessidade de garantir a liberdade de ensinar e aprender, assim como, a educação deve garantir o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, valorizar seus profissionais e promover a gestão democrática, de maneira a garantir a qualidade dos espaços educativos. Por qualidade compreendo que é aquela capaz de superar a semiformação, conduzindo as novas gerações à formação cultural esclarecida, à emancipação social e cultural, em que cada sujeito seja capaz de conduzir-se a si mesmo. Este princípio formativo é um importante marco para reverter os processos sociais semiformativos, indo em direção à desbarbarização da sociedade, por meio de uma educação capaz de construir no ser humano a sua humanidade plena. É importante destacar que a teoria da semiformação semicultura, conforme formulada por Adorno, o prefixo “semi” não designa apenas a metade, quase, ou parte, mas indica algo demasiado difícil de transpor.

Contudo, é preciso considerar que há uma escassez embaraçosa de análises teóricas sobre os meios para superar esta relação de opressão e passividade engendrada por processos semiformativos, uma vez que no caso da escola esta situação colocada pela ausência de uma perspectiva emancipatória parece gerar crianças e jovens entediados, indiferentes aos problemas e às questões colocadas à sociedade, o que tem levado a persistência do racismo, da opressão contra a população pobre, as desigualdades de gênero, a opressão contra as mulheres e às novas gerações.

¹ O termo Burguês em alemão designa o cidadão, o homem comum, diferente de sua acepção em português.

Referências

ADORNO, Theodor; **Ästhetische Theorie**, Frankfurt: Suhrkamp, 1975.

ADORNO, Theodor. **Negative Dialektik**, Frankfurt : Suhrkamp, 1973

ADORNO, Theodor. Teoria da Semiformação. In: Pucci, Bruno; Lastória, Luis C. N. **Teoria Crítica e Inconformismo: Novas Perspectivas de Pesquisa**. Campinas: Autores Associados, CNPq, CAPES, 2010. (p. 7-40)

ADORNO, T., HORKHEIMER, M. **Dialética do Esclarecimento: fragmentos filosóficos**. 2 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

BENJAMIN, W. **Gesammelte Schriften**. Ed. R. Tiedemann, H. Schweppenhäuser. Frankfurt am Main, Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, 1991, v. VI.

DUBET, F. **O que é uma escola justa? A escola das oportunidades**. São Paulo: Cortez, 2008.

GRUSCHKA, Andreas. **Frieza Burguesa e Educação**. Campinas – SP: Auotres associados, 2014.

- XLVII -

A TEMÁTICA DA DIVERSIDADE E DOS DIREITOS NA LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL BRASILEIRA: A LEI FEDERAL Nº 10.639/03 E SEUS DESDOBRAMENTOS.

Márcia Gallo

Universidade Municipal de São Caetano do Sul – S. Paulo, Brasil

ma_gallo@terra.com.br

Introdução

A Lei Federal nº 9.394/96 apresenta alguns artigos que abordam temas relativos à promoção da diversidade, tolerância e direitos, como os Artigos 2º, 3º e 26. A importância da Lei Federal nº 10.639/03 aparece quando provoca a alteração do texto original da LDB no início deste século, pois acrescenta dois novos dispositivos: Art. 26-A e 79-B. Ambos tratam da obrigatoriedade de inclusão da temática História e Cultura Afro-Brasileira no currículo escolar.

O Brasil pode ser considerado uma das maiores sociedades multirraciais do mundo, pois sua população conta com a contribuição de diversos povos de diferentes etnias, e, conseqüentemente, de seus descendentes, especialmente aqueles descendentes de africanos. O entendimento de que a população brasileira encontra-se em mudança e que há, ainda, indicadores do tratamento inferior dedicado aos negros em diferentes áreas é uma realidade apontada pelos dados do IBGE e por outras pesquisas.

Gomes (2011) acrescenta que, nos anos 1980, os negros brasileiros passam a exercer uma nova forma de atuação política que consistiu em “atuar ativamente por meio de novos movimentos sociais, sobretudo de caráter identitário, trazendo outro conjunto de problematização e novas formas de atuação e reivindicação política”. (p. 111)

O chamado Movimento Negro passa a reivindicar do Estado, da esquerda brasileira e dos movimentos sociais um posicionamento que ultrapasse a neutralidade e a omissão com relação à questão racial, provocando tensões. Com o amadurecimento do movimento, veio a mudança de rumo no terceiro milênio que continha “a denúncia da postura de neutralidade do Estado ante a desigualdade racial, exigindo desse a adoção de políticas de ação afirmativa e a intervenção no interior do próprio Estado, mediante a inserção de ativistas e intelectuais do Movimento Negro nas administrações municipais e estaduais de caráter progressista e no próprio governo federal”. (p.111-112)

O objetivo deste trabalho é compreender a Lei Federal Nº 10.693/03 em seu contexto escolar por meio de experiências e projetos, que buscam envolvimento e resultados efetivos e práticos para alunos e professores. Nesse percurso, iremos resgatar as determinações legais anteriores, como as da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei Federal Nº 9394/96 – sobre diversidade, tolerância e direitos e as decisões do Conselho Nacional de Educação, detendo-nos na análise das Ações Educativas de Combate ao Racismo e às Discriminações. Também serão descritos alguns projetos que aplicam a legislação analisada.

A Lei Federal nº 10.639/03: regulamentação e operacionalização

A Lei Federal nº 10.639 foi sancionada em janeiro de 2003, que modifica a LDB, como tratado no início deste texto. Em 2004, a Lei 10.639 é regulamentada pelo Conselho Nacional de Educação que também institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, por meio do Parecer CNE/CP 03/2004 e da Resolução CNE/ CP 01/2004. O Plano Nacional de Implementação dessas diretrizes curriculares é lançado em 2009, pelo Ministério da Educação e pela Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial.

Entre as determinações destinadas à Ação Educativa encontramos indicações importantes, tanto para gestores quanto para professores nas seguintes temáticas: **História da África, Cultura Afro-Brasileira, Cultura Africana e História e Cultura Africana.**

Com relação aos projetos e atividades desenvolvidos nas escolas, tendo como foco a História e Cultura Afro-Brasileira e as Relações Inter-raciais, foram encontrados vários dos quais destacamos três exemplos:

Coleção Mãe África: Nos últimos anos, vêm surgindo novas publicações de livros infanto-juvenis que abordam a temática das relações inter-raciais. Maurício Pestana é carioca e autor da Coleção Mãe África, composta por 12 livros infantis, lançada em 2014, pela Livraria Negra Kitabu. Os livros têm o caráter paradidático, com inúmeras possibilidades para o desenvolvimento de atividades, da Educação Infantil ao Ensino Fundamental I.

Projeto “A Cor da Cultura” do Canal Futura: Outra forma de contar histórias sobre a temática africana é por meio do livro animado, que é a mudança do texto escrito para vídeo, podendo ser desenvolvido tanto no primeiro quanto no segundo ciclo do ensino fundamental. Um exemplo é *O Filho do Vento*, que narra a história do furacão, baseado numa lenda africana. Vários autores recontaram essa lenda, sendo um deles Rogério Andrade Barbosa.

Projeto Memória e identidade étnico-raciais: a construção de narrativas autobiográficas na educação de jovens e adultos: realizado com alunos do ensino fundamental da Educação de Jovens e Adultos de uma escola municipal de São Caetano do Sul, resultou na publicação de textos autobiográficos em um livreto, ilustrado pelos próprios alunos e divulgado à comunidade.

Outros projetos, visando a desenvolver valores como tolerância, serão importantes para promover a convivência na diversidade.

Considerações finais

A operacionalização das diretrizes, indicadas na Resolução do Conselho Nacional de Educação, abordam vários princípios e, entre eles, aquele relacionado às escolas, ou seja, quanto às **ações educativas de combate ao racismo e às discriminações**.

A leitura analítica da Resolução, nos leva à conclusão de que deve haver um envolvimento e esforço conjunto das escolas, universidades, gestores, governo e sistemas de ensino para que se concretize a efetivação das diretrizes apresentadas.

Existem muitas oportunidades para a abordagem dos temas étnico-raciais por meio da contribuição dos alunos, especialmente os jovens e adultos, suas histórias de vida e familiares, compondo ricos momentos de aprendizagem.

Referências

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1971, revogada pela Lei Federal n. 9.394/96. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L5692.htm>. Acesso em: 25 nov. 2016.

_____. Lei Federal n. 10.639 de 9 de janeiro de 2003, altera a Lei Federal Nº 9.394. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em 24 nov. 2016.

_____. Cresce o número de pessoas que se autodeclararam negras, segundo o IBGE. Ascom. Fundação Palmares, 2012. Disponível em: <<http://www.palmares.gov.br/?p=21203>> . Acesso em: 7 dez. 2016.

CNE/CP. Parecer 03/2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf>. Acesso em: 26 nov. 2017.

CNE/CP. Resolução 1/2004. Diário Oficial da União, Brasília, 22 de junho de 2004, Seção 1, p. 11. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>>. Acesso em 12 jan. 2018.

CULTNE, Coleção Infantil Mãe África, 2014. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=VOadL7_4o0A>. Acesso em 13 jan. 2018.

FUTURA, Livros animados, 2015. Disponível em:

<<https://www.youtube.com/watch?v=lAu1HRREoAw>>. Acesso em: 25 nov. 2017.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas. RBP AE, v. 27, n.1, p. 109-121, jan./abr. 2011.

HAIDAR, Maria de Lourdes Mariotto; TANURI, Leonor Maria. A evolução da educação básica no Brasil: política e organização. In: Educação básica: políticas, legislação e gestão – leituras. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.

IBGE, Censo 2010. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/educacao/2012/07/censo-2010-mostra-as-diferencas-entre-caracteristicas-gerais-da-populacao-brasileira>>. Acesso em 23 nov. 2016.

LIMA, Graça. Lenda africana narra a história dos furacões, 2016. Disponível em:<<http://www.conexaolusofona.org/lenda%20africana-narra-a-historia-do-furacao>>. Acesso em: 12 jan. 2018.

PEQUENÓPOLIS. Crianças à solta na Soterópolis. Coleção Infantil Mãe África é lançada em Salvador, 2012. Disponível em: <<http://www.pequenopolisba.com.br/site/livrarias/colecao-infantil-mae-africa-e-lancada-em-salvador/>>. Acesso em: 13 jan. 2018.

ROIZMAN, Laura Gorresio e FERREIRA, Elci. Jornada de Amor à Terra: Ética e Educação em Valores Universais. São Paulo: Palas Athena, 2006.

ROTTER, Silvio de Jesus. O que é diversidade cultural. 2015. Disponível em:

<<http://boavista.ifrr.edu.br/noticias/21-de-maio-dia-mundial-da-diversidade-cultura>> Acesso em: 10 jan. 2018.

SANT'ANNA, WÂNIA, A Cor da Cultura: Marco Conceitual. 2005. Disponível em:

<<http://www.acordacultura.org.br/sites/default/files/Marco%20Conceitual.pdf>> Acesso em 13 jan. 2018

SERRANO, Glória Pérez. Educação em Valores: Como Educar para a Democracia. 2. ed. Porto Alegre: Artmed Editora S.A., 2002

- XLVIII -**CONFLITOS, CONFLITUALIDADES E O RECONHECIMENTO SOCIAL:
VIOLÊNCIAS E O COTIDIANO ESCOLAR****Maria Cecília Luiz**

Universidade Federal de São Carlos – UFSCar

Campus de São Carlos/São Paulo/ Brasil

mceluiz@gmail.com

Questões e demandas que mobilizam as relações sociais geram descontinuidades nas estruturas da sociedade e afetam de diferentes formas as expectativas de ação entre os sujeitos. Causam, ainda, influencia na maneira como constituem suas vidas e pela qual os direitos do cidadão são estabelecidos. Neste sentido, este artigo busca refletir sobre conflitos, conflitualidades e o reconhecimento social na sociedade e no cotidiano escolar – conflito social segundo Simmel (1977; 1983 e 2006); teoria do reconhecimento social de Honneth (2003); sociologia das conflitualidades na perspectiva de Tavares dos Santos (2009); e sociologia da experiência de Dubet (1994) – que norteiam os estudos sobre a mundialização de problemas sociais, como o caso das violências. A ideia não é de fazer um estudo comparativo de autores, visto que estes estabelecem seus conceitos em épocas e locais distintos, mas de obter um aporte teórico que possibilite mais subsídios para as pesquisas na área.

Simmel e a teoria sociológica do conflito social

A teoria sociológica do conflito social trata os conflitos como eventos positivos para a sociedade. Segundo o sociólogo alemão George Simmel (1977; 1983 e 2006), conflitos sociais representam uma interação entre sujeitos e grupos, e podem propiciar alternativas para a equalização de problemas na sociedade. É uma abordagem que analisa todo o tipo de situação que ocorre na vida coletiva, com potencialidade de transformações nas relações e como fator de reconstrução e de reestruturação social. Denomina-se conflitos sociais as situações que se originam de diferenças entre os pensamentos e opiniões dos sujeitos, isto é, referem-se ao caráter diversificado, as motivações para a ação e as percepções relacionadas aos valores.

Mesmo adotando uma perspectiva otimista sobre os conflitos sociais e escolares, sabemos que estes podem se transformar em espaços de produção e reprodução de ações violentas. Pensar que os conflitos escolares sempre existirão, visto que às regras e hierarquias se contrapõem às vontades individuais dos estudantes, significa incluir perspectivas democráticas na cultura organizacional da escola, caso contrário, a tendência é aumentar, ainda mais, os desentendimentos e as violências.

Teoria do reconhecimento social segundo Honneth

A teoria social do filósofo Axel Honneth (2003) está associada à tradição da Teoria Crítica. Com base em Hegel, o autor aponta para a intersubjetividade existente na vida comunitária, como uma importante fonte de formação do sujeito *na* e *para* a vida coletiva. O reconhecimento social atribui de forma positiva um valor a outro sujeito ou grupo social, cujos valores, crenças, forma de ver, conceber e estar no mundo são respeitadas. Honneth (2003) encontra, também, na psicologia social de Mead (1972), o processo de reconhecimento recíproco entre os sujeitos. Desta forma, existem dois pontos fundamentais: o reconhecimento intersubjetivo – determinante na formação da identidade e no processo evolutivo da sociedade – e, o reconhecimento dos sujeitos – a luta do reconhecimento social.

Tendo como premissa o respeito às diferenças, o reconhecimento social torna-se fundamental nos momentos de conflitos cotidianos escolares, visto que reconhecer no outro um sujeito igual – mesmo sendo diferente em suas particularidades – propicia à escola um papel socializador de formação cidadã e democrática.

Tavares dos Santos e a Sociologia das conflitualidades

A sociologia das conflitualidades do sociólogo gaúcho José Tavares dos Santos (2009), nasce a partir de dois problemas sociais: a criminalidade e a violência. Assim, para Santos (2009), a sociologia das conflitualidades é um paradigma explicativo que busca compreender as práticas sociais consideradas violentas e que são características próprias da sociedade moderna ocidental. Do reconhecimento de processos e conflitos sociais – como fenômenos históricos e temporais – Santos (2009) elabora uma perspectiva relacional em que as classes e grupos sociais são construções práticas e simbólicas posicionadas na estrutura social. Este ponto de vista compreende a existência de violências no âmbito sócio-político, mas, também, no cotidiano, como: questão de gênero, homossexualismo, racismo etc. Estas estão presentes em todos os espaços sociais e projetam seus reflexos na escola, podendo ser vistos no conjunto geral de ações de estudantes, familiares e equipe escolar (gestores, docentes, funcionários).

A sociologia da experiência segundo Dubet

Para Dubet (1994), a sociologia da experiência busca refletir sobre diferentes gerações e suas experiências sociais e práticas. As várias transformações ocorridas nas sociedades capitalistas – principalmente, as influências da tecnologia na economia, política, cultura e educação – têm

proporcionado a diversidade das lógicas de ação, bem como as exigências da individualidade de cada um, em proporções desiguais. Assim, muito mais do que as influências do entorno imediato existem as de um mundo globalizado cujas fronteiras, valores, alcances relativos às formas de pensar, desejar, atuar são estendidas pelas novas tecnologias de comunicação e de interação com o mundo virtual. Essa ação propiciada pela internet e redes sociais conecta os sujeitos em tempo real e interfere na construção da subjetividade, assim, diferentes gerações se apropriam dos princípios culturais e sociais de forma heterogênea, de forma singular.

Para além da escola, educadores e educandos fazem parte de vários mundos virtuais que exercem influências em suas subjetividades – a partir de normas e valores – e, também, no cotidiano escolar. É justamente no exercício destas experiências que surgem os conflitos.

Considerações finais

Tendo em vista o cotidiano escolar, buscamos neste artigo refletir sobre conflitos, conflitualidades, violências e o reconhecimento social com perspectivas teóricas distintas. Concluímos que o importante é compreender que os conflitos cotidianos e as violências na escola podem propiciar possibilidades de reorganizar a convivência, quando existe dinamização e discussão sobre as regras e mecanismos de ajustes de atitudes.

Os conflitos, na perspectiva de autores como Simmel (1977; 1983 e 2006); Honneth (2003) e Dubet (1994), podem se constituir em momentos de tensão, mas propiciam o reconhecimento do outro em sua singularidade, ao mesmo tempo em que por meio do diálogo construtivo se transformam em motor de novos arranjos sociais. Já as violências, que estão presentes na realidade social e, também, no cotidiano escolar, referem-se a situações de opressão e dominação, situações extremas, para as quais já não há possibilidade de diálogo e de compreensão entre os sujeitos e/ou grupos sociais.

As lógicas de mundo de educadores e educandos no cotidiano da escola não são e nem poderiam ser a mesmas (SANTOS, 2009), contudo, é por meio do diálogo entre as diversas subjetividades, ou intersubjetividade (HONNETH, 2003). A articulação dessas diferenças possibilita um ambiente de socialização na escola, melhor preparação cultural para os discentes e o respeito de distintas gerações com menos violências (DUBET, 1994). O reconhecimento social (HONNETH, 2003) pode criar condições para que conflitos não sejam interpretados como ameaças ao bom convívio (SIMMEL, 2006), antes possibilitem que o outro seja reconhecido em suas singularidades e por elas seja respeitado.

Referências

DUBET, F. **Sociologia da experiência**. Trad. Fernando Tomaz. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

HONNETH, A. **Luta por reconhecimento**: a gramática dos conflitos sociais. 2ª edição. Trad. Luiz Reza. São Paulo. Editora 34, 2003.

MEAD, G. H. **Espiritu, persona y sociedad**: desde el punto de vista del conductismo social. Trad. Florial Mazia. 3 ed. Buenos Aires. Paidós, 1972.

SANTOS, J. V. T. dos. **Violências e conflitualidades**. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2009.

SIMMEL, G. **Questões fundamentais de sociologia**. Trad. Pedro Caldas. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2006.

SIMMEL, G. A natureza sociológica do conflito. In: FILHO, E. de M. (org.). **Simmel**. Trad. Carlos Alberto Pavanelli. São Paulo: Ática, 1983, p. 122-134.

SIMMEL, G. **Sociología I y II**: estudios sobre las formas de socialización. Madrid: Alianza Editorial, 1977.

- XLIX -

OPORTUNIDADES EDUCATIVAS EM CONTEXTOS DE SEGREGAÇÃO SOCIOESPACIAL

Maria Cristina Borges da Silva

Universidade Tuiuti do Paraná. Curitiba – Brasil

mariacrisbs@gmail.com

Introdução

O texto é fruto de pesquisa que visa discutir o planejamento municipal e a correlação com as oportunidades educativas. A cidade de Curitiba capital do Paraná localizada no sul do Brasil, foi planejada para ser reconhecida como uma cidade, que não possui os problemas que afetam a maioria das metrópoles brasileiras. Tal representação social, foi construída a partir de um processo de gestão e planejamento que procurou construir uma visão de cidade “ambientalmente sustentável” e “socialmente justa”. Entretanto, o planejamento tão divulgado em âmbito nacional e internacional, não incorporou àquele destinado à população de baixa renda, que foi excluída da “cidade modelo”, da “cidade espetáculo”.

Curitiba e sua Região Metropolitana, nas últimas 5 décadas, excluiu grande parcela da população, à medida que proporcionou a segregação espacial de parte dos habitantes. A ação seletiva do Estado, a desigualdade dos investimentos, a falta de oportunidades habitacionais e educacionais, destinadas à população de baixa renda, contribuiu para a produção de uma cidade e uma região metropolitana bastante desigual. As ações de planejamento e a gestão dos territórios, ao invés de combater o problema da desigualdade social e educacional, vem favorecendo especialmente, a população de maior renda. A gestão, o planejamento e a falta de integração entre as regionais de Curitiba, e desta com os municípios da Região Metropolitana de Curitiba, potencializou desigualdades socioeconômicas, exclusão social e educacional. O objetivo do texto é discutir oportunidades educativas em áreas segregadas socioespacialmente da cidade de Curitiba e de municípios da Região Metropolitana.

Segregação Socioespacial

A segregação socioespacial não é fenômeno contemporâneo, embora tenha se intensificado a partir de vários processos de ordenamento territorial ocorrido nas últimas décadas no Brasil. Perpassa pelo acesso às infraestruturas, à educação, saúde, saneamento, disponibilidade de postos de trabalho, mobilidade nos deslocamentos, conservação dos ambientes naturais, entre outros.

A forma mais tradicional da segregação socioespacial foi a oposição centro x periferia. Entretanto, o conceito de centro tradicional, já não mais corresponde às áreas centrais das cidades, pois estas também se marginalizaram com o passar dos tempos, e sim, áreas e ou regiões “nobres” das cidades reservadas às elites. Para os desfavorecidos economicamente, sobram as áreas periféricas dos municípios. No geral, a população trabalhadora vive em locais onde há deficiência de equipamentos públicos e infraestruturas básicas para uma vida digna, o que contrasta com locais onde vivem as camadas privilegiadas da sociedade, nas quais se concentram melhores comércios e serviços públicos, entre eles, os educacionais. É importante compreender que espaços segregados, muitas vezes, são também, locais alijados de atendimento à legislação, de condições sanitárias, de acesso a alimentação e transportes seguros e/ou adequados, e muitas vezes, são locais de ocupações irregulares, onde a comunidade, por sua distância física e social da cidade "legal" é invisível. Para Maricato (2003), na maior parte dos municípios brasileiros as políticas públicas de ordenamento espacial possuem características segregadoras, que planeja e funcionaliza apenas as áreas urbanas da cidade "legal". Porém, propicia e aceita o desenvolvimento de áreas "ilegais", mas a despreza, é como se inexistisse para o planejamento oficial. Para a autora, nestas áreas, o acesso aos serviços e infraestruturas, são precários. Há poucos empregos formais, poucas oportunidades de profissionalização, maior exposição à violência, discriminação racial, “discriminação contra mulheres e crianças, difícil acesso à justiça oficial, difícil acesso ao lazer. A lista é interminável”. (MARICATO, 2003, p.152). Todos esses aspectos podem se relacionar intimamente com a qualidade e ofertas de oportunidades educacionais.

Deste modo, refletir sobre a segregação socioespacial de Curitiba, (vista como cidade modelo também nos aspectos educacionais) e da Região Metropolitana e nas oportunidades educacionais na educação básica, ofertadas pelo estado e municípios, se faz cada vez mais urgente e necessário, uma vez que, a falta de oportunidade em todos os tipos e modalidades educativas podem contribuir para o aumento significativo das desigualdades em variadas escalas. Afinal, “a representação da ‘cidade’ é uma ardilosa construção ideológica que torna a condição de cidadania um privilégio e não um direito universal: parte da cidade toma o lugar do todo”. Por conseguinte, “a cidade da elite representa e encobre a cidade real” (MARICATO, 2001, p.165).

Segregação socioespacial em Curitiba e na RMC e as oportunidades educacionais

Durante cinquenta anos criando representações sociais sobre a excelência do planejamento e da gestão urbana, pouco se tem preocupado com a população desvalida, o que, ao longo do tempo forjou variadas e graves carências. Ao comparar os índices de riqueza de algumas regionais e bairros de Curitiba, com alguns bairros periféricos de regionais, localizadas ao sul e leste da cidade, e a realidade de alguns municípios vizinhos da RMC, as desigualdades são ainda mais acirradas. Entretanto, é a população mais

favorecida, que continua tendo acesso as benesses da cidade, entre estas estão a qualidade e oportunidades educacionais.

Compreender que a segregação socioespacial, produz falta de qualidade e oportunidades educativas, é compreender a falta de respeito aos Direitos Humanos, a Diversidade Cultural e a Inclusão Social. Para Bruel et al (2014, p.326) “as desigualdades escolares observadas no município de Curitiba estão associadas à segregação residencial”. Assim, os baixos índices conquistados nas avaliações externas, os baixos níveis de escolaridades, a evasão escolar, distorção série-idade, entre outros, não podem ser analisados de forma isolada, pois são constituídas por um conjunto de fatores. Sendo necessário, considerar os fatores intra e extraescolares como: as condições socioespaciais em que vivem as famílias, os deslocamentos nos trajetos casa escola, as atividades vivenciadas fora da escola, as expectativas dos estudantes e das famílias. Outros aspectos analisados para o desempenho escolar são o nível socioeconômico das famílias em determinadas unidades espaciais. Na análise do nível socioeconômico – NSE das famílias Bruel et al (2014), consideram que “quanto maior o nível socioeconômico, menor é o percentual de estudantes com desempenho inadequado”. Por outro lado, “o sentido negativo da correlação indica que, enquanto uma das variáveis aumenta (NSE), a outra tende a ser reduzida (percentual de estudantes com desempenho nos níveis básico e abaixo do básico). (BRUEL et al, 2014, p.318.).

Cabe então, considerar as características do entorno social que vão criando um cenário com maiores ou menores positividade na trajetória escolar. Entretanto, mesmo considerando que a trajetória escolar não se limita somente as questões relacionadas a segregação socioespaciais, é preciso analisar o entorno das escolas para compreender melhor as desigualdades, e as oportunidades educacionais que são ofertadas às famílias, e que servem ou não de estímulos para a continuidade ou desistência dos interesses educativos.

Considerações Finais

Refletir sobre as questões de segregação socioespaciais na educação é também pensar na cultura, nas desigualdades educacionais, pois o ordenamento territorial pode refletir as condições de segregação social e espacial e oportunidades educacionais. É entender que, os moradores, são de fato, os municípios, as metrópoles, as regiões, os estados, o país. Conseqüentemente, é fundamental refletir sobre a gestão e o planejamento dos bairros, dos municípios, das regiões, e a gestão da educação, das escolas, dos currículos, para que seja possível garantir oportunidades educacionais, em todos os níveis e modalidades de educação, que efetive os direitos humanos, a diversidade e a inclusão em suas concepções mais amplas, em todos os espaços físicos e sociais dos municípios, nas áreas urbanas, no campo, nas áreas nobres e nas periferias.

Referências

BRUEL, Ana Lorena, ASSUNÇÃO, Heracto Kuzycz, BALISKI, Patrícia, TAVARES, Tais Moura. Organização social do território e distribuição de oportunidades educacionais: um estudo exploratório sobre o caso da Região Metropolitana de Curitiba. In: FIRKOWSKI, Olga; MOURA, Rosa. Curitiba: transformações na ordem urbana. 1. Ed. Rio de Janeiro: Letra Capital: 2014.p. 305-337.

MARICATO, Ermínia. Brasil, cidades: alternativas para a crise urbana, 3. ed., Petrópolis: Vozes, 2001.

MARICATO, Ermínia. Metrópole, legislação e desigualdade. In: Estudos Avançados, 2003, p. 151- 167.
Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/eav/article/view/9928/11500>

- L -

EDUCAÇÃO E AUTORIDADE EM HANNAH ARENDT: DO AMOR AO MUNDO

Maria Zeneide Carneiro Magalhães de Almeida
PUCGOIÁS/PPPGE/ EDU.-BRASIL
zeneide.cma@gmail.com

As chamadas “Casas-de-Escola” constituíram-se nos percursos da escolaridade brasileira, em um dos primeiros espaços criados por segmentos da população para instruir e educar seus filhos. Uma vez que a educação como um projeto de civilidade e modernização do Estado, revelou-se mais eloqüente nos discursos oficiais do que na efetivação de uma política assumida pelo poder público. Tais discursos anunciados tanto nas intenções das Reformas Pombalinas, na época colonial como no Imperial, efetivação de uma política assumida pelo poder público. Tais discursos anunciados tanto nas intenções das Reformas Pombalinas, na época colonial como no Imperial, evidenciados por meio da lei de 15 de outubro de 1827, que instituiu a obrigatoriedade do ensino de primeiras letras no Brasil e mais tarde, no Ato adicional de 1834, que delegou às Províncias a responsabilidade pela implantação e organização das escolas primárias e secundárias. Nesse contexto, os mestres-escola, que já vinham se estabelecendo para atender às demandas sociais de certos segmentos sociais, consolidam seus espaços criados pela iniciativa particular e, assim, oficializados pelo Estado. Esse modelo de oferta educacional prevaleceu até meados do século XX, em muitas localidades e regiões brasileiras. A implantação do Governo Republicano, no período de transição para o século, apresenta novas exigências para o poder público em relação às demandas de modernização e civilidade para o Estado emergente. O projeto republicano modernizador que inaugurou o modelo dos “Grupos Escolares” em algumas capitais brasileiras assentava-se nos princípios da doutrina positivista, que teve como principal defensor Benjamim Constant. Uma das primeiras intenções do novo regime político consistia na modernização e civilização das cidades, que passaram por um processo de “europeização” e também norte-americanização. Neste momento histórico a materialização da nacionalidade brasileira e a construção da identidade nacional tornaram-se importante tarefa a ser empreendida. Os ideólogos da medicina higienista ocuparam espaços antes privativos da família e passam a prescrever normas para a boa saúde do corpo e da mente para formar homens e mulheres saudáveis e produtivos para a sociedade e para o País. Os grupos escolares, nas cidades e os colégios internos para a burguesia rural tinham como tarefa disciplinar, civilizar e educar as crianças e jovens, dentro dos princípios da moralidade e da formação de bons hábitos de estudo, saúde e preparação para um futuro promissor como cidadão produtivo. Até meados do século XX, configura-

se no contexto das políticas educacionais brasileiras as influências da expansão do capitalismo industrial, responsável pelo êxodo rural e o crescimento das cidades. Nesse contexto, a educação escolar ganhou relevância para todos os estratos sociais, influenciando os projetos de organização dos espaços para cuidar e educar as crianças e jovens brasileiros. O estudo aqui apresentado resultou de pesquisas de campo, cuja construção do seu *O Corpus* contou tanto com fontes orais como fontes escritas. Os dados foram coletados por meio de entrevistas, questionários, observação e análise de documentos, em arquivos públicos, institucionais e particulares. O recorte temporal contempla os acontecimentos e cenários do início a meados do século XX. O aporte teórico que ilumina as análises teve eixo norteador as contribuições da aborgem dialética. Os objetivos fundamentais são os de ampliar as contribuições no campo da História da Educação brasileira e de os de compreender os processos e políticas de escolarização e educação da infância e dos jovens e no Brasil, em seus tempos, lugares e contextos, fundamentadas nas reflexões de Hannah e Arendt (nesse ensaio), dentre outros autores sobre a educação. Vanessa S. de Almeida (2011, p. 40), chama a atenção e sugere cautela sobre a metáfora da casa nas reflexões de Arendt: “há na imagem alguns aspectos sugestivos no que tange ao lugar que ocupa a autoridade na educação. O professor, precisa ter o mundo como “sua casa”, tem por tarefa receber nela os “forasteiros”, ou seja, a criança, seus alunos, suas alunas, que chegam ao mundo, um espaço comum no qual como co-autor, junto com a família e a sociedade, assumem essa responsabilidade e autoridade de adultos frente aos “novos”, os quais serão um dia responsáveis por esse mundo (Arendt, 1992).

Do amor ao mundo: Família, Escola e Infância

A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele [...] É também onde decidimos se amamos nossas crianças (...). (ARENDRT, 1992, p. 247).

Do viver e do amor ao mundo, Hannah Arendt dirá em suas reflexões sobre o papel da família e dos educadores, cuja responsabilidade é a de introduzirem as crianças, novos seres, *forasteiros* nesse mundo. Essa, a principal tarefa dos adultos na sociedade, inserir seus novos *chegantes* no conhecimento das situações num mundo já existentes, um conjunto de elementos sobre os quais deverão aprender a transitar e, sobreviver, do melhor modo que apreenderem, por amor ao mundo.

No caso da família, responsável pela escolha de trazer um novo ser ao mundo, “os pais humanos, contudo, não apenas trouxeram seus filhos à vida mediante a concepção e o nascimento, mas simultaneamente os introduziram em um mundo” (ARENDRT, 1992, p. 235). Assim, assumem explicitamente a continuidade também do mundo, da espécie dos seres humanos num mundo tal e qual já está posto, de antemão.

De outro lado, assumem também que tomarão pelas mãos o(s) seu(s) pequenos *forasteiros*, com todos os cuidados que implicam a sua educação e o seu desenvolvimento. Tarefa difícil e conflituosa:

entre a responsabilidade de proteger do mundo e de ensinar a nele viver, prosperar, ser feliz. Ambos, a criança e o mundo, necessitam de proteção.

A criança precisa ser protegida contra o aspecto público do mundo e o mundo carece da garantia de sua continuidade e de renovação, contida no revolucionário contido na criança, no jovem. O novo tem como tarefa ao vir ao mundo, também “[...] salvá-lo da ruína que seria inevitável se não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens”, que devem ser preparados “com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum” (ARENDDT, 1992, p. 247). Por isso, a responsabilidade que o novo assumirá um dia pela renovação precisa, como semente para dar bons frutos, ser plantada em solo cuidadosamente preparado para tal.

Dessa responsabilidade de amar àqueles que também chegam à escolaridade, anuncia a epígrafe atribuída ao professor Benevides, inscrita nos cadernos de Pedro Carneiro dos Santos, seu afilhado: “como o floricultor cuida das flores”, delicadas recém-abertas ao mundo. Na sua fragilidade deverão aprender a conviver com o assédio das abelhas, com a ardência impiedosa do sol, a friagem das noites, as podas, perder muitas flores e espinhos para se transformar numa roseira forte, quanto mais assim o for, mais belas e vigorosas serão suas rosas.

Desse ponto de vista, aproxima de Arendt, para quem amar e educar é também exercer a mediação entre o novo e o velho, entre o passado e o futuro. Citando Políbio, Hannah Arendt (1992, p. 242-245), explica que mestre podia ser também “um companheiro de luta,” e “de trabalho”, como alguém que já havia atravessado “a vida com os olhos grudados no passado”. Considera que é nessa ligação, nesse vínculo com o passado, que reside o sentido conservador da “essência da atividade educacional.”

Num estudo interdisciplinar sobre a família no Brasil, que foi organizado por Maria Ângela D’Incao (1989), ela exemplifica essa contradição dos sentidos do educar com a história de um dos mais ilustres pensadores da educação: Jean Jacques Rousseau. Ele internou seus filhos sucessivas vezes no *Enfants-Trouvés*, considerado um dos colégios mais severos da França. Segundo sua própria versão, nas inúmeras justificativas públicas a que se viu compelido a fazer, foi por amor a eles, por avaliar que nem ele e nem a esposa estavam à altura de tal responsabilidade: a de introduzir seus “chegantes” nesse mundo.

E assim, abdicou do convívio com eles. Expressando a ambiguidade desses sentimentos em seu livro *Emílio ou da Educação*, ele confessa que “nenhum pai poderia ser mais terno do que ele teria sido com suas crianças [...]. Portanto, teria sido por amor, e não por falta de amor, que ele fez o que fez.” (D’INCAO, 1989, p. 16). Mesmo porque, como se sabe, Rousseau considerava que eram os adultos e o meio social quem corrompiam as crianças, já que elas nasciam puras e boas e precisavam ser protegidas das maldades e corrupções dessa mesma sociedade.

Assim, propunha uma educação reclusa num ambiente próprio, onde elas se tornassem adultos bons e com as virtudes que o homem e a humanidade deveriam cultivar. Na concepção arendtiana (ARENDDT, 1992), é por amor ao mundo que os adultos precisam assumir essa tarefa, que não é imposta

nem a uns e nem a outros, ela decorre do fato de que o mundo está em constante renovação como uma contínua *natalidade*.

Tal como na família, “na educação, essa responsabilidade pelo mundo assume a forma de autoridade” (ARENDDT, 1992, p. 239). O educador, ao lado dos pais, constitui-se numa das primeiras referências postas para as crianças na sua experiência mundana.

A “educação de berço” aqui circunscrita nessa dialética entre o cuidar e o “corrigir” os percursos, prevenir os percalços e, simultaneamente, preservar afetividades e vínculos positivos. À família caberia “entregar” ao professor os seus filhos e filhas já “domados (as)”, em condições de se submeterem aos ensinamentos do mestre, porque, “*cada um tinha que cumprir a sua parte*”, argumenta o Sr. Assuero (Entrevista, 2008). Como avalia o Sr. Joaquim, por ter recebido educabilidade que lhe permitiu transitar mais feliz, mais maduro e preparado em outros ambientes, em que “sociabilidade era diferente”, mas reconhecia os seu limites, o “seu lugar”, como enfatizou, em cada ambiente que se lhe apresentasse.

Assim, também o educador com seus alunos: “educar é ser pai”. Implícita está aqui, portanto, a assunção da função e do exercício da autoridade. A figura paterna mais que qualquer outra assume essa dupla função da autoridade e do afeto, do amparo e da severidade. Reside aí o desafio do educador: cuidar das flores implica em podar os seus espinhos e as partes inúteis, cortar os galhos (as “asinhas”), em *criá-las* (Cadernos de Pedrinho, 1937)¹, para o mundo e nele viver à luz de princípios e valores socialmente aceitos. Sobre as representações do amor e da família no Brasil, Leite e Massiani (1989, p. 74) compartilham suas reflexões que desenvolveram num estudo sobre o tema e pontuam:

Durante o século XIX e a primeira metade do século XX, os gestos e as expressões de amor foram considerados em camadas médias e altas como questões íntimas, que não deviam ser testemunhadas, nem admitiam divulgação. Silenciava-se o amor pessoal, ainda quando sentido e partilhado e mesmo cantado como sentimento despersonalizado, em forma de poesias e canções. A expressão livre dos sentimentos foi contida não só na expressão do amor entre os sexos. A manifestação do amor às crianças também não era habitual. Uma severidade beirando a crueldade era considerada eficiente forma de educar os filhos.

Educar e civilizar eram tarefas de ambos – família e escola. Na escola, “tinham que aprender” a ler, escrever e contar. Mas, a dose de severidade maior era privativa dos pais. Nesse entendimento não cabiam omissões, pois cada qual tinha como responsabilidade estar atento às expectativas geradas. E, em casa, as lições do aprender a respeitar, a obedecer, a estudar.

Tal como a casa e a família, o professor e sua escola inserem-se nessa singularidade da conservação e da permanência das tradições ou dos *habitus* (BOURDIEU, 1996). Tal como o “chicotinho”, simbolicamente representando a autoridade que também a mãe exercia: ali, à vista, sempre pendurado num cabide ou numa porta, ao alcance da mão para punir/atingir os “desavisados”. Também

¹ ALMEIDA, M.Z.C.M.de. Os Cadernos do Pedrinho: lições, palmatórias, memorizações .Projeto História, PUC-SP,2011; parte da tese de doutorado:”Educação e Memória: velhos mestres de Minas Gerais(1924-1944). UNB, Brasília, 2009.

na escola, lá estava ela, estirada na mesa – a palmatória – à mão, símbolo de tradição, autoridade e poder, um *habitus* próprio do cotidiano dos dois espaços.

Espaços que guardam, ao mesmo tempo, suas similaridades com a casa, com o lar, mas que é diferente do cotidiano doméstico. A casa-escola como sua “segunda casa” e o mestre como seu “segundo pai”. Um, compactuando, delegando ao outro, no bojo de uma cultura conservadora e autoritária, nem por isso, menos afetiva.

Cada qual, a seu modo, buscará introduzir “os novos” no mundo, exatamente por amar suas crianças, seus jovens, que a representação dessa responsabilidade vem recoberta de todo um discurso justificador dos maus tratos, não entendidos como tal, mas como um benefício para o seu futuro, para sua educação, vista como uma herança das tradições culturais de então. Sobre essa tradição de transmitir aos filhos uma formação pautada nos exemplos cotidianos da família, da parentela que representavam os princípios de honestidade, de integridade de caráter, de “honrar a palavra dada”.

Subjaz igualmente a aquisição dos princípios de honestidade e honradez que então eram postos para homens e mulheres no convívio social. O educador é aquele que também assume essa responsabilidade no mundo, uma vez tendo aos seus cuidados o novo ser aprendiz, “é como se ele fosse um representante de todos os habitantes adultos, apontando os detalhes e dizendo à criança: – Isso é o nosso mundo.” (ARENDRT, 1992, p. 239).

Essa afirmativa de Arendt reportou-me a outra obra clássica, essa, da literatura brasileira, do escritor Raul Pompéia que narra no romance *O Ateneu*, a história do adolescente enviado para um colégio católico interno, destinado à aristocracia baiana do final do século XIX (1873-1878). Nele, o personagem relembra, num misto de mágoa e saudade, a frase que seu pai lhe dissera no primeiro dia, ao deixá-lo na porta do imponente colégio: “Vais encontrar o mundo, disse meu pai à porta do ateneu. Coragem para a luta. [...] Eu tinha onze anos.” (POMPÉIA, 1888 apud GONDRA, 1999, p. 33).

Assim, “o pai entregou seu filho aos cuidados de ‘outro pai’ – o diretor do colégio – pai de numerosos filhos [...]. Tem início seu isolamento do mundo, como forma de educá-lo para o mesmo.” (POMPÉIA, 1888 apud GONDRA, 1999, p. 39). Causou ruidosa polêmica, na época, as narrativas sobre maus tratos e constrangimentos sofridos pelo personagem do romance, por insinuar e estabelecer comparações com a experiência escolar na vida real do escritor e da Instituição. Ficção e realidade se entrelaçaram nessa trama. Diluíam-se as fronteiras entre memórias e o enredo do romance.

Tal como as versões dos ex-alunos do colégio baiano, que foi identificado como o Ateneu, saíram em defesa do diretor do colégio que correspondia à versão real supostamente descrita no romance. Vários ex-alunos, como analisa Gondra (1999), deram declarações públicas, contrapondo a estas versões, embora a narrativa de Raul Pompéia fosse apenas ficção.

Nesse sentido também, interpreto como Arendt, que embora a autoridade sempre implique e até “exija a obediência”, entretanto não se confunde com a coerção e outras formas ou meios externos de

violência física e do exercício arbitrário de poder. Tão pouco, se exerce mediante habilidades persuasivas, “as quais pressupõem igualdade e operam mediante um processo de argumentação. Onde se utilizam argumentos, a autoridade é colocada em suspenso. Contra a ordem igualitária da persuasão ergue-se a ordem autoritária, que é sempre hierárquica.” (ARENDDT, 1992, p. 128-130).

Assim, “para evitar mal-entendidos”, nas palavras da autora mencionada, o ponto de partida que ela considera central para refletirmos sobre questões tão complexas é a sua importância histórica.² Seguindo os rastros dos gregos, ela recorre às reflexões de Platão e Aristóteles, que criticavam o governo absoluto da *polis* grega por eles “considerado como tirano, um lobo em figura humana”, segundo este último. A preocupação de ambos era propor um modelo de autoridade que fugisse do despotismo.

Tanto Platão como Aristóteles, embora de modo bem diferente, foram obrigados a fiar-se em exemplos das relações humanas extraídos da administração doméstica e da vida familiar gregas, onde o chefe de família governa sua casa, exercendo seu domínio sobre os membros da família e os escravos. (ARENDDT, 1992, p. 143-144).

Assim, os dilemas aparecem nas obras de Platão, como *A República, O Político e as Leis, O Banquete*, nos quais desenvolve suas já conhecidas teses, entre elas, a do *Mito da Caverna*. O que os filósofos buscavam era um equilíbrio entre a coerção e a persuasão. A primeira, porque implica em violência física de um homem em relação ao outro, cuja idéia causava repulsa a Platão. A segunda, por remeter à situação de igualdade entre o que manda e aquele que deve obediência, o que confunde a idéia de autoridade e de hierarquia, para eles imprescindível nessa relação. Assim, Arendt considera que:

O que ele buscava era uma relação em que o elemento coercitivo repousasse na relação mesma e fosse anterior à efetiva emissão de ordens; o paciente torna-se sujeito à autoridade do médico quando está doente, e o escravo cai no domínio de seu senhor ao se tornar escravo. (ARENDDT, 1992, p. 148-149).

Esses exemplos, segundo ela, são importantes para delimitar o significado que Platão busca para o poder coercivo, “não repousa na pessoa ou na desigualdade como tais, mas nas idéias que são percebidas pelo filósofo,” discutidas na parábola da caverna que trata da questão das idéias, da capacidade de discernimento, “da arte suprema do medir”³, que tem o filósofo dos valores, com o uso da razão e do conhecimento. “Essas idéias podem ser utilizadas como normas de comportamento humano por transcenderem a esfera dos assuntos humanos da mesma maneira que o metro transcende todas as coisas cujo comprimento pode medir, estando além e fora delas.” (ARENDDT, 1992, p. 148-49).

² ARENDDT, Hannah (1992), “O Que é Autoridade?” In: *Entre o Passado e o Futuro* (cap.3, p. 127-187), discute em profundidade os percursos históricos da questão da autoridade, transitando dos gregos à modernidade. As contribuições da autora serão aqui tomadas para situar historicamente a questão, no contexto das narrativas, para articular os diálogos com as memórias, sem a pretensão de que a questão se torne o foco central desse estudo.

³ JAERGER, Werner – *Paidéia*, 1989, trata sobre as questões dos valores, das virtudes (*Arété*) e da educação.

Essas contribuições dos gregos permanecem no pensamento ocidental, principalmente na esfera pública, no campo da política. Mas, se uma articulação aos temas do objeto em estudo – a escola, a casa, o mestre e a família – aqui já é possível vislumbrar, refere-se aos exemplos que Arendt, citando Platão, apresenta nas suas reflexões. Tal como o médico ou o senhor. Penso que uma indagação sobre os papéis outorgados aos pais e aos mestres seria, assim, posta pela condição daquele que deve obediência?

Em outras palavras, parafraseando os autores, tento assim correlacionar com o objeto: o aluno deve obediência àquele(a) que o educa, porque tal como o paciente que precisa obedecer ao seu médico para alcançar alívio ou cura para sua doença, também o educando carece, noutras circunstâncias, obedecer ao seu mestre, ou sua mestra, para que alcance seus objetivos de aprendizagem e educação, que buscou de antemão junto a ele/ela?

Se assim é, podemos pensar essas questões e considerar que os filhos devem obediência aos pais, à família, por basear-se numa relação em que “o elemento coercivo é anterior à emissão da ordem.” Ou seja, dispensadas estão tanto a violência quanto a persuasão. Pela sua condição de ser filho já está posta sua submissão aos pais e, na condição de aluno, ao professor (a).

O “elemento coercivo” já está, por si só, inerente a essa condição. Sua idéia é que paira sobre o agir a conduta daquele que obedece. Como chegar a essas idéias, como imaginaram Platão e Aristóteles? Pela educação, em seus espaços? Pela representação de algo não-dito, mas passível de ação? Desde o nascimento? Mostrando o mundo aos *chegantes*?

“O castigo é uma necessidade vital da alma humana”, sustenta Weil, e a hierarquia também, “considerados não em suas pessoas nem no poder que exercem, mas como símbolos” (WEIL, 2001, p.22). Primeiro, o professor era uma figura simbólica da hierarquia paterna, representante dos adultos da comunidade e outorgado para a função de “por termo” nos excessos, apurar os delitos e traquinagens da “molecada” e punir os responsáveis.

O castigo, o rigor, da obediência à hierarquia, como pontua Weil, às normas do grupo – ditas ou não, mas compreendidas como importantes, ou seja, eram componentes incorporados aos modelos de uma “boa educação” do mestre-educador, ou da escola eficiente e portanto, dos nossos modos de agir no fazer educativo. De outro lado, também a herança colonial jesuíta, tão impregnada ainda em nossas representações sobre a escola e a educação, modeladoras e disciplinares: “menino tinha que ser castigado”... “é de menino que se torce o pepino”... Carecia desentortar. Almeida(2011), lembra as reflexões de Arendt sobre a tríade – religião, autoridade-tradição, que durante séculos sustentou as referências da humanidade sobre as formas do educar, do julgar, nos quais os homens se apoiavam e se fundamentavam para estabelecer regras e comportamentos. Ao questionar o que anteriormente sagrado e o, hierárquico comuns a todos, então o homem moderno encontra-se no vácuo das suas experiências, das suas convicções, “do caráter sagrado da fundação, no sentido de que, alguma coisa tenha sido fundada,

ela permanece obrigatória para todas as gerações futuras”(Arendt, apud Almeida, 2011, p.41) e, portanto o mundo sem os elos da corrente que o une ao passado, está em crise.

Por outro lado, como lembra Arendt, o que se esperava ou buscava era a representação de algo coercitivo que pairasse nos comportamentos independente da “efetiva emissão de ordens”. (ARENDDT, 1992, p. 148). Por ser uma regra implícita naquele contexto e grupo social. Os horários dos banhos tinham a função de regular os princípios de moralidade e respeito entre as pessoas. Como também dos vínculos de confiança. Era o que aquele grupo dele esperava: educar os mais jovens. Reconheci nas contribuições de Weil e Arendt, um diálogo pertinente com essas narrativas.

Conhecê-las e respeitá-las faz parte, sem dúvidas, de um conjunto de aprendizagens que o ser humano precisa adquirir, seja em casa ou fora dela, no percurso de sua vida. Em nenhum espaço ou circunstância poderá a sociedade dessa aprendizagem prescindir. Em se pensando como Arendt: “Ao considerar os princípios da educação temos que levar em conta esse processo de estranhamento no mundo.” (ARENDDT, 1992, p. 245).

Ou seja, nasce-se no mundo e ele se renova. Como o mundo já está de antemão posto, essa renovação exige daquele que jamais esteve nele antes, também renovar-se, desacomodar-se ao longo de sua vida, a cada dia. Na dialética do “estranhamento” e da paulatina conquista do reconhecimento, em seus diferentes sentidos, é que consiste então o aprendizado de “viver no mundo”. Nele, viver e sobreviver implica o conhecimento de regras, condutas, normas e valores, válidos tanto nas esferas privada ou na pública. Tanto num *locus* doméstico como no mundo. Portanto, significa que, embora as memórias sejam subjetivas e se refiram às nossas experiências individuais, estão sempre vinculadas ao contexto em que se deram. E os nossos tesouros também dependem de em que épocas as vivenciamos. Hannah Arendt pontua:

[...] E, todavia, se voltarmos as vistas para o princípio dessa era, e, sobretudo para as décadas que a precedem, poderemos descobrir, para nossa surpresa, que o século XVIII, em ambos os lados do Atlântico, possuiu um nome para esse tesouro, desde então esquecido e perdido – quase diríamos – antes mesmo que o próprio tesouro desaparecesse. O nome, na América, foi “felicidade pública”, que com suas conotações de “virtude” e “glória” entendemos tão pouco como a sua contrapartida francesa, “liberdade pública”: a dificuldade para nós está em que, em ambos os casos, a ênfase recaía sobre o “público” (ARENDDT, 1992, p. 30-31).

Dessa felicidade pública a que se refere Arendt. Não me basta ser feliz individualmente, o bem-estar ou mal-estar está sempre na dependência do contexto que nos cerca e dos eventos que se desdobram das bordas do cotidiano, do privativo e pessoal, constroem subjetividades num conjunto de um coletivo. A reflexão de Hannah Arendt, também nos remete ao “tesouro,” como significado das lembranças, não só do tesouro, mas dos tesouros que a memória das nossas experiências pode representar ao longo da nossa jornada. Isso, porque, enfatiza: “a memória, que é apenas um dos modos do pensamento, embora dos mais importantes, é impotente fora do quadro de referência preestabelecido, e somente em raríssimas ocasiões a mente humana é capaz de reter algo inteiramente desconexo” [...] (ARENDDT, 1992, p. 31).

Esse significado, para Arendt, faz parte das referências que construímos ao longo dos nossos percursos, das lembranças que excluimos e daquelas que ficaram. E, mais... Desejamos compartilhar, marcar de modo espontâneo, embora sem preocupação com um exercício de racionalidade. Essa recordação, portanto, não é casual, menos ainda, “algo desconexo”. Quem sabe, por isso, as narrativas sobre reminiscências individuais geralmente ou costumeiramente, se iniciam com referências públicas e coletivas, de espaço ou de tempo: naquele tempo... naquela época... naquela região... onde eu nasci... na minha ou nossa família... em tal lugar...

Enfim, para a educação, essas discussões estão no contraponto dos discursos pedagógicos recentes que não só criticam a educação tradicional, como também advogam que a escola não é lugar de educar nossas crianças discursos tais, apontam numa direção que nos levam a supor e a indagar que então os educadores não teriam essa responsabilidade com os “novos”, como propõe Arendt? Que a educação, dita moderna, teria referências mais fortes e perenes do que as que perdemos com a modernidade? Estamos em crise, seria essa nossa crise? A ausência desse tripé?

Vanessa Almeida (2011) arremata: A educação, portanto, está diante de um impasse”. Finalizo com um desafio para as escolas, para os gestores, para os educadores, para as políticas educacionais no mundo contemporâneo, retomando Arendt :

“O problema da educação no mundo moderno está no fato de que ela não pode abrir mão nem da autoridade, nem da tradição, e ser obrigada, apesar disso, a caminhar num mundo que não é estruturado nem pela autoridade nem tampouco mantido coeso pela tradição [...] Não sei, mas sei que não podemos abrir mão nem do mundo nem das crianças”(Arendt, 1992, p.246).

Referências bibliográficas

ALMEIDA, Maria Zeneide C. M. de. Casas de escola: cultura e práticas escolares de mestres-professores do sertão mineiro. In: CONGRESSO DE PESQUISA E ENSINO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO EM MINAS GERAIS, 4., 2007, Juiz de Fora (MG). Anais... Juiz de Fora, jul. 2007.

_____. Educação e Memória: velhos mestres de Minas Gerais (1924-1944). Tese de Doutorado. Brasília, UNB, 2009.

_____. “Entre Casas-Escolas e os Grupos Escolares: memórias da escolaridade nos sertões de Goiás e Minas Gerais (Região Trijuntora – 1935-1965). Goiânia, PUCGO, 2009. (projeto de pesquisa cadastrado na PROPE/NUPE/NEPHEM-HISTEDBR)

ALMEIDA, Vanessa S. de Educação em Hannah Arendt: entre o mundo deserto e o amor ao mundo. São Paulo, Cortez, 2011,.

ARENDT, Hannah. **A condição humana**. Tradução Roberto Raposo; posfácio Celso Lafer. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

_____. **Entre o passado e o futuro**. Tradução Mauro W. Barbosa de Almeida. São Paulo: Perspectiva, 1992.

BACHELARD, Gaston. **A poética do espaço**. Tradução Antônio de Pádua Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

BENCOSTA, Marcus Levy Albino. Grupos escolares no Brasil: um novo modelo de escola primária. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**, vol. III – Século XX. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005, p. 68-76

BENJAMIM, Walter. *Obras escolhidas vol. I. Magia e técnica, arte e política*. Tradução Sergio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1985.

BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. Tradução Marisa Corrêa. Campinas, SP: Papirus, 1996.

DEMARTINI, Zeila B. F. Histórias de vida na abordagem de problemas educacionais. In: Von Simson, Olga (org.). **Experimentos com histórias de vida** (Itália-Brasil).. São Paulo: Vértice, Ed. Revista dos Tribunais, 1988.

DIEHL, Astor A. **Cultura Historiográfica: memória, identidade e representação**. Bauru, SP: EDUSC, 2002.

D'INCAO, Maria Ângela (org.). **Amor e família no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1989.

GONDRA, José Gonçalves. Homo hygienicus: educação, higiene e a reinvenção do homem. **Cadernos CEDES**, Campinas, SP, v. 23, n. 59, p. 25-37, abr. 2003.

JAEGER, Werner Wilhelm, 1888-1961. **Paidéia: a formação do homem grego**. Tradução de Artur M. Parreira; adaptação do texto para edição brasileira Mônica Stahel M. da Silva; revisão do texto grego Gilson César C. de Souza. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. **Dos pardieiros aos palácios**: cultura escolar e urbana em Belo Horizonte na Primeira República. Passo Fundo, RS: UPF, 2000.

_____. **Pesquisa em História da Educação**: Perspectivas de análises, objetos e fontes. Belo Horizonte, Edições HG, 1999.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. Tradução Laurent Leon Schaffter. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1990.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é privilégio**. Edição organizada e comentada por Marisa Cassim. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1994.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado**. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1988.

THOMSON, Alistair. Reconstituo a memória: questões sobre a relação entre história oral e as memórias. Projeto História: revista do programa de estudos pós-graduados em história do departamento de história da PUC-SP. São Paulo, n. 15, p. 51-84, abr.1997.

VALLE, Lília do. **A escola imaginária**. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.

WEIL, Simone. Exame crítico das idéias de revolução e de progresso. In: _____. **Opressão e liberdade**. Tradução Ilka Stern Cohen. Bauru: EDUSC, 2001, p.167-174.

_____. **O enraizamento**. Tradução de Maria Leonor Loureiro. Bauru, SP: EDUSC, 2001. (Coleção mulher).

- LI -**A EMERGÊNCIA DA INCLUSÃO NAS POLÍTICAS DE JUVENTUDES****Mariana Lins de Oliveira**Universidade Federal da Paraíba – Brasil
mariloliveiras@gmail.com

O presente texto é fruto de estudos que temos realizado desde meados dos anos 2000 acerca da relação entre juventudes, educação e políticas públicas. Nossas inquietações emergem de experiências que vivenciamos junto a jovens de comunidades periféricas e que se encontravam inseridos ou em processo de inserção em programas governamentais voltados especificamente para ‘jovens pobres’. Esta experiência teve início na cidade de Recife – Pernambuco/ Brasil. Questões como: qual (is) concepções de juventudes estão orientando a elaboração e efetivação das ações das políticas de juventudes? Qual a percepção dos jovens sobre essas ações? Quais as concepções de educação presentes nos documentos dos programas? Essas são, entre outras, reflexões que nos (co) movem para desenvolver estudos sobre juventudes e educação.

Ao traçar um balanço das políticas públicas destinadas aos jovens brasileiros torna-se particularmente oportuno levar em conta o novo período político inaugurado com a eleição de Luís Inácio Lula da Silva para a presidência da República em 2003. A partir desse momento, o País passou a conviver com mudanças expressivas nas políticas de juventude que nascem de iniciativas diversificadas e confluem para a construção de um novo paradigma em torno da questão (SPOSITO & CARRANO, 2003). Destaca-se a elaboração de um consenso em torno da necessidade de implementação de políticas públicas específicas destinadas aos segmentos juvenis. Contudo, o reconhecimento desse consenso (que também expressa conquistas dos movimentos sociais) não deve obscurecer a diversidade de orientações e pressupostos que têm alimentado os projetos destinados aos segmentos juvenis, tendo em vista que qualquer ação política exprime determinadas representações normativas sobre setores de uma dada sociedade.

Assim, em que pese o maior ou menor predomínio de determinadas tendências ao longo da história, algumas formulações em torno dos segmentos juvenis têm sido mais fortemente reiteradas em nosso País (SPOSITO, 2003). Ou seja, a juventude brasileira vem sendo tematizada, ela mesma, como um “problema social”. Esta forma de conceber as juventudes como “problema” pode ser de alguma forma constatada na descrição do perfil a quem se destinam as ações dos programas. Ou seja, não raramente, há uma caracterização extremamente estigmatizada das juventudes pobres e é esta mesma que justifica a necessidade de políticas educacionais de “inclusão” destinadas a esse grupo populacional.

Para melhor compreensão do nosso problema de estudo entendemos ser de grande importância registrar o que estamos chamando de políticas públicas. As políticas públicas compreendem um conjunto de intervenções políticas, econômicas, sociais e ambientais que os governos implementam buscando atender necessidades de setores e/ou grupos sociais que reivindicam o atendimento de suas demandas específicas. As políticas representam o Estado em ação e essa ação implica um determinado referencial normativo (AZEVEDO, 2003). Nesse sentido, quando pensamos no processo de definição de uma política pública, faz-se necessário um olhar atento ao espaço social em que ela emerge considerando tanto os aspectos econômicos, como os culturais e simbólicos predominantes naquele período social e histórico.

É principalmente a partir do final de 1990 que se iniciou um debate diferenciado em torno das políticas voltadas ao segmento das “juventudes” na sociedade brasileira. Utilizamos o termo juventudes no plural, porque entendemos que existem várias maneiras de ser jovem, se considerar suas condições sociais (classes sociais), culturais (etnias, identidades religiosas, valores) e de gênero, e também das regiões geográficas, dentre outros aspectos (DAYRELL, 2003). Mesmo considerando essa diversidade nos modos de ser e de se fazer jovem é possível delimitar dois movimentos distintos e marcantes em relação aos jovens brasileiros. De um lado, a juventude é abordada como uma espécie de reservatório de energias utópicas, portando um grande potencial para o desenvolvimento socioeconômico do País. Por outro, constata-se o estado de precariedade a que estariam submetidos os jovens. Um exemplo claro dessa precariedade é expresso pelo crescimento do desemprego juvenil. Este problema seria contornado pelas famílias privilegiadas com o prolongamento dos estudos, diferentemente dos jovens oriundos de famílias menos favorecidas que não teriam a mesma estrutura de oportunidades. Ou seja, não estar na condição de estudante ou de jovem trabalhador significa estar associado a uma situação que é utilizada pelos governos de “situação de risco” e/ou “vulnerabilidade”. Nesse sentido, os jovens pobres passam a ser classificados como jovens em risco ou jovens de risco (termos semelhantes, mas que denotam significados completamente diferentes) e por isso demandam intervenções específicas de regulação e controle. Estas ações, em sua maioria, são planejadas com o objetivo de gerenciamento das supostas situações de risco em que se encontram os jovens, como das situações perigosas que podem ser geradas por estes sujeitos. Desta forma, são medidas que se configuram ora como de proteção social, ora como sendo de defesa e de garantia da segurança da sociedade. Em outras palavras, a categoria risco funciona nas políticas de juventudes como um dispositivo classificatório e de controle deste segmento e como uma categoria que justifica a emergência das próprias políticas.

Diante deste contexto, no esforço de compreendermos como a “juventude pobre” tornou-se objeto dos governos brasileiros das últimas décadas podemos observar uma predominância de ações que os formuladores dos programas denominam de “inclusão”. Essas ações são elaboradas tendo como foco principal a educação escolar aligeirada e formação de iniciação ao mundo do trabalho. No caso específico

das políticas de juventude, é justamente a noção de risco que permite operar o binômio inclusão-exclusão como forma de regulamentar as dimensões centrais da vida dos segmentos juvenis. O binômio inclusão-exclusão ele opera como uma estratégia biopolítica, ou seja, de governo da vida dos jovens. Segundo Veiga-Neto e Lopes (2007), o discurso da inclusão como imperativo no campo educacional nos força a mobilizar saberes como a ideia do normal e do anormal; do diferente ou estranho. Este sujeito que pode ser considerado de alguma forma perigoso para a manutenção da ordem social, é ele quem necessita ser alvo de estratégias inclusivas. Esse modo de operar acaba por reafirmar o sentido das atuais políticas de inclusão: conter as condutas consideradas “desviantes” e fazer com que os jovens atinjam um padrão de normalidade (OLIVEIRA, 2011).

É importante registrar que não estamos nos posicionando contra ou a favor das políticas públicas de inclusão de jovens. Não é nosso interesse travar um debate sobre avaliação dessas políticas. Mas sobretudo, tecer reflexões de como certas categorias, que por sua vez se constituem como referenciais normativos, circulam e funcionam nesse cenário que é o dos programas governamentais voltados para jovens pobres. Com essas inquietações buscamos, de alguma forma, ir deslocando nossos olhares sobre os jovens e sobre as ações educativas que temos (re) pensado junto aos mesmos.

Referências

AZEVEDO, J.M.L. A educação como política pública. São Paulo, Autores Associados, 2003.

DAYRELL, J. O jovem como sujeito social. Revista Brasileira de Educação, nº 24, 2003.

OLIVEIRA, M.L. Governamentalidade e Inclusão pela Gestão dos Riscos nas Políticas de Juventude: Um estudo a partir dos egressos do Projovem. Edt. Universitária / UFPE. Recife, 2011.

SPOSITO, M. Juventude e políticas públicas no Brasil. Revista Brasileira de Educação, nº 24, 2003.

SPOSITO, M. P. CARRANO, Paulo Cesar. Juventude e políticas públicas no Brasil. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, v. 24, p. 16-39, 2003.

VEIGA NETO, A. e LOPES, M. Inclusão e Governamentalidade. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 947-963, out. 2007. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

- LII -**EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA:
CONCEPÇÕES E TENDÊNCIAS TEÓRICAS DOS ARRANJOS
PRODUTIVOS LOCAIS NO DESENVOLVIMENTO SOCIAL E LOCAL****Marli Alves Flores Melo**Universidade Católica de Brasília (UCB) – Brasil
floresmelo@gmail.com**Célio da Cunha**Universidade Católica de Brasília (UCB) – Brasil
celio.cunha226@gmail.com**Introdução**

Neste resumo expandido aborda-se a análise da inclusão dos arranjos produtivos locais (APL), nos cursos técnicos ofertados em escolas de ensino médio integrado ao profissional, na relação dos benefícios gerados, no sentido do desenvolvimento local e social. No Brasil, a designação APL é utilizada para todo e qualquer sistema produtivo (CASSIOLATO; LASTRES 2008). Hoje, unem-se à educação profissional, científica e tecnológica (EPTC), para potencializar os conhecimentos técnicos com interações na profissionalização, empregabilidade e contemplar aspectos sociais, culturais, econômicos, ambientais, territoriais, institucionais e políticos. Neste pensamento, as políticas educacionais se concentram na implementação de projetos e programas, desde que, o estado assuma o papel de igualar as oportunidades das condições de vida descentralizadas e adaptadas às estruturas da realidade territorial.

De outro lado, os APL são colocados como relevantes na manutenção de um elo concreto na construção da cidadania, na inclusão de jovens na sociedade, ao se observar haver exclusão e desigualdade social, pelo afastamento das áreas urbanas ou pela aproximação das zonas periféricas e das grandes cidades. Isto corrobora com os questionamentos de diversos professores do ensino profissional, embasados na organização dos currículos e dos conteúdos de referências ou de uma matriz disciplinar disposta em três graus das relações: a multidisciplinaridade, a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade (TENÓRIO, 2002).

Ao contrário do cenário positivo exposto, visualizamos situações adversas que norteiam a problematização ao se verificar de um lado, a caracterização do APL como políticas públicas de desenvolvimento econômico integrado ao ensino técnico e mercado de trabalho, do outro, certo ceticismo docente sobre o impacto da EPCT no “progresso social e local”. Justificamos, considerando a

inserção dos APL nos planos de cursos, onde se destacam as propostas do ensino técnico e profissional na geração de conhecimentos e interações com as vocações locais. Disso, intentou-se situar que tipo de benefícios são atribuídos aos espaços pensados como território humano. Neste sentido, fizemos um recorte direcionado nos objetivos específicos da tese de nossa autoria, que teve como objetivo geral, identificar as implicações do distanciamento entre as concepções e tendências teóricas provenientes dos estudos acadêmicos e as políticas públicas aplicadas à EPCT.

Metodologia

Investigou-se, em vinte e oito teses de doutorado em educação e áreas afins, as concepções da EPCT obtidas na parte dos resultados, das análises e discussões, observando os parâmetros nos níveis técnico, metodológico, teórico e epistemológico, bem como os pressupostos paradigmáticos.

Como diferencial, realizou-se um estudo-piloto nos moldes de uma “pré-pesquisa” empírica, na finalidade de consubstanciar todo o processo de decisão que antecedeu a estruturação da tese, sendo este tópico inserido como parte da justificativa e relevância da investigação.

Quanto à caracterização, o estudo é de natureza exploratória. A abordagem atendeu aos princípios da pesquisa essencialmente qualitativa, tendo por base a compreensão, embora se tenha feito uso de representatividade numérica e estatística.

Adotou-se como fundamentos da metodologia, procedimentos e instrumentos, o esquema paradigmático de Sánchez Gamboa (2015) que situa a epistemologia do método.

O processo de geração dos dados abrangeu a pesquisa bibliográfica, a pesquisa documental (FONSECA, 2002) e a utilização de uma ficha de registro, com adaptações realizadas à luz de Anjos (2001) e Silva (1997). Optou-se pelo estado da arte (MESSINA, 1998), como recurso complementar e pela metapesquisa (MAINARDES; TELLO, 2015) para pontuar o pluralismo, as possibilidades e os limites dos pesquisadores no campo da pesquisa acadêmica. Sendo assim, por meio ‘da pesquisa da pesquisa’, na vertente epistemológica, mapeou-se as tendências direcionadas a partir das concepções produzidas nas teses pesquisadas.

Resultados / Conclusão

Nos resultados, o que tange às concepções dos autores das teses sobre as implicações, entre tendências teóricas e benefícios da inclusão dos APL, no ensino profissional, estes, deduziram que os empregadores precisam tomar iniciativas, para que se criem ambientes de trabalho e de aprendizagem, que valorizem a diversidade social e cultural no sentido de “globalização” (ABDI, 2012). Acerca dos benefícios gerados, com a inclusão, de fato, desses arranjos entrecruzados ao desenvolvimento social e

local, nas análises das teses é explícito e implícito, assim assinalados: a ampliação da capacidade técnica, a competitividade no mercado de trabalho, a democratização da sociedade, a superação das desigualdades socioeconômicas, o fortalecimento da educação e do trabalho, a geração de empregos e melhoria de renda da população, as transformações das políticas econômicas e sociais, o reconhecimento das relações sociais, a gestão e a qualificação profissional de excelência.

Em outra parte, os benefícios dos APL colocados como base da política do desenvolvimento territorial, de modo em geral, os entendimentos são voltados para aplicação de ação direta da gestão escolar estadual no firmamento de parcerias com instituições empresariais, governamentais e estreitamento das relações entre o estado e a sociedade civil. Alguns dos autores das teses, em educação, retrataram os benefícios dos APL gerados no ensino técnico como um ideal que dista do real. Outros, em economia, se restringiram à lógica socioeconômica. No caso, sem polarizar as duas áreas, se identificou uma das possíveis causas do distanciamento das políticas educacionais da EPTC, ou seja, a baixa aderência dos APL na formação profissional e qualificação para campo de trabalho, na perspectiva de mudanças de comportamento dos atores sociais envolvidos na realidade do local.

Em contrapartida, detectou-se nas teses a urgência em monitorar, acompanhar e avaliar à sintonia dos APL com as demandas de mão-de-obra de ensino médio, realizar diagnósticos compartilhados e participativos com a comunidade, identificar as expectativas da efetivação de ações para promover o desenvolvimento social e local. Concluiu-se, que os autores nas teses, revelaram as tendências dos benefícios dos APL na EPTC como um ideal do que deveria ocorrer, na concepção do “inédito-viável” (FREIRE, 2003).

Referências

ABDI, A. A. Políticas educacionais internacionais em tempos de globalização neoliberalismo: desafios ao desenvolvimento social. In: GUIMARÃES-IOSIF, R. (Org.). **Política e Governança educacional: contradições e desafios na promoção da cidadania**. Brasília: Liber Livro, 2012, p. 41-63.

ANJOS, I. R. D. dos. **Dotação de Talento: concepções reveladas em dissertações e teses no Brasil**. 2011.186 f. Tese (Doutorado em Educação Especial), Universidade Federal de São Carlos. São Carlos: São Paulo. [s.n] 2011. Disponível em:
<<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2880?show=full>> Acesso: dez em 2012.

CASSIOLATO, J. E.; LASTRES, H. M. M. **Arranjos Produtivos Locais: uma alternativa para o desenvolvimento criatividade e cultural**. v.1. Rio de Janeiro: E-Papers, 2008.

FERREIRA, N. S. A. As pesquisas denominadas “estado da arte”. In: **Educação & Sociedade**, ano XXIII, no 79, ago. 2002.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

FREIRE, A. M. A. Notas. In: FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

MAINARDES, J.; TELLO, C. Revisitando o enfoque das epistemologias da política educacional. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 10, n. 1, p. 153-178, jan./jun. 2015 153 < Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>>. Acesso em: mar. 2016.

MESSINA, G. Estudio sobre el estado da arte de la investigación acerca de la formación docente en los noventa. Organización de Estados Iberoamericanos para La Educación, La Ciencia y La Cultura. In: **Reunión de Consulta Técnica sobre Investigación em Formación del Profesorado**. México, 1998.

SANCHÉZ GAMBOA, S. Á. **Pesquisa em Educação**: métodos e epistemologias. 2. ed. Chapecó: Argos, 2015.

SILVA, R. V. de S. **Pesquisa em educação física**: determinações históricas e implicações epistemológicas. 1997. 297 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas. Campinas: São Paulo. 25 de jul. 1997. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2880?show=full>> Acesso: dez em 2012.

TENÓRIO, F. G. (Org.). **Elaboração de projetos comunitários**: abordagem prática. São Paulo: Loyola, 2002.

- LIII -**POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL COMO CAMPO DE DISPUTA****Mônica de Carvalho Magalhães Kassar**Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil
monica.kassar@gmail.com**Andressa Santos Rebelo**Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil
andressarbl@gmail.com

A elaboração da Constituição Federal, na década de 1980, evidenciou processos de lutas de interesses, entre diferentes setores da sociedade, na elaboração de políticas públicas no Brasil. Nesse período é construído um novo estatuto jurídico, que conta com o envolvimento da sociedade civil organizada (CURY, HORTA; FÁVERO, 2001). Entende-se que essa dinâmica é característica das modernas democracias e envolve, ao menos, capacidade de planificação nos aparelhos de Estado, certa estruturação republicana da ordem política e capacidade coletiva de formulação de agendas públicas (DI GIOVANNI, 2009). As políticas de educação especial têm sido elaboradas nessas circunstâncias, sob as pressões de diferentes segmentos. Atento ao quadro exposto, este trabalho propõe-se a evidenciar e a analisar a atuação de diferentes atores na implantação da política de educação especial de 2003 a 2014, período em que, explicitamente, o governo federal constrói um modelo específico de educação inclusiva (KASSAR, 2011). Para seu desenvolvimento foram coletadas informações de jornais circulantes à época e de páginas WEB representativas do poder público e de instituições especializadas privadas, atuantes na forma de Organizações Não-Governamentais (ONG).

A partir da unanimidade de que a educação é um direito de todos, grupos de pressão ou *lobbies* apresentam diferentes perspectivas sobre qual deva ser o direcionamento da política pública para esse setor. De um lado há o entendimento de que as pessoas com deficiência devam ser escolarizadas no conjunto da sociedade, em escolas comuns (MANTOAN, CAVALCANTE; GRABOIS, 2011), de outro há a defesa intransigente de que a especificidade de sua condição requer um atendimento especializado em classes exclusivas e instituições especializadas públicas ou privadas (BARBOSA, 2011). Entre estas, há a certeza da tese de que é legítima a subvenção das instituições assistências com recursos públicos (ARNS, 2004). Grande parte da polêmica sobre o local adequado à educação das crianças com deficiências tem origem na atuação de membros do Ministério Público Federal, que no início da gestão do governo federal de 2003-2010 atuou para interferir nas decisões, ações e programas, governamentais (MANTOAN; FÁVERO, 2003; MPF, 2004; AMPID, 2013). Por certo, ao adotar a inclusão social como

programa de governo (BRASIL, 2007), este faz chamamento à sociedade civil organizada para contribuir com essas ações. Desse ponto de vista, aos gestores das políticas de inclusão escolar entendeu-se como legítima a parceria entre poder o público e a sociedade civil, representada pelas instituições especializadas que tradicionalmente atuam no campo da educação especial e as associações de pessoas com deficiências. Aquele governo entendia que as instituições especializadas fazem parte de uma articulação, na construção de um sistema educacional inclusivo. Tal cooperação também aparece no discurso dos organismos multilaterais, que procura induzir as políticas educacionais em diversos países (UNESCO, 1999). Ora as instituições aparecem como apoiadoras ou parceiras da inclusão, ora como sinônimo de sociedade civil e/ou “comunidade”, que luta pela garantia de seu espaço, inclusive com o provimento de recursos públicos.

O envolvimento desses diferentes atores na política de educação especial remete a Côrtes (2002), em trabalho em que analisa o papel e a atuação de conselhos e da sociedade nas políticas públicas. A autora (2002) afirma que a criação e o funcionamento de mecanismos de participação em diversas áreas e níveis da administração pública é uma realidade no país, a despeito de parte da literatura internacional, dos anos de 1990, desacreditar nessa possibilidade nos países da América Latina. Na elaboração e implantação das políticas públicas, Côrtes (2002), com bases em Jordan e Richardson (1982), chama a atenção à existência de uma *policy community*, que é formada por profissionais interessados em construir canais participativos e estabelecer alianças com lideranças da sociedade civil. Nessa perspectiva, o Estado não é percebido apenas como o ator social com os mecanismos clássicos de representação, mas também “aquele que revela uma forte capacidade de resposta (*responsiveness*) às demandas da sociedade” (DI GIOVANNI, 2009 p.15). Assim, as políticas públicas tendem ao amadurecimento, com o fortalecimento da democracia (KASSAR, 2011).

Conclui-se que o período caracteriza-se por continuidade de parcerias históricas nas diretrizes na educação especial. Na concepção desses governos, “conciliar capital e trabalho” (SILVA, 2003) implicou fazer amplas alianças, seguir diretrizes de organismos internacionais e colocar em prática uma lógica de inclusão social, sem alterar as estruturas que mantêm as desigualdades sociais acumuladas ao longo da história do país, a força de influência de diversos grupos de interesses sobre as políticas públicas. Na educação especial isso se manifesta na continuidade da força histórica das instituições privado-assistenciais, apesar do aumento do número de matrículas de alunos com deficiência no ensino comum (REBELO 2016).

Referências

AMPID. Iadya Gama Maio; Waldir Macieira da Costa Filho. Associação Nacional dos Membros do Ministério Público de Defesa da Pessoa com Deficiência e Idoso. *Nota da AMPID de apoio à Política de*

educação especial na perspectiva da educação inclusiva. 2013. Disponível em: <<http://inclusaoja.com.br>>. Acesso: 1 fev. 2018.

ARNS, Flávio. Boletim Informativo do Senador Flávio Arns. *Nosso mandato*: informativo. Ano II, nº 3, jul./2004.

BARBOSA, Eduardo. *Ofício Circular Federação Nacional das APAEs nº 021/2011*, de 6 de dezembro de 2011. Brasília, 2011.

BRASIL. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Secretaria de Planejamento e Investimentos Estratégicos. *Plano plurianual 2008-2011: Desenvolvimento com inclusão social e educação de qualidade*. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão, Secretaria de Planejamento e Investimentos Estratégicos. Brasília, 2007.

CÔRTEZ, Soraya Vargas. Viabilizando a participação em conselhos de política pública municipais: arcabouço institucional, organização do movimento popular e policy communities. In: *26º Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais (Anpocs)*. 2002. Disponível em: <<http://www.anpocs.com/index.php/papers-26-encontro/gt-23/gt14-15/4446-scortes-viabilizando/file>>. Acesso: 1 fev. 2018.

CURY, C. R. J.; HORTA, J. S. B.; FÁVERO, O. A relação educação – sociedade estado pela mediação jurídico constitucional. In: FÁVERO, O. (Org.). *A educação nas constituintes brasileiras 1823 a 1988*. Campinas, SP: Papyrus, 2001, p. 5 30.

DI GIOVANNI, G. As estruturas elementares das políticas públicas. *Caderno de pesquisa*. UNICAMP, Campinas, n.82, 2009.

JORDAN, Grent. e RICHARDSON, Richardson. *Governing under pressure*. Oxford: Martin Robertson, 1982.

KASSAR, M.C.M. Percursos da constituição de uma política brasileira de educação especial inclusiva. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 17, p. 41-58, 2011.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. et al. *Plano Nacional de Educação: inclusão escolar ameaçada*. 2011. Disponível em: <<http://inclusaoja.com.br/2011/12/08/plano-nacional-de-educacao-inclusao-escolar-ameacada/>>. Notícia de 8 dez. 2011. Acesso em: 12 out. 2015.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér; CAVALCANTE, Meire; GRABOIS, Cláudia. *Movimento contra a inclusão*. 2011. Disponível em: <<http://inclusaoja.com.br>>. Acesso: 2 out. 2015.

MANTOAN, Maria Teresa Égler; FÁVERO, Eugênia Augusta Gonzaga. *Deficientes, um tema na pauta da procuradoria*. Entrevista concedida a Maria Cristina Siqueira. Entrevista publicada em 01 de abril de 2003. Folha Dirigida, 2003.

MPF. Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão. *O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular*. Ministério Público Federal: Fundação Procurador Pedro Jorge de Melo e Silva (Orgs.). 2. ed. rev. e atual. Brasília, 2004.

REBELO, Andressa Santos. *A educação especial no Brasil: indicadores educacionais de atendimento especializado (1973-2014)*. 2016. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, UFMS, Campo Grande (MS), 2016.

SILVA, Luís Inácio Lula da. *Pronunciamento do Presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, na sessão solene de posse no Congresso Nacional*, em 1º de janeiro de 2003. Disponível em: <<http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/>>. Acesso: 17 jan. 2016.

UNESCO. *Salamanca cinco años después*. Una revisión de las actividades de UNESCO a la luz de la declaración y el marco de acción de Salamanca. Adoptada en: la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: acceso y calidad. Sección de Necesidades Educativas Especiales Dirección de Educación Básica, 1999.

- LIV -**NOVOS DESAFIOS PARA O ATENDIMENTO AOS ESTUDANTES COM
NECESSIDADES ESPECIAIS NA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL
APÓS A PUBLICAÇÃO DA PORTARIA DO MEC Nº 1.144/16****Nanine Renata Passos dos Santos Pereira**Professora do Instituto Federal do Espírito Santo, Brasil
santos.nanine@yahoo.com.br**Giovana Aparecida Velame**Professora da Rede Municipal de Ensino de Vitória/ES, Brasil
giovanavelame@hotmail.com**Introdução do problema**

O reconhecimento das diferentes dimensões do aluno, enxergando-o não apenas pelo aspecto intelectual, mas também por sua totalidade como ser humano, é o principal foco da Educação em Tempo Integral. Ela se propõe a estabelecer as condições para que todos os estudantes sejam beneficiados, independente das peculiaridades do indivíduo inserido nesse mesmo contexto escolar (MENDONÇA, 2015). Portanto, não se pode pensar a ampliação da jornada escolar exclusivamente sob a lente do que preconiza a Portaria do MEC nº 1.144/2016; o direito à educação deve contemplar o ser humano em múltiplas possibilidades, sempre na intenção prioritária de viabilizar a inclusão, inserindo nesse processo todos os alunos, sem qualquer tipo de distinção. De acordo com o artigo 1º do documento citado: “Fica instituído o Programa Novo Mais Educação, com o objetivo de melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental, [...]”. Portanto, o que se pode verificar é um evidente retrocesso, pois as ações destinadas a cumprir a pauta das prerrogativas de Salamanca para a educação inclusiva, inseridas na legislação e implantadas nas escolas do ensino regular em todas as suas etapas (MENDES, 2006; BRASIL, 1999), estão claramente sendo descumpridas a partir das alterações contidas no Novo Mais Educação.

Como avançar concretamente nas ações destinadas à educação especial, voltadas para a Educação em Tempo Integral, se o que se institui ajuda a limitar o que se desenvolve no contraturno a duas áreas de conhecimento, português e matemática, conferindo-lhes maior carga horária, em detrimento de outros saberes, de diferentes habilidades e inteligências? Uma educação mais justa e democrática precisa ser pensada, primeiramente, por meio da adequação do currículo à realidade encontrada em cada escola, em cada comunidade, proporcionando atividades pertinentes, as quais correspondam às especificidades dos

alunos, a fim de lhes propiciar condições compatíveis de oportunidades que revertam em melhor aproveitamento para todos (MOLL et al., 2011; BRASIL, 2008; MENDES, 2006; MAZZOTTA, 2001).

Desse modo, o objetivo geral desse trabalho é refletir sobre o que pode ser feito para combater a desconstrução sorrateira de direitos à acessibilidade e à permanência de alunos com necessidades especiais na Educação em Tempo Integral, imposta por ações orquestradas por uma política de cortes de “gastos”, negando qualificação aos profissionais e espaços adequados para diferentes atividades educativas aos estudantes, os quais, muitas vezes, acabam confinados dentro da escola, reféns do “mais do mesmo”.

Desenvolvimento

Em Vitória, a implantação da Educação em Tempo Integral ocorre bem antes da criação do Programa Mais Educação. Aquilo que já era feito no município somado aos recursos provenientes do Mais Educação, gerou um crescente ajuste das unidades de ensino às atividades oferecidas pela Educação em Tempo Integral, além de uma ampliação no número de vagas em cada unidade de ensino. Nesse processo, a parceria entre a Educação Integral e a Educação Especial foi aos poucos fortalecida. Hoje a realidade é que “a Educação inclusiva compreende a Educação especial dentro da escola regular e transforma a escola em um espaço para todos” (ALONSO, 2014, p.3). O tempo na escola deve destinar-se a uma educação que engloba formação e informação e, para além de práticas pedagógicas, outras atividades significativas para a construção da cidadania participativa e responsável. “É assim que essa educação se faz, concomitantemente sensitiva, intelectual, artística, esportiva, filosófica, profissional e, obviamente, política” (COELHO, 2004, p. 6).

Cunha (2013) constata, em pesquisa intitulada “O aluno com deficiência na escola integral contemporânea”, na qual ele analisa os efeitos do Programa Mais Educação para os alunos com deficiência em Viamão/RS, que as atividades do Mais Educação apresentaram resultados exitosos ao inserirem estudantes da Educação Especial. O elemento de discussão com as famílias foi estabelecido por meio dos resultados do desempenho e aproveitamento dos estudantes da Educação Especial, matriculados no ensino regular dentro do Programa Mais Educação. Ele conclui que, mesmo encontrando ainda resistência para a inserção de estudantes da Educação Especial na Educação em Tempo Integral, as experiências já demonstram que a inclusão beneficia a todos os que participam do programa, assim como a sociedade, porque se expande para além dos muros da escola.

Conclusões

É notória a relevância do atendimento aos alunos com necessidades especiais na Educação em Tempo Integral. No entanto, a Portaria nº1.144/16, ao restringir a abrangência das atividades a serem desenvolvidas priorizando a alfabetização e o ensino de língua portuguesa e matemática, dificulta a implementação de um currículo que atenda às especificidades dos estudantes com necessidades especiais.

O que, no final de 2017, asseverou ainda mais essa situação foi atrelar a seleção das escolas a serem contempladas com recursos do PNME (Programa Novo Mais Educação) ao IDEB. O fator de maior relevância passa a ser o IDEB de cada unidade de ensino.

Torna-se, então, urgente entender o que pretende esse novo programa. É preciso garantir o direito ao acesso e à permanência do estudante com necessidades especiais.

Referências

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Especial, 2008.

_____. Ministério da Educação. Parâmetros curriculares nacionais. Adaptações curriculares. Estratégias para educação de alunos com necessidades educacionais especiais. Brasília, 1999.

_____. Ministério da Educação. Portaria nº1.144 de 1 de outubro de 2016 Institui o Programa Novo Mais Educação, que visa melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental. Diário Oficial da União. Brasília, 11 de out de 2016.

CAVALIERE, A.M.V. Notas sobre o conceito de educação integral. In: COSTA COELHO, L.M.C. (Org). Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo. Petrópolis, RJ: DP et alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009.

DECLARAÇÃO de Salamanca. Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 23/jan./2017.

GUARÁ, I. É preciso educar integralmente. São Paulo: n. 2; Cadernos Cenpec, 2006. Disponível em: <<file:///C:/Users/Lenovo/Downloads/168-256-1-SM.pdf>> Acesso em: 12/jan./2017.

GIL, A.C. **Estudo de Caso**: fundamentação científica subsídios para coleta e análise de dados como redigir o relatório. São Paulo: Atlas, 2009.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil**: história e políticas públicas. 3ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MENDES, E.G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. Rio de Janeiro: Universidade de São Carlos, **Revista Brasileira de Educação**, v. 11 n. 33 set./dez. 2006.

MENDONÇA, A.A.S. **Educação especial e Educação Inclusiva: dicotomia de ensino dentro de um mesmo processo educativo**. Uberaba: VIII Encontro de Pesquisa em Educação, III Congresso Internacional Trabalho Docente e Processos Educativos, UNIUBE, 2015.

SANTOS, BOAVENTURA DE SOUSA. **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitanismo multicultural**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SILVEIRA, D.T.; CÓRDOVA, F.P. **A Pesquisa Científica**. In: GERHARDT, T.E.; SILVEIRA, D.T. Métodos de pesquisa. Rio Grande do Sul: Editora da UFRGS, 2009.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

- LV -

**QUE POLÍTICAS PÚBLICAS E QUE GESTÃO DEMOCRÁTICA
NECESSITAM AS ESCOLAS PARA ENFRENTAR A VIOLÊNCIA QUE
HABITA O TECIDO SOCIAL E EDUCACIONAL?**

Naura Syria Carapeto Ferreira
Universidade Tuiuti do Paraná/Brasil
nauraf@uol.com.br

Maria Iolanda Fontana
Universidade Tuiuti do Paraná/Brasil
maria.iolanda.fontana@gmail.com

Este trabalho parte da análise da estrutura e conjuntura do tecido social em que vivem os alunos, seus familiares e a população em geral que contraditoriamente invade agressivamente este espaço ou se “tranca” e se debate contra o mais poderoso elemento da sociedade hodierna: a violência. Tem por objeto investigar sobre a efetiva realidade e relação das políticas públicas (exaradas e operacionais) com a gestão democrática da educação almejada, a fim de que se possa exigir do poder público e de todos os profissionais da educação condições para que “os alunos (as) possam desenvolver-se como seres humanos fortes intelectualmente, ajustados emocionalmente, capazes tecnicamente, com aguda consciência da realidade onde vão atuar e ricos de caráter (FERREIRA 1997, p113). Este sonho que é, muito mais do que um sonho, constitui-se num princípio da Declaração Universal dos Direitos Humanos, da constituição da República Federativa do Brasil, da Carta Magna Brasileira e de tantos outros documentos oficiais e pactos internacionais que necessita se concretizar no Brasil e no mundo tão conturbado por “valores” antagônicos que ocasionam disparidade econômico-social de onde decorrem todas as demais mazelas que podem ser agrupadas no terrível termo: ódio. A formação do profissional da educação e a formação humana em geral tem sido e continuará a ser objeto de investigação, de estudo e aprimoramento em cada momento histórico do desenvolvimento da humanidade, pela peremptória necessidade de “responder às demandas sociais, científicas e tecnológicas, enquanto profissional responsável pela educação de qualidade, entendida como “atividade mediadora no seio da prática social global”(SAVIANI, 1980, p.120). Também tem sido defendida na intrínseca relação com a gestão democrática da educação por se complementarem em sua essência de conteúdo. Todavia, mais do que nunca nos tempos hodiernos, esta exigência se torna imperiosa pelo estágio de evolução cada vez mais acelerado da ciência e da tecnologia no mundo globalizado, quando todas as determinações, avanços, rupturas, violência e “achatamento” do mundo exigem novos elementos decisivos para esta formação. Disputas e violência são protagonistas. Da qualidade desta formação depende a formação de todos os

futuros “cidadãos”. Dela depende a formação para a cidadania de todos que puderem ter acesso à escola e ao tratamento dos profissionais da educação ou a exclusão decisiva da vida em sua plenitude, isto é, da morte na vida! Partindo do conceito de práxis para refletir sobre disputas que originam a violência expõe-se neste trabalho que pretende-se elevar a ciência e consciência sobre a violência instalada no mundo e a práxis, tal como elucida o filósofo e professor Adolfo Sanchez Vázquez (1977, 1998). Toda a práxis, assim, é um processo de formação e transformação de um objeto. O sujeito imprime uma determinada forma ao objeto em questão, depois de o haver desarticulado ou violentado para poder transformá-lo. Como destruição de uma ordem estabelecida – no processo de transformação – a violência é um atributo humano, mas que não se mostra apenas pela sua experiência de força. Na natureza a força existe nas não se usa. Só o homem usa a força e pode usar a si mesmo como força. Daí o caráter exclusivamente humano da violência. Esta se manifesta onde o natural e o humano – como matéria ou objeto de sua ação – resiste ao homem. Faz-se necessário uma transformação para uma melhor qualidade da formação humana, da população, de toda a humanidade! Sim! Mas como? Com um sentido de transformação revolucionária que permite a alteração das relações e configurações sociais existentes é necessário provocar rupturas e a educação poder-se-á assumir como a grande mediadora que permite a transformação desencadeando possibilidades à construção de um conhecimento que se ergue para além da compreensão e justificação da realidade, mas também, para a sua transformação. Sánchez Vázquez entende, que mais do que interpretar o mundo de distintos modos, é necessário transformá-lo. Para o Professor da Universidade de Londres Guy Standing, com as transformações econômico-sociais que emergem da, e na crise mundial, um dos tópicos defendidos seria aumentar a flexibilidade do seu mercado de trabalho, o que veio gerar uma agenda para transferir os riscos e a insegurança para o lado dos trabalhadores e suas famílias. Tal crença originou a criação de um “precariado global” constituído por milhões de pessoas, em todo o mundo, que são desprovidas de qualquer âncora de estabilidade. E por isso, consideram ser uma “nova classe perigosa. Para este professor, as pessoas que constituem o precariado enquanto classe em formação são propensas a dar ouvidos a vozes agressivas e a usar os seus votos e o seu dinheiro para dar a essas vozes uma plataforma política cuja influência está a crescer. O sucesso da agenda ‘liberal’, abraçada em maior ou menos grau por governos de todas as áreas políticas, criou um monstro político que ainda é incipiente. Por esse motivo, afirma que é preciso agir antes que esse monstro ganhe vida. (STANDING, 2014, p 19). Está em causa, a libertação da mente, de um sentimento comum de insegurança. Mas nenhuma revolução vem da simples compreensão das coisas. Ainda ao se tinha acumulado uma raiva eficaz, porque ao havia sido forjada nenhuma estratégia política. A medida em que a globalização avançava, e que os governos corriam uns atrás dos outros na flexibilização das relações laborais, o número de pessoas em regimes de trabalho sem segurança foi se multiplicando. Mais uma forte determinação que justifica a necessidade do estudo, debate e compreensão do tema que se propõe neste texto, rumo à superação deste *status quo* e à construção de uma sociedade mais justa, igualitária e feliz, fundada na

dignidade humana.com escolas bem equipadas professores muito bem formados e muito bem remunerados. Importante, por isso, em especial, considerar a práxis na dimensão ético-política da gestão da educação. Se o resultado do trabalho educacional não atende às demandas sociais, este é o atendimento prioritário por parte do poder público e de todos os responsáveis em fazer acontecer. Ao falar, neste texto, em formação trata-se da formação inicial e continuada, da formação chamada de geral e profissional, pois sejam quais forem as nomenclaturas e divisionismos estruturais ou programáticos trata-se de formação humana que ou forma humanos ou forma “monstros”, por não permitir uma formação humana digna. Arma-se, assim o eixo analítico-reflexivo do presente trabalho que expõe sínteses de uma pesquisa em desenvolvimento e outra concluída, que tem por objeto o movimento por meio do qual as análises sobre a formação inicial e formação do profissional da educação se reproduzem na formação continuada. Estas análises se tornam mais intensas quando agravadas de outras determinações relativas à expansão dessa maneira de “formar” ou capacitar, no seio da sociedade brasileira, ora pelas universidades ora, de forma muito mais intensa quantitativamente, por institutos e outras formas mercantis de “fazer a educação”. A metodologia é dialética apoiada em fontes primárias e secundárias. Apoiase em documentos oficiais, em renomados intelectuais e nas teorias da educação na sua forma mais elaborada: Dermeval Saviani, Carlos Roberto Jamil Cury, Luiz Fernandes Dourado, Guy Standing, Adolfo Sánchez Vázquez, Naura Syria Carapeto Ferreira, e outros. Dirigida pelo eixo acima indicado foi realizada investigação teórico-prática sobre estas questões no movimento dialético da relação que as compõe. As conclusões já esboçadas apontam a necessidade de encararmos de maneira nova a relação entre a possibilidade e a realidade, na produção do conhecimento sobre a realização humana, a ética, a estética, a história da educação, a filosofia social e política, a fim de responder às questões da existência em geral, relativas ao ser humano no modo mais elevado de ser nas condições sociais em que vive.

Referências

CHOMSKI, Noam. (2016) *Quem governa o mundo?* Lisboa: Editorial Presença.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto (2008). A gestão da Educação e as políticas de formação de profissionais da educação: desafios e compromissos. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto. *Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios*. 8 ed. São Paulo: Cortez Editora.

MONIZ BANDEIRA, Luiz Alberto (2016). *A desordem mundial: o espectro da total dominação*. Rio de Janeiro Civilização Brasileira.

SAVIANI, Dermeval. (1980). *Educação: Do senso comum à consciência filosófica*. São Paulo: Cortez Editora.

STANDING, Guy. (2014). *O precariado: a nova classe perigosa*. Lisboa: Editorial Presença.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez (1977). *Filosofia da Práxis*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez (1998). *El mundo de la violencia*. México: Fondo de Cultura Económica.

- LVI -**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO
TERRITÓRIO DE IDENTIDADE BACIA DO RIO GRANDE – BA****Nilza da Silva Martins**

nilzapt@hotmail.com

Universidade do Estado da Bahia/BR

Marilde Queiroz Guedes

marildequeiroz@outlook.com

Universidade do Estado da Bahia/BR

Este trabalho é parte de uma pesquisa em andamento, coordenada pelos Grupos de Pesquisa Estudos em Educação do Campo – GEPEC (CNPq) e Formação de Professores e Currículo – FORPEC (CNPq), que tem como objetivo discutir práticas pedagógicas que vem sendo desenvolvidas nas escolas do campo, na perspectiva de contribuir com a melhoria dessa modalidade de educação no Território Bacia do Rio Grande, Bahia/Brasil. O Território é composto por quatorze municípios, contudo, no ano de 2017 a pesquisa contemplou o município de São Desidério, foco dessa proposta de comunicação, por ser o que tem a maior área rural e o maior número de escolas situadas no campo. Dentre os vários problemas enfrentados pela educação no território, destacamos a repetição das práticas pedagógicas urbanas nos espaços rurais, o que vem resultando na ausência de um fortalecimento da identidade e cultura dos povos camponeses. A transmissão de conhecimentos desarticulados e sem significado para os estudantes que frequentam as escolas do campo nos faz levantar a hipótese de existir uma dicotomia entre a educação escolar e o contexto de vida dos educandos. Historicamente, a educação realizada nos espaços rurais foi relegada ao esquecimento. Seu surgimento está associado à iniciativa de latifundiários, que visavam preparar mão de obra para atender às exigências de mecanização que começava a assolar os espaços rurais. Assim, a criação de escolas associava-se ao processo de capacitação para o trabalho. Entretanto, essa educação realizada era no campo, ou seja, no perímetro onde residiam, mas, não era do campo, pois, não trabalhava com conteúdos que pudessem ajudar esse homem a permanecer no campo, com qualidade de vida, evitando o seu deslocamento em busca de melhores condições. Conscientes de que não bastava “saber assinar o próprio nome”, os Movimentos Sociais passaram a pressionar o Estado pelo direito de uma educação que levasse em conta a identidade e a história do homem do campo. A Constituição Federal de 1988 faz breve menção a esse tipo de educação, mas, é com a Lei de Diretrizes e Bases - LDB 9.394/1996 que a questão é tratada com mais especificidade nos artigos 26 e 28 que estabelecem: “na oferta da educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as

adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região”. De forma mais específica orientam que conteúdos e metodologias sejam apropriadas às necessidades dos alunos e que cada escola tenha organização própria, incluindo adequação do calendário às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas. Embora a lei determine que ocorram essas adaptações, as práticas parecem desconsiderar as especificidades do campo. Em consonância com Souza (2008), a concepção de educação que defendemos deve enfatizar o campo como lugar de trabalho, moradia, lazer, sociabilidade, identidade; um lugar de construção de novas possibilidades de produção social e de desenvolvimento sustentável. Esta comunicação inscreve-se no Fixo Educação e direitos humanos, diversidade cultural e inclusão social. A primeira fase da pesquisa foi o mapeamento das escolas do campo do município de São Desidério – Bahia. Com o apoio da Secretaria de Educação visitamos trinta e duas escolas, entre os meses de julho e outubro de 2007. Para Gatti (2002), o conhecimento produzido pelas pesquisas faz parte de uma conjuntura histórico-social específica, que compreende uma diversidade de questões a serem analisadas. Sendo assim, cabe aos pesquisadores “fazer escolhas entre um dos múltiplos caminhos que os aproximam da compreensão desse fenômeno” (p. 13). E ao fazermos a escolha pelo caminho metodológico, definimos o estudo como sendo de natureza quanti-qualitativa, do tipo pesquisa de campo. Trata-se de um estudo qualitativo por compreender a interpretação dos significados atribuídos pelos sujeitos participantes às suas ações, em uma realidade socialmente construída. Coube a nós pesquisadores a imersão nessa realidade de forma participativa. Mesmo com características primordialmente qualitativas, a pesquisa realizada não deixa de ser também quantitativa, no momento em que prevê um percurso de coleta e análise de dados em longo prazo e nesta comunicação a análise dos aspectos observado em trinta e duas escolas. Nessa primeira etapa, os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram: roteiro de observação e entrevista semiestruturada, feita com professores, diretores e coordenadores pedagógicos. Durante a observação foram feitos registros também em um diário de bordo. Os dados inicialmente levantados foram analisados a partir de vários ângulos, o que, para Minayo e Minayo-Goméz (2003) permite uma discussão interativa e intersubjetiva no processo de análise. Foram produzidos relatórios, com base no referencial teórico que subsidia esse estudo: as produções sobre a educação do campo no Brasil. Santos & Almeida (2007) ressaltam a importância da escola do campo ter sua identidade, seu projeto interligado aos povos do campo, através de um currículo que seja significativo. Para Caldart (2011), a escola do campo tem que ser um lugar onde crianças e jovens possam sentir orgulho desta origem. Nossas primeiras sinalizações a partir dos dados revelam a necessidade da construção de um projeto de educação do campo neste município. Em dez das escolas pesquisadas ficou evidente a inexistência de um trabalho de fortalecimento da identidade cultural do campo. Em quatro dessas instituições observou-se acentuada negação de identidade por parte dos próprios professores, em se tratando da cultura campesina. Em outras seis escola foi pontuado que os livros didáticos utilizados são muito resumidos e não retratam a realidade. Em cinco escolas foi ressaltado que há um fluxo de abandono

temporário, pois muitos alunos vão trabalhar em fazendas da região em épocas de plantio e colheita. Foram registrados relatos de extrema pobreza, causa também apontada para essa evasão, pois muitos vão em busca de trabalho. Foi constatado que não há nenhuma ação de adequação de calendário escolar em decorrência dessa realidade. Em sete instituições os entrevistados relataram que os anos finais do ensino fundamental são considerados desinteressantes pelos alunos. Essas instituições registram alto índice de reprovação e evasão. Em se tratando da multisseriação, somente em oito escolas esta foi apontada como um entrave. Em outras treze houve relatos de que esse formato não atrapalha no aprendizado, apesar de ser um grande desafio para o professor. Sendo assim, concluímos que, o fato de os próprios docentes não se identificarem com a cultura do campo, faz com que não consigam desenvolver nos estudantes a relação de identidade e pertencimento com o campo, fazendo-se urgente um projeto de formação continuada para estes profissionais, de modo que passem a compreender a importância do fortalecimento da identidade camponesa nas ações pedagógicas desenvolvidas nas escolas, bem como tenham maior subsídios para o trabalho desafiador com a multisseriação. Em se tratando da gestão escolar, é importante que invistam na ampliação de atividades que envolvam a comunidade, no estabelecimento de parcerias para fortalecer as ações desenvolvidas na escola e também na organização do calendário escolar para atender às demandas reais das comunidades rurais.

Referências

ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salette; MOLINA, Mônica Castagna (orgs). **Por uma educação do campo**. 5ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

GATTI, Bernardete. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Plano Editora, 2002.

MINAYO, M.C.S.; MINAYO-GÓMEZ, C. 2003. **Difíceis e possíveis relações entre métodos quantitativos e qualitativos nos estudos de problemas de saúde**. In: O clássico e o novo: Tendências, objetos e abordagens em ciências sociais e saúde. Rio de Janeiro, Fiocruz, p. 117-142.

SANTOS, Ademar Vieira; ALMEIDA, Luíz Sergio Castro. **Perspectivas Curriculares para a educação no campo: algumas aproximações para a construção do currículo da escola dos que vivem no e do campo**. In: GHEDIN, Evandro; BORGES, Heloísa da Silva. Educação do campo – A epistemologia de um horizonte de formação. Manaus: UEA, Edições, 2007.

- LVII -

ESTUDOS DOUTORAIS SOBRE A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL NO PERÍODO DE 2008 A 2016: REVISÃO INTEGRATIVA

Priscila de Sousa Barbosa Castelo Branco

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Brasil

priscila.sousa.barbosa@hotmail.com

Introdução

O levantamento bibliográfico de uma investigação doutoral deve levar em conta o estado da arte da temática a ser estudada. Para o estudo da *policy cycle approach* de Ball e Bowe (1992) ampliado por Ball (1994) é necessário, encarar o debate da natureza complexa e controversa da política educacional, buscando os processos micropolíticos e a ação dos profissionais que estão nas arenas cotidianas.

A política de educação especial brasileira busca uma perspectiva inclusiva que define a si mesma como aquela que visa a “educação para todos”, ao se questionar essa perspectiva inclusiva que a política diz ter, faz-se necessário olhar para um dos contextos em que ela se constitui, neste caso o contexto da prática.

Para isto, realizou-se inicialmente um levantamento do estado da arte das teses produzidas sobre a política. A opção pelo recorte do período compreendido entre 2008 a 2016 deu-se por conta do período de análise da investigação doutoral.

Optou-se como método de investigação por uma revisão integrativa dos estudos sobre a política de educação especial no Brasil - 2008 a 2016, que proporcionou uma síntese de conhecimento e incorporação da aplicabilidade de resultados significativos na prática.

Estado da arte dos estudos sobre a política de educação especial no Brasil - 2008 a 2016

O portal tem como objetivo a recolha, agregação e indexação dos conteúdos científicos em acesso aberto (ou acesso livre) existentes nos repositórios institucionais das entidades nacionais de ensino superior, e outras organizações de I&D (Portal RCAAP, 2018).

O portal RCAAP se constitui como um ponto único de pesquisa, descoberta, localização e acesso a milhares de documentos de carácter científico e académico, nomeadamente artigos de revistas científicas, comunicações a conferências, teses e dissertações, distribuídos por inúmeros repositórios

portugueses. A lista dos repositórios agregados no portal pode ser consultada no Diretório D (PORTAL RCAAP, 2018).

Com o levantamento foi possível encontrar no período de 2008 a 2016, 208 teses disponíveis. Utilizando-se os marcadores “política” “educação especial” “educação básica” e que a pesquisa tenha se efetivado a partir do estudo do contexto da prática nos municípios brasileiros.

Com ajuda do Portal encontrou-se 16 estudos de tese de doutoramento realizados no período de 2008 a 2014. Apesar da opção pelo recorte de 2008 a 2016. Os achados do levantamento às pesquisas de Perez (2008), Carvalho (2008), Sousa (2008), Lima (2009), Oliveira (2009), Neres (2010), Santos (2012), Corrêa (2012), Barbosa (2012), Madureira (2012), Carniel (2013), Siems-Marcondes (2013), Machado (2013), Ropoli (2014), Viegas (2014), Lago (2014), Lago (2014).

O perfil das pesquisas aponta trajetórias de investigação que se correlacionam a arena de atuação do desenvolvimento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, já que a política organiza três eixos estratégicos de atuação: institucionalização, financiamento e a orientações das práticas pedagógicas inclusivas, destacando desde sua implantação até a implementação, enfatizando as ações nos municípios brasileiros (BRASIL, 2008).

Conclusões

Apesar da opção pelo recorte de 2008 a 2016, não foi possível encontrar – utilizando os marcadores escolhidos até aqui neste levantamento – estudos no nível de teses de doutoramento nos anos de 2015 e 2016. Por isso, esse levantamento se ampliará com a construção da escrita da tese.

O perfil das pesquisas buscou trajetórias de investigação que se correlacionavam a arena de atuação do desenvolvimento da política e seus eixos estratégicos de atuação.

Os achados demonstram a necessidade nos aprofundamentos do estudo sobre a a *policy cycle approach* e as arenas em que se desenvolve essa pedagogia inclusiva que se demonstra muitas vezes invisível.

Referências

BALL, S.J.; BOWE, R. Subject departments and the “implementation” of National Curriculum policy: an overview of the issues. **Journal of Curriculum Studies**, London, v. 24, n. 2, p. 97-115, 1992.

BALL, S.J. **Education Plc**: private sector participation in public sector education. London: Routledge. The education debate. Bristol: Policy Press, 2007.

BALL, S.J. **Educational reform: a critical and post-structural approach.** Buckingham: Open University Press, 1994.

BARBOSA, M. C. **Do preferencial ao necessário: o atendimento educacional especializado na escola comum.** Tese (Doutorado em Educação). Universidade de Campinas. Faculdade de Educação – FE, 2012.

BRASIL, MEC. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva.** Brasília: MEC/SEESP, 2008.

CARNIEL, F. **A invenção (pedagógica) da surdez: sobre a gestão estatal da educação especial na primeira década do século XXI.** Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política, Florianópolis, 2013.

CARVALHO, L. R. P. S. **Escolarização inclusiva de alunos com necessidades educacionais especiais: um estudo de caso de um município paulista.** 2008. 141 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2008.

CORRÊA, N. M. **Salas de recursos multifuncionais e Plano de Ações Articuladas em Campo Grande – MS: análise dos indicadores.** Programa de Pós-graduação em Educação (Campus de Campo Grande), 2012.

LAGO, D. C. **Specialized Educational Service for students with intellectual disabilities based on co-teaching in two cities..** 2014. 270 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

LIMA, S. R. **Escolarização da pessoa com deficiência intelectual: terminalidade específica e expectativas familiares.** 2009. 181 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.

MACHADO, R. **O atendimento educacional especializado (AEE) e sua repercussão na mudança das práticas pedagógicas, na perspectiva da educação inclusiva: um estudo sobre as escolas comuns da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis/SC.** Tese (Doutorado em Educação). Universidade de Campinas, 2013.

MADUREIRA, I. P. **Tornar-se professor de educação especial:** uma abordagem biográfica. Tese de doutoramento, Educação (Formação de Professores), Universidade de Lisboa, Instituto de Educação, 2012.

NERES, C. C.. **As instituições especializadas e o movimento da inclusão escolar:** intenções e práticas. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

OLIVEIRA, T. C. B, C. **A escrita do aluno surdo:** interface entre a libras e a língua portuguesa. 329 f. Teses (Doutorado Programa de Pós-Graduação em Educação-PPGE). Universidade Federal da Bahia, 2009.

PEREZ, M. A. R. **Educação especial em tempos de inclusão:** política educacional e laços sociais. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

PORTAL RCAAP. **Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal.** UMIC - Agência para a Sociedade do Conhecimento, IP. FCCN - Fundação para a Computação Científica Nacional. Rede Ciência, tecnologia e Sociedade, RCTS - FCCN. Projeto financiado pelo POS_C - Programa Operacional Sociedade do Conhecimento e pela UMIC D, 2018.

ROPOLI, E. A.; MANTOAN, M. T. E. **Formação de professores em atendimento educacional especializado (AEE):** Aspectos políticos, tecnológicos e metodológicos de um curso de formação de professores na modalidade a distância. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de Campinas, 2014.

SANTOS, K. S. **A política de educação especial, a perspectiva inclusiva e a centralidade das salas de recursos multifuncionais:** a tessitura na rede municipal de educação de Vitória da Conquista (BA). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2012.

SIEMS-MARCONDES, M. E. R.. **Educação especial em Roraima:** história, política e memória. 2013. 359 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.

SOUSA, S. B. **Inclusão e aprendizagem do aluno com deficiência mental:** expectativas dos professores.. 163 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2008.

VIEGAS, L. T.. **A reconfiguração da educação especial e os espaços de atendimento educacional especializado:** análise da constituição de um centro de atendimento em Cachoeirinha/RS. Tese(Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2014.

- LVIII -**UNIVERSIDADE ABERTA PARA A TERCEIRA IDADE: PERSPECTIVAS E
AÇÕES PARA A INCLUSÃO SOCIAL DO IDOSO**

Rita de Cássia da Silva Oliveira
UEPG/Brasil
soliveira13@uol.com.br

Paola Andressa Scortegagna
UEPG/Brasil
paola_scortegagna@hotmail.com

Introdução do problema

A educação é uma importante ferramenta para o processo de conscientização dos sujeitos, tornando-os conhecedores dos seus direitos e deveres, além de impulsionar a possibilidade de participação social.

Os processos educativos acontecem nos mais diferentes espaços formais, não formais e informais. Cada instituição de caráter educacional deve exercer suas funções, considerando as particularidades e demandas do segmento que atende.

O pluralismo social e cultural da vida moderna faz com que as funções da universidade se ampliem. Segundo Saviani (1990, p.26), de acordo com a reforma universitária, "três são as atividades fins da Universidade: o ensino, a pesquisa e a extensão".

Existe uma consciência progressiva por parte das instituições universitárias, no sentido de que a massa crítica de recursos acumulados na universidade deve ser necessariamente estendida ao maior número de pessoas possível, processo esse denominado de extensão universitária.

Este trabalho objetiva refletir como as Universidades Abertas para a Terceira Idade contribuem para a inclusão social do idoso por meio da educação.

Foi realizada uma pesquisa bibliográfica e de campo, com a aplicação de questionários para idosos de 12 UATI brasileiras de diferentes regiões geográficas.

Quadro1: Instituições Pesquisadas

Instituições	Regiões
Universidade do Estado do Amazonas	Norte
Universidade Federal de Pernambuco Universidade Federal de Sergipe Universidade Estadual de Santa Cruz	Nordeste
Pontifícia Universidade de Goiás Universidade Católica Dom Bosco	Centro Oeste
Universidade Federal de Alfenas Universidade Estadual do Rio de Janeiro Universidade Federal do Espírito Santo	Sudeste
Universidade Estadual de Ponta Grossa Universidade Regional de Blumenau Universidade de Caxias do Sul	Sul

Fonte: Elaboração das autoras

Como instrumento de coleta de dados foi utilizado um questionário com questões abertas e fechadas, para identificar o perfil dos idosos e estabelecer quais ações das UATI contribuem para o processo de inserção e participação social. Foram aplicados 15 questionários em cada universidade, com exceção da Universidade de Santa Cruz que participaram 12 idosos. Ao todo são 177 questionários tabulados.

Desenvolvimento

As ações extensionistas emergem a partir de questões sociais, havendo a necessidade de buscar alternativas para a transformação da realidade de diferentes sujeitos. Para que isso seja possível, a aproximação da academia com a comunidade promove a relação entre o saber científico com o saber popular, voltado para a melhoria da qualidade de vida.

De acordo com o Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras (FORPROEX, 1987, s/p), a extensão é entendida como: “processo educativo, cultural e científico que articula o Ensino e a Pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre Universidade e Sociedade”.

Um dos grupos que têm tido uma maior amplitude de atenção e atendimento em relação aos programas e projetos extensionistas é o dos idosos. Em relação às ações para a terceira idade, há uma expressiva quantidade de ações para a educação dos idosos, dentre os quais se destaca as universidades abertas para a terceira idade. Estas ações pautam-se na educação permanente e não formal, possibilitando a inclusão e a participação social.

O processo de inclusão social deve estar fundamentado a partir da concepção de uma sociedade inclusiva, pautado no respeito, na aceitação das diferenças e na ampla colaboração entre os indivíduos (FREIRE, 2008).

A inclusão, além de um movimento educacional, é também um processo social e político, que visa defender o direito de todos à participação, de maneira responsável e consciente. Há necessidade de trabalhar para que haja a aceitação e o respeito diante das características que diferenciam os indivíduos de determinado grupo em relação à sociedade (FREIRE, 2008).

Sobre o processo de inclusão, com destaque aos idosos, a legislação própria preconiza a garantia de direitos elementares, para superar a exclusão social e a marginalização deste segmento etário (Estatuto do Idoso, lei 10.741/03).

Uma política pública para o idoso, tendo a educação como base, deve buscar uma proximidade com as questões da assistência social, mas também do direito, da saúde, da alimentação, da moradia, da previdência, num desenho intersetorial que permita que todos os direitos sejam contemplados e respeitados.

Para que o idoso possa ser atuante nos espaços em que vive, há necessidade de um processo educacional inclusivo, o qual integre estes sujeitos e os aproxime aos demais grupos sociais, atuando para a superação das discriminações e preconceitos que envolvem a velhice.

Conforme os dados coletados, referente à idade dos idosos, verificou-se que 92 idosos tem entre 60 e 69 anos (52%); 56 idosos tem entre 70 e 79 anos (31,6%); 24 idosos tem entre 50 e 59 anos (13,5%); 5 idosos tem entre 80 e 89 anos (3%).

O sexo que predomina é o feminino com 157 alunas (88,7 %). Há 20 homens, o que corresponde 11,3%.

Sobre como as UATI contribuem para o processo de inclusão, os idosos relataram que após o ingresso, tiveram melhoria da qualidade de vida (129 idosos – 30%), vontade de aprender (111 idosos – 26%) e conhecer novas pessoas (90 idosos – 21 %). Estes aspectos contribuíram para maior participação na família e em grupos sociais.

Paralelamente, a UATI estimulou os alunos para aquisição de novos conhecimentos (117 pessoas – 23,7%), possibilidade de aprender mais (110 pessoas – 22,2%), fazer novas amizades (97 pessoas – 19,6%) e participar de atividades recreativas/festas (68 pessoas – 13,7%).

Para 135 pessoas (28,2%), a principal mudança refere-se a conhecer novas pessoas. Outras 120 pessoas (25,1%) apontaram que descobriram sua capacidade de aprender. Para 106 pessoas (22,2%), a mudança refere-se a sentir-se mais realizado. Há também a indicação de realização de atividades diversificadas, por 95 pessoas (19,9%). Há 79 pessoas que afirmam que se sentem úteis (16,5%) e outras 53 apontam que superaram a solidão (11%).

Conclusões

A educação voltada para a terceira idade deve possibilitar a inclusão social e o reconhecimento dos novos papéis sociais.

Quando o idoso adquire mais conhecimentos e está estimulado a aprender, possibilita uma maior inserção e participação social, uma vez que amplia seu círculo de amizades e as atividades que realiza, torna-se mais incluído e conhecedor dos seus direitos. Estas condições contribuem para que o idoso se torne mais autoconfiante e seguro de sua participação na sociedade.

As UATI desempenham satisfatoriamente o seu papel na educação do idoso, estimulam a aquisição de conhecimentos e informações, valorizam e promovem a elevação da autoestima, respeito do idoso como cidadão e possibilitam maior inserção e participação social, tornando o idoso protagonista de sua própria história.

Referências

BRASIL. **Lei n. 10741 de 1 de outubro de 2003**. Dispõe sobre o Estatuto do Idoso. Brasília, 2003.

FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS
BRASILEIRAS – FORPROEX. **Extensão universitária: diretrizes conceituais e políticas**. Brasília:
MEC/FORPROEX, 1987.

FREIRE, S. Um olhar sobre a inclusão. **Revista da Educação**, Lisboa, v.16, n.1, p.5-20, 2008.

SAVIANI, D. **Ensino público e algumas falas sobre universidade**. São Paulo: Cortez, 1990.

- LIX -

DESAFIOS NA INCLUSÃO EDUCACIONAL: A QUALIDADE NO ATENDIMENTO PARA PORTADORES DE NECESSIDADES VISUAIS NO INSTITUTO FEDERAL DE RONDÔNIA CAMPUS PORTO VELHO ZONA NORTE

Samuel dos Santos Junio

Introdução

Educação inclusiva significa educar de acordo com as necessidades de cada um, dando oportunidade de integração social por meio da educação. Para Mittler (2003, p. 25) “a inclusão envolve um processo de reforma e de reestruturação das escolas como um todo”.

As escolas devem estar em constante adaptação, com base nas políticas de inclusão e na prática fundamental para dar auxílio às pessoas com deficiência visuais, sempre visando o aprimoramento da implantação da educação inclusiva na nossa realidade. É importante que haja o interesse em proporcionar educação de acordo com as dificuldades de aprendizagem de cada indivíduo portador de necessidades especiais.

As políticas educacionais possuem como propósito a desconstrução de barreiras sociais, tornando possível contribuir para um sistema educacional universal, público, gratuito e de qualidade, onde a diversidade é um valor democrático a ser cultivado. (BOTELHO, *et al*, p. 7, 2012)

É importante considerar os valores básicos de igualdade de tratamento e oportunidade. As escolas devem organizar as condições de acesso aos espaços, aos materiais pedagógicos e à comunicação, de modo a favorecer a aprendizagem, a valorização das diferenças e a atender as necessidades educacionais de todos os alunos. (BOTELHO, *et al*, p. 157. 2012)

Esse estudo possibilita analisar a qualidade no atendimento e as políticas públicas de inclusão educacional que o IFRO Campus Porto Velho Zona Norte vem adotando para alcançar um padrão de excelência no atendimento de pessoas com deficiência visual.

As escolas públicas brasileiras estão passando por inúmeros avanços na área da educação inclusiva, numa perspectiva de atender às limitações educacionais, com espaços inclusivos e de qualidade, com o objetivo de cumprir o papel da escola de educar todos os cidadãos com igualdade e atendendo as necessidades de cada estudante. A garantia de convívio social dentro das escolas impede a segregação, através das possibilidades e oportunidades oferecidas a cada indivíduo.

De acordo com art., 58 da lei nº 9.394/96 a educação especial é a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente pela rede regular de ensino, para educandos com deficiência. A aprendizagem, os procedimentos, o acesso ao conhecimento e à informação, bem como os instrumentos didáticos, devem ser adequados às condições visuais destes educandos.

Conforme inciso 1º do art., 58 da lei nº 9.394/96 que estabelece as diretrizes e bases da educação curricular, haverá, quando necessário, os serviços de apoio especializado para atender às peculiaridades da clientela de educação especial. O atendimento precisa ser especializado e de qualidade para que supra as necessidades dos deficientes visuais.

O Art., 59 da lei nº 9.394/96, diz que o sistema de ensino deve assegurar aos educandos com deficiência, currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades; professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns; Educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora; Acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.

A política nacional para a integração da pessoa portadora de deficiência visa assegurar a sua plena inclusão na sociedade, estabelecendo mecanismos, instrumentos legais e operacionais que assegurem às pessoas portadoras de deficiência o pleno exercício de seus direitos básicos que, decorrentes da Constituição e das leis, propiciam o seu bem-estar pessoal, social e econômico, além do acesso, o ingresso e a permanência da pessoa portadora de deficiência em todos os serviços oferecidos à comunidade. (Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999.)

A lei nº 7.853 de 24 de outubro de 1989, apoia às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social. A Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências.

A qualidade no atendimento para uma escola inclusiva

Um ambiente escolar inclusivo é aquele que dá atendimento de qualidade a todos, inclusive às pessoas com deficiência. O Art. 205, da Constituição Federal de 1988, diz que a educação é direito de todos, que visa o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Sendo, dever do Estado garantir atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. (Art. 208. Inciso III, CF/1988)

A deficiência visual desperta a necessidade em conhecer e o interesse em aprender, costuma ser abordada de forma pouco natural e pouco espontânea porque os profissionais da educação não sabem como proceder em relação a estes estudantes que possuem deficiência visual. Eles manifestam dificuldade de aproximação e de comunicação, não sabem o que fazer e como fazer. Nesse caso, torna-se necessário quebrar paradigmas, dispersar os medos, tornar claro o conflito e dialogar com a situação. Somente assim será possível assimilar novas atitudes, procedimentos e métodos para a prática educacional inclusiva. “Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos. (MEC/SEESP, 2001).”

A Portaria 2.678/02 do MEC aprova diretrizes e normas para o uso, o ensino, a produção e a difusão do sistema Braille em todas as modalidades de ensino, compreendendo o projeto da Grafia Braille para a Língua Portuguesa e a recomendação para o seu uso em todo o território nacional.

Em 2003 o MEC implantou o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, com vistas a apoiar a transformação dos sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos, promovendo um amplo processo de formação de gestores e educadores nos municípios brasileiros para a garantia do direito de acesso de todos à escolarização, à oferta do atendimento educacional especializado e à garantia da acessibilidade.

Em 2007, é lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, reafirmado pela Agenda Social, tendo como eixos a formação de professores para a educação especial, a implantação de salas de recursos multifuncionais, a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, acesso e a permanência das pessoas com deficiência na educação superior e o monitoramento do acesso à escola dos favorecidos pelo Benefício de Prestação Continuada – BPC.

O ideal da busca pela construção da escola inclusiva é uma escola que reconhece, respeita e responde às necessidades de cada aluno, favorecendo a aquisição do conhecimento e a aprendizagem tanto do aluno quanto do professor. (BOTELHO, *et al*, p. 21. 2012)

Faz-se necessário para a inclusão de deficientes visuais no sistema educacional a sensibilização de professores, alunos e a comunidade sobre a importância de trabalhar pela inclusão destas pessoas.

Resultados

Em relação à inclusão educacional de pessoas com deficiência visual no IFRO Campus Porto Velho Zona Norte, podemos verificar que o processo de inclusão educacional deve ser feito em conjunto, onde todos devem compreender a importância da inclusão que se dá por meio do convívio social dentro da escola, que é o principal agente para a construção do indivíduo para a sociedade.

Constatou-se com a pesquisa que o IFRO – *Campus Zona Norte* tem trabalhado para que todos dentro da instituição sejam conscientes e agentes de inclusão das pessoas com deficiência, promovendo ações voltadas para implementação de ações voltadas à política de integração e inclusão, com o propósito de evitar a segregação dos estudantes deficientes das atividades que envolvem toda a sociedade estudantil.

O IFRO trabalha para que o aluno que ingresse na instituição permaneça, e para isso é necessário criar condições para que ele permaneça e tenha êxito.

O Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas – NAPNE tem como objetivo principal criar na instituição a cultura da "educação para a convivência", a aceitação da diversidade, a eliminação de barreiras arquitetônicas, educacionais e atitudinais, incluindo socialmente a todos através da educação.

O NAPNE tem como metas:

- a) Promover a inclusão e a permanência de Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas – PNEEs na Instituição e no mundo do trabalho;
- b) Identificar o público-alvo potencial na região de entorno do Campus;
- c) Sensibilizar a comunidade escolar para a convivência com a diversidade;
- d) Estabelecer parcerias com instituições públicas e privadas, associações, cooperativas, ONGs, órgãos representativos de PNEEs e de atendimento às pessoas com necessidades educacionais específicas;
- e) Fomentar a sustentabilidade do processo inclusivo, mediante aprendizagem cooperativa em sala de aula e a constituição de redes de apoio.

Portanto, a adaptação das pessoas com necessidades específicas dentro da escola deve ser mútua, onde todos os alunos possam realmente vivenciar experiências para que seja praticado o real significado de inclusão e acessibilidade. Os desafios precisam ser trabalhados para que a inclusão e acessibilidade de deficientes visuais vire prática cotidiana de todos os agentes da educação.

Referências bibliográficas

BAILEY, K. D. **Methods of social research**. 2. ed. New York: Free Press, 1982

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria N° 2.678, de 24 de setembro de 2002. Disponível em: <ftp://ftp.fnde.gov.br/web/resolucoes_2002/por2678_24092002.doc>. Acesso em: 07 de nov de 2017.

Botelho, Júlio Cesar; Ribeiro, Lauro Luiz Gomes; Castro, Maria Izabel do Amaral Sampaio. **Guia prático: o direito de Todos à educação**. Ministério Público do Estado de São Paulo. 1ª Edição, 2012.

Constituição da república federativa do brasil de 1988. Disponível

em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 07 de nov de 2017.

DECRETO N° 3.298, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1999 - **Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência.** Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm>. Acesso em: 30 de jul de 2017.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GODOY, Arilda Schmidt. **Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades.** RAE - Revista de Administração de Empresas, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995.

LEI N° 7.853 DE 24 DE OUTUBRO DE 1989 - **Apoio às pessoas portadoras de deficiência.**

Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7853.htm>. Acesso em: 27 de jul de 2017.

LEI N° 9.394/96 DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996 - **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>.

Acesso em: 30 de jul de 2017.

MEEC/SEESP. Ministério da Educação. Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica / Secretaria de Educação Especial, 2001.

MITTLER, P. J. Educação inclusiva: contextos sociais. Porto Alegre: Artmed, 2003.

Resolução n° 30/CONSUP/IFRO, de 03 de outubro de 2011. Disponível em:

<<http://portal.ifro.edu.br/doc-isntitucionais/401-download-do-regulamento-dos-nucleos-de-atendimento-as-pessoas-com-necessidades-educacionais-especificas-napnes-do-ifro/file>>. Acesso em: 07 de nov de 2017.

PORTAL EDUCAÇÃO. Disponível em:

<<https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/enfermagem/o-deficiente-visual-e-a-lei/21511>>. Acesso em 27 de jul de 2017.

RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 2, DE 11 DE SETEMBRO DE 2001 - **Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em 30 de jul de 2017.

Resolução nº 30/CONSUP/IFRO, de 03 de outubro de 2011. Disponível em:

<http://www.ifro.edu.br/consup/index.php?option=com_docman&task=doc_details&gid=69&Itemid=11>. Acesso em: 07 de nov de 2017.

CERTIFICAÇÃO DE PESSOAS ADULTAS: O CASO DOS NEEJAs**Simone Valdete dos Santos**

Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Brasil

Endereço eletrônico: simonevaldete@gmail.com**Introdução**

Os Núcleos Estaduais de Educação de Jovens e Adultos (NEEJAs) tem atuação no Estado do Rio Grande do Sul como modalidade não-presencial de Educação de Jovens e Adultos, sendo seu único representante neste segmento. Tendo sua origem e base de trabalho nos antigos supletivos, são instituições oficiais capazes de oferecer certificação de conclusão do Ensino Fundamental e Ensino Médio através da aprovação em provas fracionadas dos conteúdos do currículo nacional.

No Rio Grande do Sul encontram-se 28 Núcleos, presentes em 23 cidades das diversas regiões do Estado. Destes, cinco se encontram na cidade de Porto Alegre e foram escolhidos como uma primeira amostra de pesquisa. São estes o NEEJA Darcy Vargas, o NEEJA Paulo Freire, o NEEJA Darcy Ribeiro, o NEEJA Cardeal Alfredo Vicente Scherer e o NEEJA Menino Deus.

Vinculados também à Secretaria de Segurança Pública do Estado existem mais 14 Núcleos Prisionais, para estudantes com cerceamento de liberdade, os quais não foram envolvidos na pesquisa.

De acordo com os dados do último censo do IBGE (2010), 43,70% da população do Estado do Rio Grande do Sul com mais de 18 anos não possuía Ensino Fundamental completo, e 18,26% da população que possuía ensino fundamental nesta faixa etária não possuía o Ensino Médio completo. É preciso também levar em conta a revogação da certificação de conclusão da Educação Básica mediante a aprovação no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Diante da crescente necessidade de escolarização para a inserção no mercado de trabalho, os NEEJAs passam a assumir um papel de destaque na busca por melhor qualificação e condições de vida. Entre as características dos NEEJA que podem explicar sua procura por jovens e adultos trabalhadores estão: a flexibilidade de horários para o estudo (em casa) e para a realização de provas (disponíveis em turnos e dias diversos); a estimativa de menor tempo para a conclusão dos estudos.

Metodologia da pesquisa

A pesquisa iniciada em agosto de 2016 utilizou abordagem etnográfica para a investigação e descrição das atividades dos NEEJA. No primeiro contato com os Núcleos, através da equipe diretiva e de coordenação pedagógica, foram utilizadas entrevistas semi-estruturadas sobre os aspectos gerais do funcionamento, privilegiando o entendimento sobre as metodologias e concepções de aprendizagem, bem como a relação dos núcleos com o mundo do trabalho.

Em cada Núcleo, foram realizadas ao menos quatro visitas, com todas as observações e informações obtidas catalogadas em diários de campo. Na primeira e na segunda visita, agendadas previamente, se estabeleceram os primeiros contatos com o Núcleo. Nesta, utilizou-se a metodologia de entrevista semi-estruturada para orientar a conversa com a equipe coordenadora da unidade, qual seja direção, vice-direção e coordenação pedagógica. O documento da entrevista tinha como pontos principais saber: (1) o número de alunos matriculados e o número de alunos formados; (2) o número e o tipo de vínculo dos professores; (3) as estratégias pedagógicas e as práticas dos NEEJA.

A terceira visita voltou-se para a observação de um turno de apoio e provas realizadas no local. Com o consentimento do professor, além da observação, foi realizada uma entrevista semi-estruturada sobre: (1) sua carreira docente, em especial no NEEJA; (2) suas práticas educativas no estabelecimento de ensino. Na quarta visita, de modo informal e muito simples, foi realizada para a entrega de materiais formativos voltados para a educação de jovens e adultos. Visitas e observações adicionais foram realizadas para casos específicos, como a turma de alfabetização presente em uma das unidades.

Discussão dos Resultados

Diante da demanda por Educação de Jovens e Adultos no Rio Grande do Sul, conforme os dados já apresentados, os NEEJA podem ser interpretados como inéditos viáveis, conforme a perspectiva de Paulo Freire, por possibilitar ao estudante, em vários turnos e horários momentos de aprendizagem e testagem, oportunidades de certificação da escolarização.

As turmas, em geral, são compostas por poucos alunos, e o atendimento do professor para um menor número de alunos pode se tornar voltado para dúvidas trazidas dos estudos e vivências diárias, sem deixar de também despertar novas dúvidas e de mobilizar novos conhecimentos. Mesmo com a precariedade da falta de recursos, professores e equipe coordenadora dos NEEJA buscam proporcionar boas condições para o trabalho pedagógico, além de um ambiente acolhedor para os alunos.

Em um dos Núcleos ocorre experiência de alfabetização de adultos, com jovens de origem senegalesa, em outro há atendimento específico para estudantes com deficiência, ocorrendo uma classe de surdos.

As provas fracionadas compõe dificuldade no processo avaliativo, pois determinam o aprendizado por questões corretas e incorretas. É preciso pensar se este é o modo mais efetivo para proporcionar o desenvolvimento do educando enquanto pessoa, do modo proposto e idealizado pelo Regimento Escolar Padrão dos NEEJAs, avaliando todos os aspectos e componentes, em especial pela diferença considerável entre as matrículas e os estudantes efetivamente certificados.

O conteúdo é, principalmente, apresentado nas “apostilas”, elaboradas pelos professores do núcleo e voltada para a aprovação nas provas fracionadas. Mesmo estas apostilas se tornam insuficientes, incompletas, e são específicas de cada núcleo. Não parece haver qualquer tentativa de unificação do material de trabalho, de modo que o aluno de um Núcleo possa, conforme desejar, realizar provas em outro estabelecimento.

Também foi possível constatar a pouca, para não dizer nula, utilização de ambientes digitais para o ensino. Em especial, plataformas virtuais com conteúdo estão totalmente ausentes, e muitos dos NEEJA não possuem qualquer tipo de endereço eletrônico (site). Não há uma plataforma governamental *online* para acesso ao conteúdo ou mesmo um trabalho de unificação virtual do conteúdo. Devido à precariedade das condições do espaço, o acesso à internet nos locais é dificultado.

O celular, que hoje é de fácil acesso também ao público da EJA, não é utilizado como recurso didático, seja através de mensagens, sites ou aplicativos educativos. Há um potencial nesses dispositivos móveis e aplicativos que podem ser explorados de maneira criativa como recurso didático pelo NEEJA.

Quanto à Educação Profissional, os NEEJAs não consideram de maneira direta as experiências profissionais e vivências de seus estudantes, não sendo tema presente nas provas fracionadas. De modo indireto, entretanto, há abordagens sobre temas da vida profissional, em especial no contato com o professor nos apoios e na classe de alfabetização.

Referências bibliográficas

CENSO DEMOGRÁFICO 2010. **Pessoas de 10 anos ou mais de idade, por nível de instrução, segundo a situação do domicílio e os grupos de idade - Rio Grande do Sul - 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2011. Disponível em: <
ftp://ftp.ibge.gov.br/Censos/Censo_Demografico_2010/Educacao_e_Deslocamento/xls/rio_grande_do_sul_xls.zip>. Acesso em: mai. 2017.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO (RS). **Parecer CEED nº 765/2015. Regulamenta os Núcleos de Educação de Jovens e Adultos do Rio Grande do Sul**. 14 de Outubro de 2015.

FREIRE, A. M. A. Inédito-Viável. In: RECK et al. (Org.) **Dicionário Paulo Freire**. 2ª Edição. São Paulo: Autêntica, 2008

MATTOS, C.L.G.; A abordagem etnográfica na investigação científica. In MATTOS, C.L.G., CASTRO, P.A.; orgs. **Etnografia e educação: conceitos e usos**. Campina Grande: EDUEPB, 2011. p. 49-83.

- LXI -**OBSERVATÓRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL: FOCO NA EDUCAÇÃO INFANTIL****Sonia Lopes Victor**

Universidade Federal do Espírito Santo – Brasil

sonia.victor@hotmail.com

Diversos estudos apontam avanços no desenvolvimento das crianças com deficiência que tiveram oportunidades de iniciar um trabalho pedagógico na tenra idade. Entre esses estudos encontramos o de Mendes (2010) que define as creches como o marco zero da inclusão. Muitos aspectos no desenvolvimento cognitivo, socioafetivo e motor podem ser favorecidos a partir de intervenções educacionais precoces. Parece não haver dúvidas de que uma das formas de garantir a inclusão de qualidade de estudantes público-alvo da educação especial no ensino comum é a de que ela ocorra o mais cedo possível, ou seja, na educação infantil. No entanto, temos observado a redução do número dessas crianças na educação infantil, mostrando as contradições das políticas em ação. Tal análise sinaliza a necessidade de incrementar o acesso, a permanência e a aprendizagem das crianças pequenas público-alvo da educação especial na educação infantil, ampliando o debate sobre a garantia de direitos sociais às crianças, em particular àquelas apoiadas pela educação especial. Nessa direção, este trabalho visa debater o atendimento educacional especializado às crianças público-alvo da educação especial na educação infantil, o qual tem como meta oferecer apoios e serviços que contribuam para garantir o processo de escolarização desse público no ensino comum. Para tanto, toma como objeto de análise as narrativas de professores de educação especial que atendiam esses sujeitos nas salas de recursos multifuncionais de 56 municípios oriundos de 17 estados brasileiros que participaram da pesquisa inaugural do Observatório Nacional de Educação Especial (Oneesp). O Oneesp é um grupo de pesquisa em REDE, e, que reúne pesquisadores de instituições de ensino superior brasileiras públicas e privadas, que atuam no campo da educação especial vinculados à programas de pós-graduação *stricto sensu*. A referida pesquisa foi denominada por *Observatório Nacional de Educação Especial: Estudo em Rede Nacional sobre as Salas de Recursos Multifuncionais das Escolas Comuns* e visou uma avaliação de âmbito nacional do programa de implantação de “Salas de Recursos Multifuncionais”, tendo como um dos objetivos contribuir para a promoção da educação inclusiva. A maior parte da produção de dados do referido estudo aconteceu em âmbito nacional no ano de 2012 com a realização de encontros em formato de grupo focal, tendo como participantes professores de educação especial, que atuavam na educação básica- educação infantil e ensino fundamental – realizando o atendimento educacional especializado em salas de recursos

multifuncionais, instaladas no interior das instituições de ensino. Para a condução dos encontros em formato de grupo focal foram organizadas questões disparadoras que estavam articuladas a três eixos temáticos, a saber: 1) a avaliação do aluno; 2) a formação de professores e 3) ao funcionamento das salas de recursos multifuncionais, pautando-se na metodologia da pesquisa colaborativa, a qual visou produzir conhecimento e a formação dos envolvidos (MENDES; CIA; D’AFFONSECA, 2015). Para atender a análise dos dados produzidos pela pesquisa inaugural do ONEESP em âmbito nacional, no que se refere ao atendimento educacional especializado à criança pequena indicada a essa modalidade de ensino na educação infantil, utilizamos o software “Serendipity”, produzido pelo professor Woquiton Lima Fernandes, do Instituto Federal Baiano (IF-baiano), a fim de responder aos propósitos da pesquisa inaugural do ONEESP quanto à análise dos dados produzidos em rede, considerando a pertinência do uso desse tipo de tecnologia para o tratamento dos dados de pesquisas de ampla escala. O banco de dados produzidos na pesquisa inaugural do Oneesp a respeito da implantação das salas de recursos multifuncionais para o atendimento educacional especializado do público-alvo da educação especial foi disponibilizado pela coordenação nacional do referido observatório, localizada na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), para análise desse atendimento de crianças de zero a cinco anos. Para tanto, foi elaborado pelo idealizador do software e seus colaboradores uma ontologia visando atender, especificamente, os dados referentes ao atendimento educacional especializado de criança público-alvo da educação especial nessa faixa etária e matriculada na educação infantil a ser pesquisada no referido banco de dados. Por meio de um mapa conceitual, pudemos verificar as diversas e diferentes inter-relações entre os sujeitos envolvidos; as instituições; o nível de ensino; as ações e os objetos para as atividades acadêmicas e os benefícios. Os resultados mostraram que: a política aponta os serviços de intervenção precoce, tomando por referência o conjunto de atividades relacionadas à estimulação precoce para o atendimento educacional de crianças na faixa etária de zero a três anos indicadas à educação especial; a fundamentação para a concepção de deficiência ainda está assentada no modelo médico-psicológico; o binômio cuidar e educar ainda são tratados como dissociáveis pelos professores; as práticas pedagógicas consideram pouco as relações interpessoais, a linguagem e a brincadeira para aprendizagem e desenvolvimento da criança bem pequena com deficiência; por fim, as possibilidades do jogo infantil parecem ser ainda desconhecidas pelos professores de educação especial para o atendimento educacional especializado. Com base nos resultados encontrados, concluímos que o atendimento educacional especializado para a criança com deficiência de zero a três anos na instituição de educação infantil necessita ser materializado e problematizado nas produções científicas da área de educação especial e nas políticas direcionadas a essa modalidade de ensino.

Referências

MENDES, Enicéia Gonçalves; CIA, Fabiana; D’AFFONSECA, Sabrina M. (org.). Inclusão escolar e a avaliação do público-alvo da educação especial. São Carlos: Marquezine & Manzini: ABPEE, 2015.

MENDES, Enicéia Gonçalves. **O que fazem os educadores de creches com suas crianças com necessidades educacionais especiais.** In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 13., **Anais...** Recife-PE, abril, 2006.

- LXII -

CULTURA E EDUCAÇÃO: ASPECTOS ETNOGRÁFICOS SOBRE A CULTURA DE GANZA

Tereza de Fatima Mascarin

USP - Universidade de São Paulo/ Brasil

terezamascarin@gmail.com

Introdução

O presente texto pretende trazer alguns aspectos acerca da importância do conhecimento sobre uma cultura milenar formada ao norte da África há milênios, denominada Cultura de Ganza. Chegou ao Brasil no final do período da escravidão com Ganza e Joaquim, trazidos como escravos. Respectivamente bisavô e avô de Mestre Raiz, sendo este último, o Ganza atual – líder desta cultura. As informações contidas neste texto são fruto de mais de vinte anos de pertencimento e busca de conhecimentos, além da prática dentro desta cultura. O pertencimento a mesma, foi fundamental para a obtenção de informações que acabam não sendo reveladas para quem não vive dentro do campo pesquisado, sendo fundamental também para o desenvolvimento da pesquisa de doutorado desenvolvida pela Universidade de São Paulo – USP – desde 2015. Todo ensinamento desta cultura desde o princípio é feito pela oralidade. Foi autorizada pela primeira vez sua escrita por Ganza, líder desta cultura, conforme mencionado. Entrevistas, observações e a prática dos ensinamentos de Ganza relativos a cultura de seu povo possibilitaram que este texto pudesse ser produzido.

Destarte, é relevante o conhecimento desta cultura de matriz africana para a área da educação, tendo em vista a Lei nº 10.639 de 2003, a qual, estabelece no currículo oficial as diretrizes e bases da educação nacional, primando pela inclusão, obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira. Assim sendo, esta cultura insere-se nesta área de ensino, importante para a sociedade multicultural e os estudos afro-brasileiros. A busca de saberes acerca daquilo que se pretende trabalhar para promover melhor qualidade de acesso a informação e principalmente o respeito ao Ser Humano e a diversidade deve ser um dos principais objetivos do ensino. Neste sentido, vários conhecimentos são adquiridos nas comunidades, nos diferentes grupos que atuam na sociedade, nas diferentes culturas, sejam indígenas, africanas, afro-brasileiras, europeias, asiáticas, entre outras.

Para cumprir sua tarefa humanista, a escola precisa mostrar aos alunos que existem outras culturas além da sua. A autonomia da escola não significa isolamento, fechamento numa cultura particular. Escola autônoma significa escola curiosa, ousada, buscando dialogar com todas as

culturas e concepções de mundo. Pluralismo significa ecletismo, sobretudo diálogo com todas as culturas, a partir de uma cultura que se abre às demais. (GADOTTI, 1992, p. 23)

Assim sendo, o campo de saberes transmitidos e trabalhados na área da educação devem servir para o diálogo com outras culturas, além de conscientizar as pessoas de seu comprometimento com suas escolhas de vida. Portanto, sem dúvida, ensino, educação e cultura caminham juntas.

Desenvolvimento

A Cultura de Ganza foi formada durante quarenta e oito anos por “guerreiros” de diferentes nações, há milênios antes de Cristo, ao norte da África. No ano quarenta e nove se tornaram nômades. Sua formação se deu a partir da “mistura” de “guerreiros”, aqueles que aceitaram fazer parte deste povo e desta cultura, sendo escolhidos os melhores entre diferentes nações. Assim, a partir do cruzamento de etnias (sangue), matéria (corpo) e do espírito dos guerreiros, formaram um povo com conhecimento em diferentes áreas, cujo principal objetivo era apaziguar. Algo mais se destacava na preparação e formação dos guerreiros, a “mediunidade”, um dos principais eixos desta cultura. Assim, a mediunidade era desenvolvida durante a formação deste povo de maneira que o conhecimento compartilhado entre eles era interligado ao plano da espiritualidade, com os entes espirituais, também denominados entidades ou deuses, os quais, eram “cativados¹” cotidianamente pelos guerreiros para suas atividades diárias, independentemente de quais seriam.

Neste sentido, a etnografia sumariamente apresentada neste breve texto envolve um dos rituais de desenvolvimento mediúnico pertencente a Cultura de Ganza, realizado no Terreiro Senzala em Maringá Pr/Brasil. O tutor e líder desta cultura e do Terreiro Senzala é Ganza, conhecido como Mestre Raiz, figura um abaixo. Os conhecimentos sobre seu povo, desde sua formação há milênios até a atualidade, mantém a prática mediúnica nesta cultura.

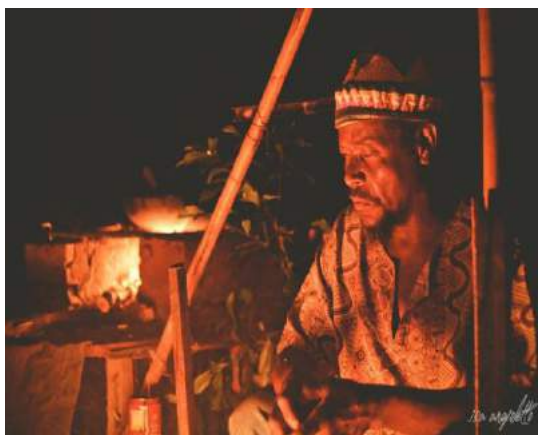


Figura 1 – Ganza (Mestre Raiz).

Fonte: Terreiro Senzala, arquivo ACCAME (2016).

¹ “Cativar” é um termo bastante utilizado dentro desta cultura para a prática do “cultivo” espiritual, aproximando as entidades para a prática mediúnica.

Na sequência, figuras dois e três, podemos ver o Terreiro Sensala.

Figura 2 – Pilando alimentos para entidades Figura 3 – Médiuns do Terreiro Sensala



Fonte: Mascarin, arquivo pessoal (2016). Fonte: Mascarin, arquivo pessoal (2016).

Especificamente na figura dois, anterior, alguns médiuns estão pilando alimentos, vários tipos de castanhas, além de batata e arroz cozidos. Faz parte do ritual que envolve interligação espiritual com três linhas de trabalho: linha dos velhos, linha das almas e linha dos exuns. Este ritual será realizado por uma das médiuns do terreiro, que fará a interligação por meio do preparo de alimentos e “entrega” para entidades, além da “Dança da Coroa”², figura quatro abaixo. Esta dança traz nos seus movimentos características de três povos: Nagô, Congo e um terceiro não revelado.

Figura 4 – “Dança da Coroa”



Fonte: Mascarin, arquivo pessoal (2016).

² “Dança da Coroa” ver artigo: Mediunidade Presente na Preparação de Alimento e Dança Afro-Brasileira. Tereza de Fatima Mascarin. <http://www.cult.ufba.br/enecult/anais/2894-2/>

Após a “entrega” dos alimentos para as entidades das linhas mencionadas acima e a realização da dança, o restante dos alimentos são consumidos pelas pessoas do terreiro.

Com o ritual do preparo da comida e a realização da “Dança da Coroa”, a qual, deve ser realizada de tempo em tempo, é estabelecido o liame que fortalecerá a médium espiritualmente junto as entidades, assim como, a sua mediunidade.

Conclusão

Esta breve etnografia é relevante no sentido de trazer informações acerca de conhecimentos advindos de cultura afro-brasileira, os quais, até 2015 não eram revelados a quem não pertencia a esta cultura. A partir da tese de doutorado mencionada no início deste trabalho, o conhecimento da formação de um povo milenar, que vive na oralidade e seu modo de viver passaram a ser escritos sendo permitida sua divulgação. Na área do ensino, autorizada e incentivada pela Lei nº 10.639 de 2003, este tipo de trabalho é importante para o conhecimento, além de possibilitar discussões e políticas públicas comprometidas com a cultura e educação. Em vista disto, o objetivo deste trabalho é contribuir para o campo de conhecimento das culturas afro-brasileiras, trazendo um pouco de seu modo de ser e de viver, ampliando saberes para se pensar a educação.

Referências bibliográficas

BASTIDE, R. **As Religiões Africanas no Brasil**: contribuição a uma sociologia das interpretações de civilizações. São Paulo: EDUSP, 1971. 1 v. 240 p.

BRASIL. LEI Nº 10.639, DE 9 DE JANEIRO DE 2003. Altera a Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências.

Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 9 jan. 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em: 18 de jan. 2018.

CARNEIRO, E. **Religiões Negras**: notas de etnografia religiosa. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1936. 188 p.

CASCUDO, L. C. **História da Alimentação no Brasil**. São Paulo: Global, 2004. 956 p.

ENECULT - ENCONTRO DE ESTUDOS MULTIDISCIPLINARES EM CULTURA, 2016, Salvador: UFBA, 2016. **Anais eletrônicos ...** Disponível em: <<http://www.cult.ufba.br/enecult/anais/2894-2/>>. Acesso em: 20 mar. 2017.

GADOTTI, Moacir. **Diversidade Cultural e Educação Para Todos**. Rio de Janeiro: Editora Graal, 1992. 90 p.

GEERTZ, C. **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2008. 213 p.

THOMPSON, P. **A voz do passado: história oral**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002. 385 p.

Documentais

MESTRE RAIZ. Terreiro Senzala. Maringá Pr. 25 julho de 2014. (00:45hs).

MESTRE RAIZ. Terreiro Senzala. Maringá Pr. 13 de maio de 2016. (00:45hs).

MESTRE RAIZ. Terreiro Senzala. Maringá Pr. 16 de agosto de 2016. (01:10hs).

Imagens

Figura 1 - Ganza (Mestre Raiz). Maringá-Pr. (23/01/2014). Arquivo ACCAME.

Figura 2 – Pilando alimentos para entidades. Terreiro Senzala. Maringá-Pr. Autoria: Tereza de F. Mascarin. (26/03/2016). Arquivo pessoal.

Figura 3 – Médiuns do terreiro Senzala. Terreiro Senzala. Maringá-Pr. Autoria: Tereza de F. Mascarin. (26/03/2016). Arquivo pessoal.

Figura 4 – “Dança da Coroa”. Terreiro Senzala. Maringá-Pr. Autoria: Tereza de F. Mascarin. (26/03/2016). Arquivo pessoal.

- LXIII-

O DIREITO À EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS ANALFABETOS: REFLEXÕES SOBRE AS CONSEQUÊNCIAS DE SUA NEGAÇÃO

Walisson Mariano Carvalho Silva

Universidade Federal do Tocantins/UFT-BRASIL
mariano20.wm@gmail.com

Juciley Silva Evangelista Freire

Universidade Federal do Tocantins/UFT-BRASIL
jucy@uft.edu.br

Introdução

A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios revela que a Região Norte do Brasil possui a segunda maior taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais do país com 9,1% (IBGE, 2016) e o estado do Tocantins possui a taxa de 13,1% (IBGE, 2010). Em Augustinópolis, município pesquisado que se localiza no estado e região apresentados acima, possui uma taxa de analfabetismo de 22,3% na mesma faixa etária (IBGE, 2010).

A presente pesquisa busca apreender as consequências do analfabetismo na vida dos alunos que retornaram à sala de aula no 1º segmento da modalidade EJA em Augustinópolis-TO, resultado da negação de direitos. Para tanto, aplicou-se o grupo focal, metodologia que utiliza “[...] a interação grupal para produzir dados e insights que seriam dificilmente conseguidos fora do grupo” (KIND, 2004, p.125). O presente trabalho busca contribuir com os debates sobre a negação de direitos sociais, em especial o direito à educação, e dentre estes a alfabetização de jovens e adultos que historicamente se arrasta com falta de políticas públicas eficazes direcionadas a essa modalidade de ensino.

Resultados e discussões

Para a realização da pesquisa, o professor da turma permitiu que fosse utilizado 15 minutos do início da aula para ser realizada a pesquisa com os alunos na forma de grupo focal. Foram utilizados 3 pontos de discussão em forma de perguntas: Como é ser estudante fora da faixa etária? Quais as motivações que sensibilizaram o retorno para sala de aula? Como é ser um jovem ou adulto analfabeto? Dos 16 alunos frequentes na sala, somente 8 participaram, sendo 2 homens e 6 mulheres na faixa de 40 a 59 anos.

Com a primeira pergunta exposta em discussão – Como é ser estudante fora da faixa etária? – percebeu-se que é um grande desafio pela desmotivação social e familiar que sofrem quase que diariamente. O município de Augustinópolis é composto de 44% de pobre e/ou extremamente pobres, o que pode ser um fator que influencia fortemente no não acesso ao estudo na idade definida pela LDB (4 a 18 anos), pois os jovens pobres com 18 anos necessitam trabalhar para ajudar na renda familiar, e caso estude em um período tem que trabalhar no outro.

A maioria dos maridos das alunas também possuem dificuldades em ler e escrever, apesar de concordarem com a escolarização das esposas dificultam a ida das mesmas à escola. As desmotivações são demonstradas até pela frase citada por Paulo Freire, “papagaio velho não aprende a falar”, expressão ainda corriqueira para com os alunos da EJA do 1º segmento, que por ter a idade distante da obrigatória, são vistos como “incompetente, marginal, culturalmente inferior” (FÁVERO, 2004, p.15 *apud* SAMPAIO, 2009, p.16). Para combater a evasão escolar, o professor da turma pesquisada faz leituras motivacionais em toda aula sobre a importância de superar o analfabetismo.

A educação, institucionalizada desde o período colonial, demonstra que até hoje beneficia os herdeiros dos dominantes dentro do sistema econômico capitalista e exclui os dominados do processo de forma ideológica, instituindo no próprio pensamento do oprimido ideias do opressor (FREIRE, 1987). Apesar do direito à educação ser direito público subjetivo “podendo os governantes ser responsabilizados juridicamente pelo seu não oferecimento ou por sua oferta irregular” (OLIVEIRA e ARAÚJO, 2005, p.5) ainda está sendo negada.

A terceira pergunta – Quais as motivações que sensibilizaram o retorno para sala de aula? – conduz para as questões cotidianas e econômicas que fizeram o grupo necessitar do conhecimento básico do sistema linguístico e matemático. Uma das questões apontadas foi a necessidade de melhorar a renda mensal, que fica impossibilitada pela dificuldade de aproveitar as oportunidades de emprego que exigem o ensino fundamental e ensino médio. Sentem-se limitados.

Todos os participantes recebem o benefício do Programa Bolsa Família e, segundo o Decreto 5.209/04, que regulamenta a lei do Programa, estão em situação de pobreza e extrema pobreza caracterizadas pela renda *per capita* da família. A situação de pobreza que envolve o grupo tem como consequência pais e mães também analfabetos, ou seja, reproduzem a situação dos pais.

A luta pela sobrevivência tem o trabalho como meio de manter a subsistência. Arroyo (2017, p.44) afirma que “No pensamento escolar é mais frequente vê-los como carentes e prometer que, se dominarem a leitura, sairão da pobreza”. Para sair da pobreza e extrema pobreza outros direitos necessitam ser garantidos e o direito à educação, como complemento, deve auxiliar no processo.

Algumas questões cotidianas que motivaram o grupo a retornar à escola perpassam pelo registro da digital em documento pessoal e em espaço de assinatura em documentos escolares; em

ter autonomia em se locomover no transporte intermunicipal e para fazer a lista de compras, identificar as promoções e o nome da marca dos produtos.

A última pergunta - Como é ser um jovem ou adulto analfabeto? – revelou que é sobreviver por conta das condições socioeconômicas em uma sociedade capitalista excludente e praticamente impedido de sair dessa condição educacional. O grupo definiu que ser jovem ou adulto analfabeto é ser excluído da sociedade.

E essa situação, Segundo Ferraro (2004, p.123), “[...] representam construções ideológicas que concorrem, de maneira articulada, para a identificação negativa, o desacreditamento, a estigmatização e a exclusão efetiva das pessoas analfabetas e, por fim, para a legitimação dessa exclusão”.

A exclusão social é percebida por meio da imersão em uma cultura letrada sem está letrado, porém são excluídos social, cultural, econômica e politicamente só por serem pobres ou extremamente pobres numa sociedade desigual e que tem como consequência a negação de direitos.

Considerações finais

A negação de direitos básicos para uma vida digna corrobora com a formação e ampliação da desigualdade social e educacional patrocinada pelos organismos multilaterais, representantes do sistema econômico capitalista que prioriza a concentração de renda.

A educação básica é direito subjetivo para a idade obrigatória e, também, para aqueles que não concluíram na idade obrigatória, porém os que precisam dela são desfavorecidos socialmente, e se percebem inúteis e incompetentes para retornar à escola.

Pontua-se que as consequências do analfabetismo na vida da turma pesquisada perpassam pela negação dos direitos básicos para viver dignamente, e dentro do conjunto desses direitos está o direito à educação. Daí advém o sentimento de exclusão da sociedade pela falta do domínio do sistema linguístico e matemático que impossibilita a realização de atividades cotidianas de forma autônoma.

Referências

ARROYO, Miguel González. **Passageiros da noite**: do trabalho para a EJA, itinerários pelo direito a uma vida justa. Petrópolis: Vozes, 2017.

FERRARO, Alceu Ravello. Analfabetismo no Brasil: desconceitos e políticas de exclusão. **Perspectiva**, Florianópolis, v.22, n.1, p.111-126, jan./jun. 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. ed.17ª. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

IBGE. **Censo Demográfico 2010**. Disponível em:

<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/to/augustinopolis/pesquisa/23/25124?detalhes=true>. Acesso em: 20 set. 2017.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios: síntese de indicadores 2015**. Rio de Janeiro: IBGE, 2016.

KIND, Luciana. Notas para trabalhos com técnica de grupos focais. **Psicologia em revista**. Belo Horizonte, v.10, n.15, p.124-136. jun. 2004.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ARAUJO, Gilda Cardoso de. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, n.28, p.5-23. jan/abr. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782005000100002&script=sci_abstract&tlng=pt> Acessado em: 12/01/2018.

SAMPAIO, Marisa Narcizo. Educação de jovens e adultos: uma história de complexidade e tensões. **Práxis Educacional**. Vitória da Conquista, v.5, n.7. p.13-27. jul/dez. 2009. Disponível em: <http://periodicos.uesb.br/index.php/praxis/article/viewFile/241/253>. Acessado em: 12/01/2018.

- LXIV -

SEMANA DA PÁTRIA: UMA ESTRATÉGIA METODOLÓGICA DE RESGATE E VALORIZAÇÃO DA HISTÓRIA E DA DIVERSIDADE CULTURAL BRASILEIRA

Zilda Maria da Silva Pavani

Professora de Língua Espanhola e História da Rede ICM de Educação
Colégio Nossa Senhora da Glória – RS – Brasil
zilda@colegiogloria.com.br

Karen Roberta Soares Silva

Professora de Geografia da Rede ICM de Educação
Colégio Nossa Senhora da Glória - RS – Brasil

Introdução

O Projeto Semana da Pátria do Colégio Nossa Senhora da Glória teve sua origem na proposta da Instituição de desenvolver uma estratégia metodológica junto aos alunos do Ensino Médio e Fundamental II que promovesse uma cultura de cidadania e de resgate dos valores relacionados à cultura e à história do Brasil. Esta iniciativa visou também envolver os estudantes em um ambiente artístico e teatral, tomando como referência momentos e aspectos históricos relevantes de nosso país, os quais, contextualizados, possibilitaram um ambiente aberto ao conhecimento, à criação e à interdisciplinaridade. Ao encontro disso, segundo Libâneo e Santos (2005):

[...] o processo de ensino se caracteriza pela combinação de atividades do professor e dos alunos, ou seja, o professor dirige o estudo das matérias e assim, os alunos atingem progressivamente o desenvolvimento de suas capacidades mentais. É importante ressaltar que o direcionamento do processo de ensino necessita do conhecimento dos princípios e diretrizes, métodos, procedimentos e outras formas organizativas.

Tais referenciais emanaram do Projeto Educativo da Congregação das Irmãs do Imaculado Coração de Maria (2016), do qual o Colégio faz parte, e que registra em seu Marco Operativo a metodologia, entendida como o modo em que o processo de aprendizagem é conduzido para o desenvolvimento de habilidades e de competências (p.51). Durante alguns anos, este projeto oportunizou aos alunos um conhecimento diversificado e lúdico sobre a história de nosso país. Com esta proposta, os estudantes ampliaram seus horizontes, tornando-se mais críticos e abertos sobre a história do Brasil.

Desenvolvimento

Foi exatamente com o intuito de refletir sobre o nosso passado e, a partir dele, projetar ações futuras de forma que tivéssemos orgulho de nossas origens, que o Colégio Nossa Senhora da Glória promoveu, ao longo dos últimos anos, as seguintes apresentações: 2005 – A História do Brasil através da Música - 2006 – Os Ritmos do Brasil - 2007- Imigrantes no Brasil - 2008- Uma Alma para o MERCOSUL - 2009- Mulheres do Brasil - 2010- Brasil – África - 2011- Meu Brasil Brasileiro - 2012- Brasil – De

Colônia ao País do Futuro - 2013- Tropicália - 2015- 450 anos do Rio de Janeiro --2016 - Sonho e conquista - Os jogos olímpicos e a participação brasileira.

O mês de setembro é marcado pelas comemorações à Independência do Brasil, mais do que devotar atenção aos seus símbolos, é um momento de refletir sobre o que passou e o que se pode fazer para tornar a nossa terra um lugar mais digno para seus filhos.

O principal objetivo do projeto Semana da Pátria foi o de beneficiar os alunos no seu desenvolvimento cognitivo. Dentre os aspectos relacionados à prática pedagógica que o projeto evidenciou, é relevante: a construção de conhecimentos acerca de temáticas culturais, ecológicas, étnicas, econômicas, políticas, territoriais e sociais que envolvem a história do Brasil; a aproximação dos estudantes ao conhecimento de uma forma lúdica e dinâmica; o desvendar de talentos artísticos entre os alunos, através de seu desempenho no palco; a produção de cultura na Escola, unindo gerações de estudantes e de professores em torno de um objetivo comum e a aproximação dos estudantes de temáticas que são abordadas nas provas de vestibulares e do Enem. Edgar Morin ao afirmar em seus estudos que:

“Uma vez que todas as coisas são causadas e causadoras, ajudadas e ajudantes, mediatas e imediatas, e todas estão presas por um elo natural e imperceptível, que liga as mais distantes e as mais diferentes, considero impossível conhecer as partes sem conhecer o todo, tanto quanto conhecer o todo sem conhecer, particularmente, as partes.” (MORIN, 2001).

Conclusão

Como conclusão, destaca-se que a “Semana da Pátria”, mais do que a comemoração da nossa independência, é um momento de fortalecimento do amor à Pátria e, no caso das crianças e jovens, de fomentação deste sentimento. O Colégio Nossa Senhora da Glória propõe atividades que festejam o Brasil e apresentam diferentes questões culturais, políticas, históricas e econômicas a fim de que os membros da comunidade escolar possam conhecer relembrar e discutir temas importantes para o crescimento desta Nação. Da mesma forma que tantas outras propostas que compõem o currículo desta Instituição, a “Semana da Pátria” contribui para a conscientização e problematização de diversos temas de forma a estimular o aluno a tornar-se socialmente questionador e participativo. Neste sentido, pretende-se formar sujeitos com uma visão mais crítica da realidade, vinculando a aprendizagem a problemas reais, incentivando a reflexão acerca da identidade e da história nacional brasileira. Assim, acredita-se estar desenvolvendo competências fundamentais para a leitura do mundo em que estamos inseridos, desenvolvendo modalidades estruturais de inteligência, ações e operações cognitivas que possibilitam o estabelecimento de relações entre o passado e o presente, bem como entre gerações, ideologias, formas de pensar e de intervir na realidade. Portanto, o projeto “SEMANA DA PÁTRIA - Uma estratégia metodológica de resgate e valorização da História e da diversidade Cultural Brasileira” é de grande relevância para a formação dos estudantes de nosso Colégio. A participação de alunos, ex-alunos e professores no referido trabalho, tem impactado positivamente as relações interpessoais nesta Escola, aproximando professores, alunos e a comunidade em geral. Em suma, é notório que o mesmo possibilita a revelação de talentos entre os estudantes, os quais, muitas vezes, não se destacam na dinâmica tradicional dentro da sala de aula. Trata-se, então, de uma possibilidade metodológica que oportuniza a

expressão dos jovens de uma forma diferenciada e que os agrada consideravelmente. A riqueza desta experiência revela, ainda, que existem outras formas de aprender história e cultura brasileira, além de estabelecer relações entre os diversos componentes curriculares. O sucesso do projeto é atribuído pelo número de pessoas envolvidas direta ou indiretamente, como atores, produtores ou espectadores, demonstrando a atuação efetiva dos estudantes no processo de ensino-aprendizagem, como também a constituição de habilidades socioafetivas e culturais fundamentais para a formação integral do sujeito e de sua intelectualidade, sensibilidade e autonomia. Assim, partiu-se da premissa de Mônica Gather, que afirma:

O sentido da mudança não é imposto, não é dado de antemão e nem é imutável ela se constitui na regulação interativa, leva tempo para acontecer, necessita de mudança da cultura e que façam os autores serem corresponsáveis pelo projeto visualizado. Voltar o olhar para a complexidade, a dinâmica da mudança, os canais da comunicação, os procedimentos de exploração cooperativa, a transparência entre os atores assim como a conciliação de competências de cada um para mobilizarem a escola na aventura de uma organização aprendente. (GATHER 2001)

Referências bibliográficas

HENGEMÜHLE, Adelar (Org.). Significar a Educação: da Teoria à Sala de Aula. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

LIBÂNEO, José Carlos & SANTOS, Akiko. Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade. São Paulo, Alínea, 2005.

MORIN, Edgar. A cabeça bem-feita: Repensar a Reforma, Reformar o Pensamento. Bertrand Brasil, 2001.

PERRENOUD, Philippe. 10 novas competências para ensinar. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul, 2000.

PROJETO EDUCATIVO ICM – Congregação das Irmãs do Imaculado Coração de Maria – Sociedade Educação e Caridade. Porto Alegre, 2016.

THURLER, Gather Mônica. O estabelecimento escolar como organização aprendente. In: Inovar no Interior da Escola. Porto Alegre: Artmed, 2001.

ZABALA, Antoni & ARNAU, Laia. Como aprender e ensinar competências. Porto Alegre: Atmed, 2010.

