



EDUCAÇÃO NO SÉCULO XXI

Gestão e Políticas Públicas

28

VOLUME



Editora Poisson

Educação no Século XXI - Volume 28
Gestão e Políticas Públicas

1ª Edição

Belo Horizonte

Poisson

2019

Editor Chefe: Dr. Darly Fernando Andrade

Conselho Editorial

Dr. Antônio Artur de Souza – Universidade Federal de Minas Gerais
Ms. Davilson Eduardo Andrade
Dra. Elizângela de Jesus Oliveira – Universidade Federal do Amazonas
Msc. Fabiane dos Santos Toledo
Dr. José Eduardo Ferreira Lopes – Universidade Federal de Uberlândia
Dr. Otaviano Francisco Neves – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
Dr. Luiz Cláudio de Lima – Universidade FUMEC
Dr. Nelson Ferreira Filho – Faculdades Kennedy
Ms. Valdiney Alves de Oliveira – Universidade Federal de Uberlândia

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

E24

Educação no Século XXI - Volume 28 - Gestão e Políticas Públicas/ Organização: Editora Poisson Belo Horizonte - MG: Poisson, 2019

Formato: PDF

ISBN: 978-85-7042-136-4

DOI: 10.5935/978-85-7042-136-4

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

1. Educação 2. Gestão 3. Políticas Públicas
I. Título

CDD-370

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos seus respectivos autores

www.poisson.com.br

contato@poisson.com.br

SUMÁRIO

Capítulo 1: Gestão participativa como proposta de democratização da educação à luz do contrato social de Rousseau..... 06

Marcene Pereira da Silva, Nelly Rodrigues Ferreira, Amanda Karine Carvalho de Oliveira, Josélia Paes Ribeiro de Souza

Capítulo 2: Mecanismos de Gestão democrática: Política pública no contexto do sistema educacional do município de João Pessoa-PB 11

Márcia Lustosa Felix Guedes, Janine Marta Coelho Rodrigues

Capítulo 3: A política de implantação da educação profissional brasileira: Educação, ideologia e realidade 19

Joelson Juk, Fausto dos Santos Amaral Filho

Capítulo 4: MST e educação superior: Um estudo sobre a formação social e de quadros 28

Dionata Luis Plens da Luz

Capítulo 5: Memórias de escolarización: Un pensar sobre la ciudadanía..... 36

Sonia Freitas Pacheco Pereira

Capítulo 6: Currículo, incertezas e desafios pedagógicos na escola pública 44

Valquiria Soares Mota Sabóia, Thalita Souza do Nascimento, Francisco Ronald Feitosa Moraes, Maria do Socorro Lima Marques França, Anne Elisabeth Maia Girão

Capítulo 7: Adolescentes na sociedade do espetáculo e o sexting: Relações perigosas? Um estudo exploratório na busca de subsídios para programas de prevenção..... 49

Camila Detoni Sá de Figueiredo

Capítulo 8: Concepções de itinerários formativos a partir da resolução CNE/CEB Nº 06/2012 e da lei nº 13.415/2017 59

Rosane de Fátima Batista Teixeira, Gabriel Mathias Carneiro Leão, Hanny Paola Domingues, Evandro Cherubini Rolin

Capítulo 9: A invisibilidade do rural e da educação do campo nos processos de metropolização do Brasil..... 67

Gerson Luiz Buczenko, Maria Arlete Rosa

Capítulo 10: Fatores que influenciam o desempenho escolar de adolescentes de uma instituição pública do município de Rio Verde, GO 78

Jadson Justi, Fernanda Matias Pereira Rodrigues Freitas, Hildete Xavier de Oliveira, Corina Fátima Costa Vasconcelos

SUMÁRIO

Capítulo 11: O egresso do ensino médio inovador da escola de educação básica tancredo de almeida neves: Relato das contribuições desta proposta na formação integral do sujeito..... 84

Francielle Cristina Luiz Ramos, Marizete Lemes da Silva Matiello, Fabiana Paula Foletto

Capítulo 12: Contextos e cenários da avaliação escolar: Uma análise em busca da eficácia escolarizada..... 91

Silvia Diamantino Ferreira de Lima, Edione Teixeira de Carvalho

Capítulo 13: Incentivo à pesquisa nas escolas como estímulo ao pensamento crítico e seus impactos 98

Caio Henrique Pestana, Jaqueline Silva Soares, Camila Santos Feitosa, Henrique Pelicioni de Paiva, Nayara Francesquini Matheus

Capítulo 14: A situação da adolescência em castelo do Piauí: Na terra dos castelos, príncipes e princesas não vivem um conto de fadas. 109

Edimilson Pereira de Araújo

Capítulo 15: Educação, cinema e ressocialização: Uma experiência no presídio regional de Sapé – PB 117

Rosimere Andrade da Silva, Antonio Gledson da Silva Santos, Marlon Tavares Mineiro, Geraldo Medeiros Filho

Capítulo 16: Violência institucional na educação: Uma discussão pertinente no contexto da escola pública 125

Caio César Gomes de Moura, Amanda Raquel Medeiros Domingos, Gisele Alves Xavier da Silva, Junia Winner Higino Pereira, Maria das Graças Miranda Ferreira da Silva

Capítulo 17: Estudo de caso de violência na escola Municipal Teodoro Sampaio (Salvador- Bahia) 132

Lícia do Espírito Santo Viana

Capítulo 18: O plano municipal de educação da cidade Ocidental-GO e o desafio da gestão democrática 138

Francisco Fábio Freire, Danielle Xabregas Pamplona Nogueira

Autores:..... 144

Capítulo 1

Gestão participativa como proposta de democratização da educação à luz do contrato social de Rousseau

Marcone Pereira da Silva

Naelly Rodrigues Ferreira

Amanda Karine Carvalho de Oliveira

Josélia Paes Ribeiro de Souza

Resumo: A educação é o fundamento da formação humana. Por se dar no meio social, precisa, necessariamente, acontecer de maneira democrática, a fim de não lesar a nenhum dos envolvidos no processo formativo. É por meio da participação e da vigência do que é estatuído pela vontade geral que passa a existir um autêntico elo entre o sujeito que participa e o meio que proporciona o fazer-acontecer. Objetiva-se pesquisar, à luz da filosofia rousseauiana, de que forma acontece a gestão participativa em diferentes centros educacionais do município de Corrente – PI, bem como verificar se a comunidade escolar realmente é convidada a participar das tomadas de decisões pedagógicas e administrativas. Realizou-se uma pesquisa descritiva, envolvendo três escolas do município de Corrente, localizado no extremo Sul do Piauí. Buscou-se descobrir se realmente existe democracia, no que diz respeito às decisões tomadas no âmbito escolar, através de um levantamento junto aos discentes, docentes e pais. A pesquisa com os discentes revelou que a ampla maioria, ocasionalmente, sente-se convidada à participação na tomada de decisões. Os pais responderam que o diretor demonstra agir com ética e transparência, porém, acerca da participação no conselho escolar e associação de pais e mestres, na escola Coronel Justino Cavalcante (CJC), a maioria respondeu não ser informada. Dentre os três centros educacionais pesquisados, no que tange ao segmento discente, conclui-se que embora o discurso da existência de uma gestão democrática seja latente e atual, efetivamente, não tem se consolidado enquanto prática entre os gestores. Abrir-se para aceitar o que outrem opine, proponha e sugira constitui-se tarefa quase inalcançável para muitos gestores. Pode-se observar as visões antagônicas no que diz respeito as concepções que cada segmento possui em relação à condução do processo educacional, na perspectiva dos docentes em relação ao gestor, verifica-se que, a expressiva maioria o concebe como democrático, enquanto os estudantes não.

Palavras-Chave: vontade geral, gestão democrática, participação, filosofia, Rousseau.

1. INTRODUÇÃO

Participar implica em construir junto, caminhar em companhia de, envolver-se com[...]. Assim sendo, é mais viável o comprometimento com algo que também é estatuído por si, do que com algo que advém de uma imposição arbitrária ou unilateral. Portanto, à luz de alguns aspectos da elaboração filosófica de Rousseau (1978), é possível estabelecer uma gestão democrática e, portanto, participativa no âmbito escolar.

Rousseau é considerado um dos maiores ícones da democracia. E embora tenha vivido no século XVIII, sua filosofia perpassa os séculos e seu debate continua bastante atual e vivaz. Quem não compreende o que aconteceu no passado, provavelmente não compreenderá o porquê de certas coisas estarem acontecendo na contemporaneidade. Ele foi um dos filósofos que inovou a forma de se pensar a política, principalmente ao propor o exercício da soberania pelo povo como condição primeira para a sua libertação, bem como importantes contribuições educacionais.

A formação humana, visada pela ação educativa, passa necessariamente pela consideração da condição natural do homem como ser social (ROSAR, 1999). E por sê-lo, impreterivelmente, deve viver em consonância e harmonia uns com os outros. Tendo em vista que o homem, enquanto ser social, vive em comunidade, toda e qualquer tomada de decisão deve ser realizada de maneira coletiva, visando, desse modo, o bem comum.

Em si tratando do processo de democratização da educação, no Brasil, ao passo que foram-se criando condições férteis para a superação dos traumas deixados pelo regime militar, o qual se deu em meados dos anos 80, intensificou-se o debate progressista, a ponto de se eleger uma temática da democratização da educação e a sua gestão democrática, sendo colocado como eixo fundamental das ações políticas de diversas entidades (PARO, 2010).

Em pleno século XXI, com tantos apelos a melhoria da qualidade da educação, a busca por uma educação libertária e libertadora (FREIRE, 2005), será se efetivamente existe uma gestão participativa no âmbito escolar? E se existe é eficaz? Estes questionamentos urgem por uma rápida resposta, para que se possa analisar os resultados e caso não estejam satisfatórios, é preciso encontrar novos caminhos para que a educação cumpra o seu papel na vida de toda a comunidade. Fala-se muito em gestão democrática, participativa, porém, na *práxis*, nem sempre dispensamos a devida atenção para a mesma.

Cada membro pertencente a comunidade escolar é parte constituinte da mesma, logo dotado de importância no processo de tomada de decisões em âmbito pedagógico e administrativo (PARO, 2010). Quando as decisões são tomadas de forma arbitrária e unilateral, geralmente não apresentam o efeito desejado, não atingem melhores níveis de aproveitamento e, às vezes, caem na descrença e antipatia.

Objetiva-se pesquisar, à luz da filosofia rousseauiana, de que forma acontece a gestão participativa em diferentes centros educacionais do município de Corrente – PI, bem como verificar se a comunidade escolar realmente é convidada a participar das tomadas de decisões pedagógicas e administrativas.

2. METODOLOGIA

Realizou-se uma pesquisa descritiva, envolvendo três escolas do município de Corrente, localizado no extremo Sul do Piauí, com população de 26.084 mil habitantes (dados estimados em 2015) (IBGE, 2016). Foram escolhidas duas escolas estaduais e uma escola municipal, sendo respectivamente, o Centro de Ensino Técnico de Tempo Integral Dr. Dionísio Nogueira (CEEPTI), a Unidade Escolar Coronel Justino Cavalcante Barros (CJC) e a Unidade Escolar Luís Avelino Ribeiro (LAR).

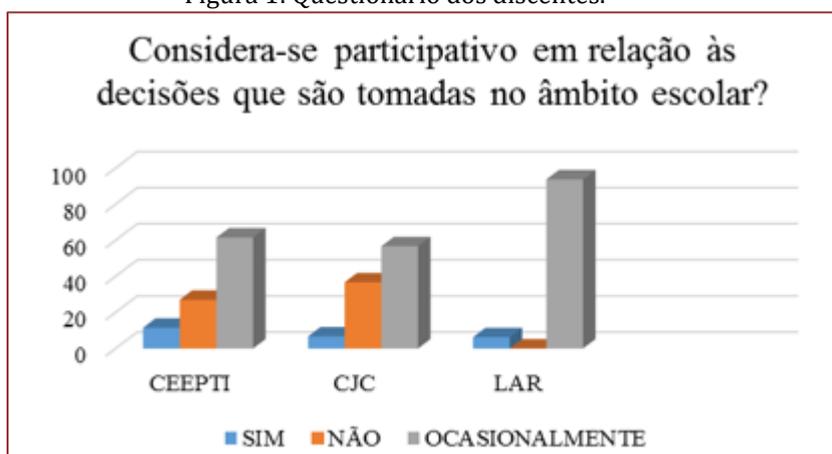
Com as visitas, buscou-se descobrir se realmente existe democracia, no que diz respeito às decisões tomadas no âmbito escolar. Assim, fez – se um criterioso levantamento junto aos discentes, docentes e pais, afim de verificar se, efetivamente, todos estes partícipes da educação estão, de fato, sendo convidados a acompanhar, bem como a decidir o andamento da vida escolar.

As entrevistas foram realizadas por meio de questionários com perguntas estruturais (MARCONI e LAKATOS, 2011), e antes da aplicação dos mesmos, foram ministradas palestras com a família dos discentes, para que se pudesse externar a eles, seus deveres e direitos enquanto atores do processo educativo e administrativo das escolas.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados da pesquisa com os discentes, demonstram que os mesmos nem sempre consideram-se partícipes do processo administrativo, o que representa um entrave à gestão democrática. Conforme a figura 1, percebe-se que na escola municipal Luís Avelino, as decisões são mais arbitrárias, em decorrência de não haver escolha democrática de gestores, e os mesmos serem indicados pela secretaria municipal de educação, assim, os gestores desconsideram a importância dos discentes na tomada de decisões.

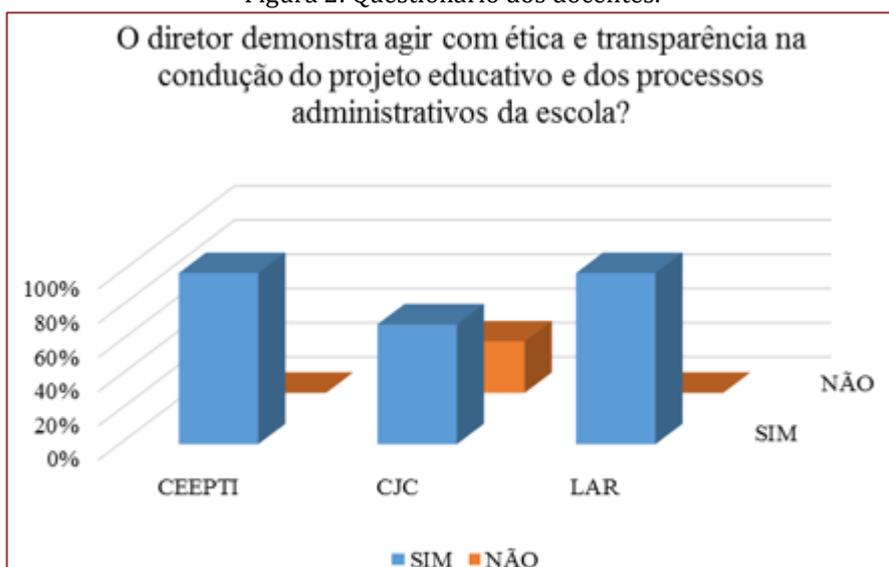
Figura 1: Questionário dos discentes.



⁽¹⁾CEEPTI = Centro de Ensino Técnico de Tempo Integral Dr. Dionísio Nogueira; CJC = Unidade Escolar Coronel Justino Cavalcante Barros; LAR = Unidade Escolar Luís Avelino Ribeiro.

No seguimento docente, a pesquisa revelou que estes, consideram a gestão da escola como ética e transparente, não existindo dúvidas quanto à idoneidade do gestor. De acordo com Saul (2015), os gestores que defendem uma educação qualidade e com princípios democráticos, precisam ser coerentes com os princípios de uma lógica emancipatória.

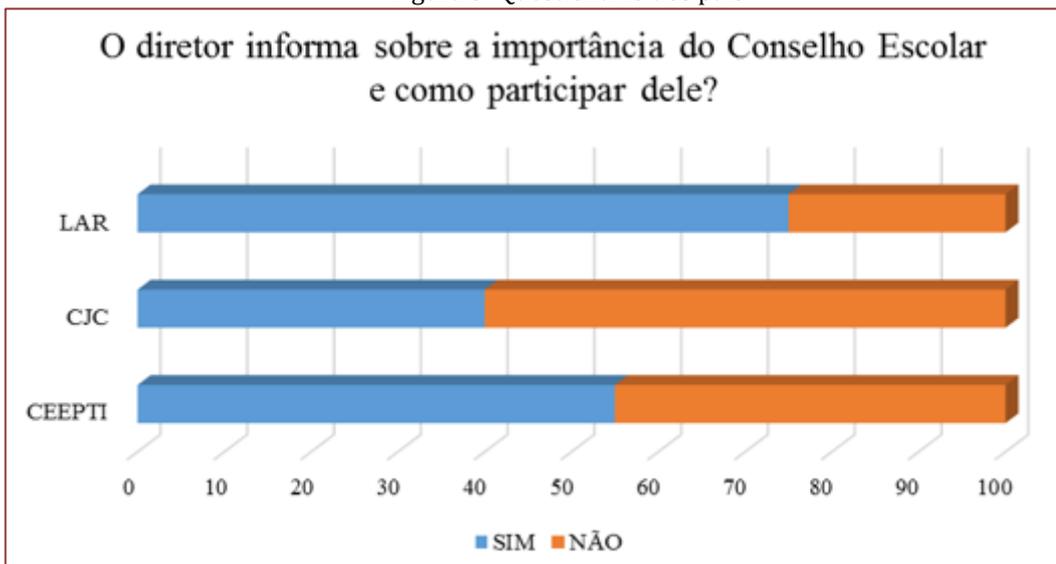
Figura 2: Questionário dos docentes.



⁽¹⁾CEEPTI = Centro de Ensino Técnico de Tempo Integral Dr. Dionísio Nogueira; CJC = Unidade Escolar Coronel Justino Cavalcante Barros; LAR = Unidade Escolar Luís Avelino Ribeiro.

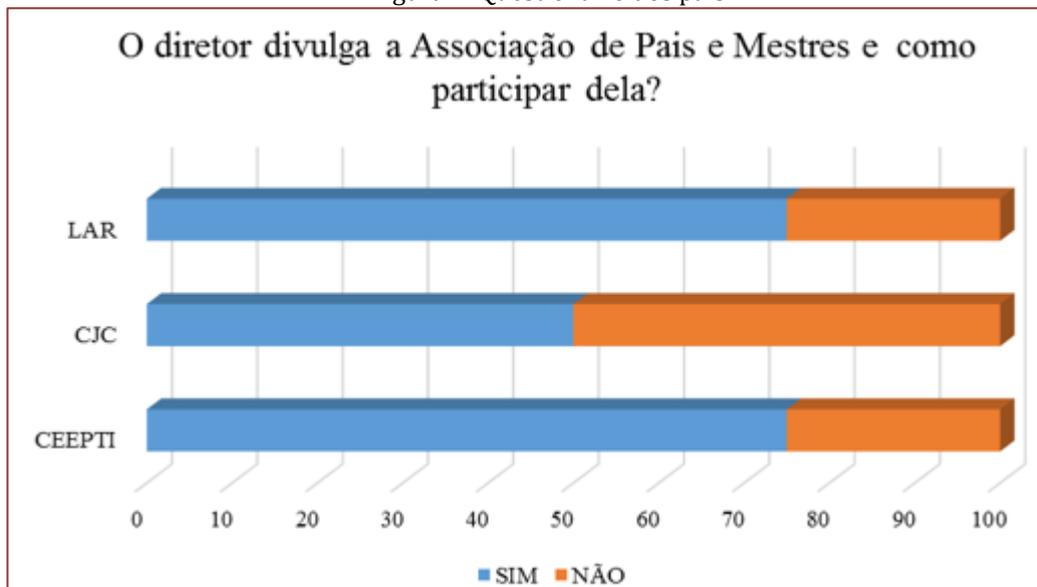
O grupo de pais ao ser indagado quanto ao conhecimento de organizações como o Conselho Escolar e Associação de Pais e mestres, mostrou-se consciente e participativo. Na escola CJC, os pais de alunos mostraram desconhecimento destas associações, em virtude de serem majoritariamente moradores de zonas rurais e pouco visitarem a escola.

Figura 3: Questionário dos pais.



⁽¹⁾CEEPTI = Centro de Ensino Técnico de Tempo Integral Dr. Dionísio Nogueira; CJC = Unidade Escolar Coronel Justino Cavalcante Barros; LAR = Unidade Escolar Luís Avelino Ribeiro.

Figura 4: Questionário dos pais.



⁽¹⁾CEEPTI = Centro de Ensino Técnico de Tempo Integral Dr. Dionísio Nogueira; CJC = Unidade Escolar Coronel Justino Cavalcante Barros; LAR = Unidade Escolar Luís Avelino Ribeiro.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dentre os três centros educacionais pesquisados, no que tange ao segmento discente, conclui-se que embora o discurso da existência de uma gestão democrática seja latente e atual, efetivamente, não tem se consolidado enquanto prática entre os gestores. Abrir-se para aceitar o que outrem opine, proponha e sugira constitui-se tarefa quase inalcançável para muitos gestores.

Pode-se observar as visões antagônicas no que diz respeito às concepções que cada segmento possui em relação à condução do processo educacional, na perspectiva dos docentes em relação ao gestor, verifica-se que, a expressiva maioria o concebe como democrático, enquanto os estudantes não o fazem.

REFERÊNCIAS

- [1] Brasil. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Contagem Populacional. Disponível em: <<http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=220290>>. Acesso em: ago. 2016.
- [2] Freire, P. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005, 42.^a edição.
- [3] Marconi, M. A.; Lakatos, E. M. Metodologia Científica. 6. ed. – São Paulo: Atlas, 2011.
- [4] Paro, V. H. A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 36, n.3, p. 763-778, set./dez. 2010.
- [5] Rosar, M. F. F. A dialética entre a concepção e a prática da gestão democrática no âmbito da educação básica no Brasil. Educação & Sociedade, ano XX, nº 69, Dezembro. 1999.
- [6] Rousseau, Jean-Jacques. Do Contrato Social. Trad. de Loudes Santos Machado; introducao e notas de Paulo Arbousse-Bastide e Lourival Gomes Machado; 2.ed. Sao Paulo: Abril Cultural (Os Pensadores), 1978.
- [7] Saul, A. M. Na contramão da lógica do controle em contextos de avaliação: por uma educação democrática e emancipatória. Rev. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 41, n. especial, p. 1299-1311, dez., 2015.

Capítulo 2

Mecanismos de Gestão democrática: Política pública no contexto do sistema educacional do município de João Pessoa-PB

Márcia Lustosa Felix Guedes

Janine Marta Coelho Rodrigues

Resumo: Este estudo teve como objetivo analisar o processo de escolha do gestor escolar, realizado de forma democrática e as relações com o Projeto Político-Pedagógico (PPP), contribuem para a melhoria da Escola Pública do Município de João Pessoa-PB, previstos por lei (Constituição Federal de 1988 e LDBE de nº. 9.394/96). Verificou-se as mudanças causadas nas dimensões administrativas e pedagógicas da escola, a partir da escolha dos gestores pelo viés democrático; caracterizou-se as práticas pedagógicas voltadas para a construção dos PPPS, que adotaram mecanismos de gestão democrática. Realizamos uma pesquisa de campo de caráter qualitativo, descritivo e exploratório, o instrumento utilizado para coleta dos dados foi às entrevistas aplicadas a quatro gestores, registramos e anotamos sobre o processo de gestão democrática e implicações com o PPP. Os dados foram analisados a luz da Análise de Conteúdo. Os resultados revelaram que o processo de gestão democrática contribui substancialmente, para a melhoria das dinâmicas das escolas públicas municipais; embora, no contexto atual o gestor escolar passou a ser indicação dos órgãos externos, ainda demande luta, experiência e vivência da comunidade escolar, principalmente, na participação do Projeto Político-Pedagógico, para construir uma prática permanente de reflexão sobre as ações educativas e a formação voltada para a participação, envolvimento e formação crítica dos atores escolares.

Palavras-chave: Gestão Democrática, Projeto Político-Pedagógico.

1. INTRODUÇÃO

Neste estudo, aponta-se as particularidades da política educacional do sistema público de ensino da Prefeitura Municipal de João Pessoa-PB, considerando, em primeira instância as implicações da gestão democrática no âmbito escolar e, em segundo lugar, conferindo as pertinências sobre a construção das práticas pedagógicas, a partir das referências emanadas do Projeto Político-Pedagógico.

O Plano Municipal de Educação (PME), do município de João Pessoa, promulgado em 19 de junho de 2015, Lei de nº 13.035/2015, estimula a prática democrática e enfatiza a necessidade de uma escola de qualidade, baseada na formação e valorização da prática democrática, na gestão e na valorização dos profissionais da educação.

Este Plano atende demandas advindas da Educação Infantil, Ensino Fundamental e EJA. O Ensino Infantil contempla 79 creches, 02 escolas em tempo integral (I) e 42 escolas com pré-escolas em tempo integral parcial (IP). As crianças ingressam na creche a partir da idade de 06 meses a três anos, sendo, entretanto, a matrícula voluntária. E a matrícula na Pré-escola ocorre a partir dos quatro a cinco anos de idade, por sua vez, opcionais para os pais e os estabelecimentos de ensino.

O Ensino Fundamental, com duração de nove (09) anos, foi implantado na Rede Municipal de Ensino no ano de 2010, conforme orienta a Resolução do (CNE) de nº. 07, com base na Lei Federal 11.274/2006. Por sua vez, o Conselho Municipal de Educação (CME) instituiu, de acordo com a Resolução de nº. 001/2011, o Ciclo de Aprendizagem, constituído pelos três anos iniciais do Ensino Fundamental, mediante o qual a classificação dos estudantes nos dois primeiros anos se dará de forma processual, sem retenção e, no final do terceiro ano, caso não tenham atingido os objetivos propostos, serão então retidos.

O sistema Municipal Educacional possui noventa e oito (98) escolas, e oitenta e dois (82) Centros de Referências de Educação Infantil (CREIS), dentre estas, treze (13), funcionam em tempo integral (I), e oito (08), em tempo integral parcial (IP). As unidades de ensino e os CREIS são contemplados com programas, projetos e convênios, que são acompanhados e assessorados pelo Departamento de Programas, Projetos e Convênios (DPPC), que tem o objetivo de planejar, articular e avaliar as unidades e os CREIS, de modo a incentivar o processo de ensino aprendizagem em uma perspectiva democrática (DIRETRIZES 2012 – SEDEC). Os Programas e Projetos são: Agenda 21; ano Cultural; Apoio Pedagógico; Cordel; Dança nas Escolas; Bandas; Ciranda Curricular; Diversidade Sexual; Escola Aberta; Gênero; Mais Educação; Meio Ambiente; Projeto Elos; Protagonismo Juvenil; Se liga e Acelera; Segundo Tempo; Trânsito e Xadrez.

É mister, ressaltar brevemente o “Programa Novo Mais Educação (PNME-2018)” que foi instituído pela Resolução do FNDE, Portaria Interministerial de nº. 17/2007 e integra as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), como uma estratégia do Governo Federal para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular, na perspectiva da Educação Integral. O “Programa Novo Mais Educação -- 2018” Trata-se da construção de uma ação intersetorial entre as políticas públicas educacionais e sociais, que contribui tanto para diminuir as desigualdades educacionais e valorizar a diversidade cultural brasileira. (O Programa Mais Educação Passo a Passo 2007).

Confiante na proposta do programa, o Sistema Municipal de Ensino de João Pessoa, no mês de julho de 2008, aderiu ao “Programa Novo Mais Educação” e, a partir dessa data, deu-se início aos encontros pedagógicos nas escolas, a fim de prepará-las para se adequarem às práticas estabelecidas pela modalidade exigida pelo programa. No final do mês de julho do mesmo ano, com a aprovação dos órgãos superiores, iniciaram-se as práticas pedagógicas nas escolas inerentes ao programa, para sua implantação e implementação. Atualmente, quase todas as unidades de ensino desse sistema já são beneficiadas pelo programa.

Em 2009, foi lançado o Programa Prêmio Escola Nota 10, cuja essência está “a valorização do desempenho da aprendizagem e da gestão escolar, com a finalidade de avaliar o grau de desenvolvimento de competências e habilidades dos alunos e dos trabalhadores da educação que atuam nas Escolas e nos CREIS do município” (DIRETRIZES, 2012, p.40). Nessa proposta da Escola Nota 10, entre as metas a serem atingidas, uma diz respeito às ações contempladas no PPP, por entender assim, que o trabalho realizado numa perspectiva interdisciplinar envolve a diversidade de linguagens e de experiências, com vistas a pensar e promover ações pedagógicas com a participação da comunidade e da família, na intenção de fortalecer os laços efetivos e afetivos entre escola e família, objetivando o desenvolvimento do processo educativo integral dos alunos.

As atribuições do sistema de ensino municipal estão voltadas para a educação dos segmentos: Fundamental I e II e da Educação Infantil; Educação de Jovens e Adultos; e para as modalidades de Educação Profissional, Educação Especial e Educação a Distância, em articulação com os Governos Federal

e Estadual. É competência da Secretaria de Educação e Cultura Municipal (SEDEC), estruturar, organizar e acompanhar as Escolas e os Centros de Referências de Educação Infantil (CREIS).

O Sistema Municipal de Ensino de João Pessoa, outorgado pela Lei de nº. 8.996/99, tem o objetivo de organizar, executar, manter, orientar, coordenar e controlar as atividades do poder público ligado à educação municipal, consubstanciadas no Plano Municipal de Educação, velando pela observância da Legislação educacional, das deliberações das Conferências Municipais de Educação e das decisões do Conselho Municipal ligado à Educação.

A estrutura organizacional da SEDEC se constituiu pelas diretorias: Diretoria de Gestão Curricular (DGC); Diretoria de Administração Financeira (DAF); Diretoria de Tecnologia da Informação e Comunicação (DTIC); Centro de Formação dos Profissionais em Educação (CECAPRO).

As ações coordenadas pela SEDEC são: Planejamento, execução, supervisão, inspeção, orientação, assistência social escolar e psicológica, controle da ação do governo do Município relativa aos níveis de educação exigidos na Constituição da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de nº. 9,394/96. Além disso, a SEDEC é responsável pela Instalação, manutenção, administração e controle do funcionamento das unidades de ensino.

A administração dos recursos transferidos ao Município de João Pessoa se destina para a aplicação em programas de educação e transportes escolares; programas suplementares de alimentação escolar; apoio e assistência ao estudante economicamente desfavorecido; medidas de valorização do magistério público do Município de João Pessoa; articulação com a Secretaria da Saúde visando à execução dos programas de assistência técnica e de saúde, para a população escolar da Rede Oficial do Sistema Municipal de Ensino.

A Lei Municipal de nº. 8.996/99, em seu art.10, parágrafos I e II, garante a implantação dos Conselhos Escolares na Rede de Ensino Público Municipal, enfatizando a estruturação e composição de seus membros ou Conselheiros (as), a escolha do Presidente e as reuniões. Em seu art. 11, determina as atribuições do Conselho Deliberativo Escolar e no art. 12, coloca a Assembleia Geral da Escola como instância máxima de congregação da Comunidade Escolar. (PME, 2015 -2025).

O Conselho Municipal de Educação (CME), órgão representativo da comunidade, desenvolve funções propositivas, consultivas, fiscalizadoras, mobilizadoras, deliberativas, e normativas. Mediador entre a Sociedade Civil e o Poder Municipal na discussão, elaboração e implementação das políticas municipais de educação, da gestão democrática do ensino público e da defesa da educação de qualidade para todos. O Conselho de Educação do Município de João Pessoa foi, instituído pelos decretos de nº. 519, de 08 de janeiro de 1974, com a promulgação da Lei de nº. 8.996, de 27 de dezembro de 1999, que passa a integrar o Sistema Municipal de Ensino (SME). O Conselho Municipal de Educação é reconhecido pelo decreto de nº. 5.227/2004 de 14 de Dezembro, e é composto de 106 artigos.

É da responsabilidade do Conselho Municipal de Educação estabelecer normas para a organização da parte diversificada do currículo escolar, autorizar o funcionamento e credenciar as instituições de ensino integrante do Sistema, subsidiar a elaboração, acompanhar a execução e a avaliação do Plano Municipal de Educação e conceder autorização de funcionamento e credenciamento das Instituições de Educação Infantil mantidas pela Rede Municipal e pela Iniciativa Privada do Município de João Pessoa, e das Instituições de Ensino Fundamental mantidas pela Rede Pública Municipal, mediante a apresentação de seu Projeto Político-Pedagógico e Regimento Escolar. O CME é constituído por 12 membros e respectivos suplentes nomeados pelo Prefeito, incluindo representantes do poder público e da sociedade civil: câmara de educação infantil; câmara de ensino fundamental.

Todas as escolas do sistema educacional municipal têm seus conselhos escolares constituídos, que se reúnem a cada bimestre com uma pauta previamente distribuída aos conselheiros para deliberação das ações pedagógicas, administrativas e financeiras.

O Plano Municipal de Educação – PME, com vigência 2015-2025 trata do conjunto das diretrizes e ações da educação no contexto municipal, expressando uma política educacional voltada para o atendimento das etapas e modalidades de educação de ensino. Sua elaboração está preconizada no Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela Lei de nº. 13.005/2014. Em seu art. 8º declara: Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão elaborar seus respectivos planos de educação, ou adequar os planos já aprovados em lei, em consonância com as diretrizes, metas e estratégias previstas no novo (PNE), no prazo de um (01) contado da publicação desta Lei. (PME, 2015-2025).

O princípio da gestão democrática é mencionado nos Conselhos Escolares, que tem origem na própria Legislação Educacional Brasileira. Em seu art.14, inciso II, a LDBEN se apropria dos princípios colocados

na Constituição Brasileira de 1988, em seu art. 206, que promulga o princípio da Gestão Democrática (PME, 2015 -2025).

O Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares, criado em 2004, através da Portaria Ministerial de nº. 2.896/2004, objetiva, desenvolver ações de fomento à implantação e fortalecimento dos conselhos escolares nas escolas públicas. Contudo, a ação dos conselheiros no curso de formação oferecido pelo Ministério da Educação através da plataforma virtual interativa (EAD/ Ensino a Distância), com carga horária de 20 horas, representa um ganho significativo pela luta da democratização no espaço escolar público (PME, 2015 -2025).

Os avanços no processo de gestão democrática são visíveis através da eleição direta para escolha dos gestores (as) e adjuntos (as) das escolas municipais, com a Lei de nº. 11.091, de 12 de julho de 2007, e suas alterações na Lei de nº. 12.215, de 25 de outubro de 2011, e Lei de nº. 12.442, de 31 de agosto de 2012.

A Rede Municipal Pública de Ensino de João Pessoa conta com 343 gestores eleitos pela comunidade escolar. O processo de eleição direta para gestores é um exercício de educação política e cidadania, prioriza um trabalho coletivo pela busca de uma escola democrática cidadã (PME, 2015 -2025).

Essa discussão pontual se encontra na meta 19 (PNE-2014-2024), significa avanços relevantes no âmbito da democracia participativa. Muito embora, a gestão democrática brasileira, em alguns casos, é paradoxo, por exemplo: em 06 de novembro de 2016, o Tribunal de Justiça da Paraíba (TJPB) acatou duas ações do Ministério Público Estadual (MPE) e julgou como inconstitucionais as leis do estado da Paraíba e do município de João Pessoa que tratam das eleições diretas para gestores escolares e adjuntos das escolas estaduais e municipais.

A decisão proferida pelo Tribunal de Justiça torna inconstitucionais a Lei Estadual de nº 7.983/2006 e a Lei Municipal nº 11.091/2007, por subtraírem o direito, assegurado na Constituição Estadual, atribuído ao governador e ao prefeito, em relação à escolha dos gestores dos estabelecimentos públicos de ensino.

Contrário a este fato estabelece a meta 16 do (PME): assegurar condições, no prazo de dois (02) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União e do Estado (PME, 2015 -2025).

Ademais, a estratégia de número 16.1, assegurar junto à categoria dos Professores (as), Especialistas e Sindicato, discussão e reformulação de artigos da Legislação que dispõe sobre a escolha de Gestores (as) e de adjuntos (as) dos Estabelecimentos Escolares, com inclusão dos Centros de Referência em Educação Infantil (CREIS) da Rede Municipal de Ensino, a partir do primeiro ano de vigência do (PME); quanto à estratégia de número 16.2, garantir a permanência da oferta do Curso Preparatório para Candidatos Pretendentes ao Cargo de Direção de Estabelecimento Escolar e dos (CREIs), com carga horária de 80 horas/aula. A estratégia de número 16.6, estimular e apoiar em todas as unidades de ensino reuniões do Conselho de Classe, enquanto espaço legitimador de discussão e avaliação do processo ensino aprendizagem do estudante; e a estratégia 16.7, garantir a participação da comunidade escolar, no acompanhamento e avaliação do Projeto Político-Pedagógico (PME, 2015 -2025). Mediante o exposto percebe-se o distanciamento entre o que preconiza a lei e a real realidade existente nas escolas.

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, (IDEB) é aplicado na rede de ensino pública e privado, através da realização de provas para obter resultados compatíveis com o índice. O MEC realiza o processamento, com base no cálculo da relação entre rendimento escolar (taxas de aprovação, reprovação e abandono, e o desempenho em português e matemática com a realização da Prova Brasil, aplicada para jovens do 5º e 9º ano do fundamental e do 3º ano do ensino médio). O IDEB foi criado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), e é divulgado a cada dois anos os resultados obtidos.

No ano de 2015, segundo o Ministério de Educação e Cultura (MEC), o resultado do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), no país, resultou da seguinte maneira: Do primeiro (1º) ao quinto (5º) ano, considerados anos iniciais do Ensino Fundamental, para esta modalidade a meta idealizada era alcançar o valor de 5,2, neste caso, o resultado foi satisfatório, obtendo nota 5,5. No Ensino Fundamental, considerado anos finais, do 6º ao 9º ano, ao contrário, a meta era atingir a nota 4,7, e o resultado não foi o esperado, obtendo a nota 4,5, abaixo do nível desejado.

Quadro representativo com as notas resultantes das provas realizadas no Sistema Educacional Municipal de João Pessoa-PB, referentes aos anos definidos pelo IDEB, com as metas projetadas.

QUADRO 1: Demonstrativo IDEB observado: anos e notas

ANOS					
2005	2007	2009	2011	2013	2015
2,9	3,5	4,0	4,6	4,5	4,6

Fonte: Site do Inep/MEC/IDEB, 2017.

QUADRO 2: Demonstrativo de Metas Projetadas (IDEB 2015)

ANOS					
2007	2009	2011	2013	2015	2017
3,0	3,3	3,7	4,0	4,3	4,6

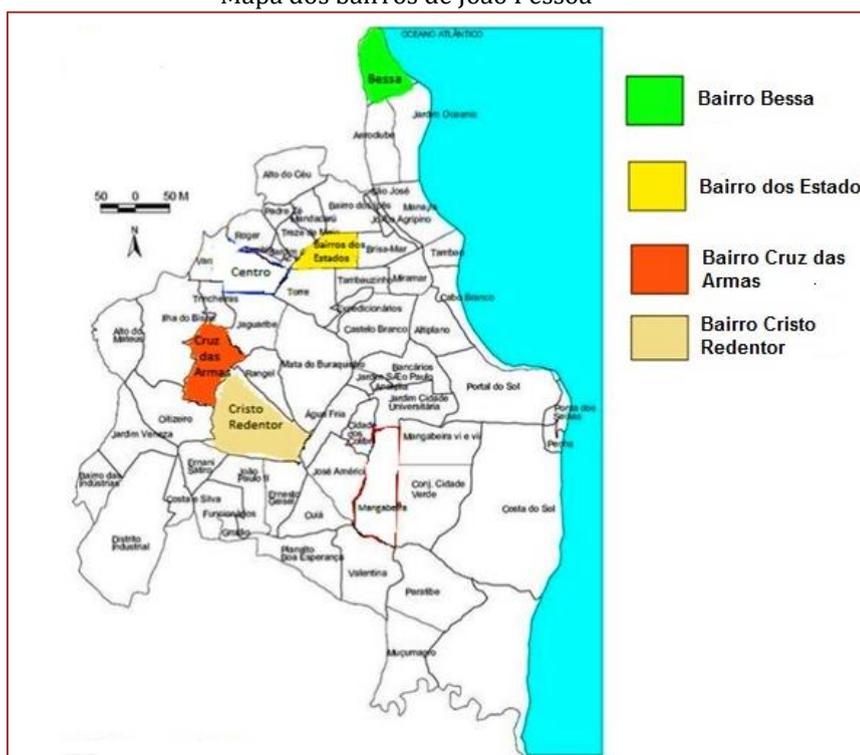
Fonte: Site do Inep/MEC/IDEB, 2017.

No Sistema Municipal de Ensino de João Pessoa, o IDEB, de acordo com os quadros demonstrativos, fica evidente de que apesar dos investimentos na educação, ainda demanda esforços para, avançar nos serviços e na qualidade, e nos resultados do ensino oferecido pelo Sistema Municipal de Ensino do município de João Pessoa - PB.

2. METODOLOGIA

A metodologia desta pesquisa de campo foi de caráter qualitativo, descritivo e exploratório, a entrevista foi o instrumento utilizado para a coleta dos dados. Entrevistamos quatro gestores (diretores) das unidades de ensino do município de João Pessoa, a fim de preservar a identidade dos gestores, e das escolas pesquisadas, adotamos pseudônimo referente aos nomes de Bairros de João Pessoa, onde cada escola esta localizada, a saber: Bairros dos Estados, Bairro do Cristo, Bairro de Cruz das Armas e Bairro do Bessa. Os dados da pesquisa foram apresentados a partir da análise de conteúdo, tomando como referência os estudos de Bardin (2010). A pesquisa foi realizada no início do primeiro semestre letivo, de dezembro de 2017 a fevereiro de 2018. Durante esse período, trabalhou-se com as escolas pesquisadas e a primeira visita à escola, ocorreu mediante uma conversa informal, com a gestora sobre a permissão para realizar a pesquisa.

Mapa dos bairros de João Pessoa



Fonte: Prefeitura Municipal de João Pessoa

Considerando o pensamento de Gil (2002, p. 130), de que “a preservação da identidade dos respondentes constitui problema de alta relevância ética”, os nomes dos participantes desta pesquisa foram preservados. São quatro (04) gestores que atendem a alunos das escolas do ensino fundamental I e II. Para a realização da pesquisa de campo, com intuito de preservar a privacidade dos sujeitos da pesquisa, nomes e características foram preservados. Para nominá-los, substituímos os nomes pelos números de 1 a 4. Outrossim, os sujeitos da pesquisa foram selecionados considerando-se pelo interesse imediato de todos em colaborarem com a pesquisa.

3.RESULTADOS E DISCUSSÕES

QUADRO 3 – Demonstrativo das Entrevistas dos Gestores Escolares

Gestor de nº. 01	
1- Como foi à escolha do Gestor?	Através do voto direto
2- Docentes e equipe técnica participam da gestão?	Sim. Nas reuniões com os pais e comunidade e reuniões de planejamentos.
3- Encontrou apoio junto à SEDEC?	Sim. Por que nossa escola tem demandado alta no resultado esperado. Sempre estamos presentes na escola nota 10. Em 2017 fomos premiados em 100%.
4- Como está o debate a respeito do processo de construção do PPP da escola?	Bem. A equipe técnica constrói e convida professores para conhecer o PPP e se quiser dar opinião é bom.
Gestor (adjunto) de nº. 02	
1- Como foi à escolha do Gestor?	Houve um movimento para o que o gestor passado saísse. A comunidade solicitou outra direção e disseram que iria lutar. A DGC disse que iria resolver e escolheram outra gestão.
2- Docentes e equipe técnica participam da gestão?	Sim. Apoio nas atividades desenvolvidas na escola.
3- Encontrou apoio junto à SEDEC?	Sim. Quem vai mais a secretaria é o gestor, por isso não sei informar.
4- Como está o debate a respeito do processo de construção do PPP da escola?	Acho que só agora vai melhorar muito, porque os técnicos pedem nossa opinião e discutimos sobre alunos trabalhosos e conteúdos e outras coisas. Está indo bem.
Gestor de nº. 03	
1-Como foi à escolha do gestor?	Através do voto direto. Pela comunidade.
2- Docentes e equipe técnica participam da gestão?	Sim. Temos três técnicos que são concursados. Contamos com o apoio deles.
3- Encontrou apoio junto à SEDEC?	Sim. No que solicitamos, na medida do possível, mas, às vezes, não é possível.
4- Como está o debate a respeito do processo de construção do PPP da escola?	Trabalhamos projetos e com o PPP e passamos a ideia para comunidade. Tentamos seguir o regime do PPP.
Gestor de nº. 04	
1- Como foi à escolha do Gestor?	Por indicação da prefeitura.
2- Docentes e equipe técnica participam da gestão?	Não. Por que teve um decreto e agora o gestor é por indicação. Eu não fazia parte da gestão antes da mudança.
3- Encontrou apoio junto à SEDEC?	Sim. Qualquer dúvida que tenho logo procuro a Diretoria de Gestão Curricular (DGC).
4- Como está o debate a respeito do processo de construção do PPP da escola?	Na escola o número de funcionários aumentou, penso que agora ficou mais difícil unir todos para ver o PPP. Mas ele existe e os professores sempre seguem por ele.

Fonte: Autora, 2018

De acordo com a fala dos gestores entrevistado entende-se que a escolha livre e democrática da gestão escolar, decorreu de uma necessidade de democratizar não apenas o acesso à escola, como também favorecer a participação da sociedade civil nas escolhas das diretrizes mais adequadas para dar suporte à escola e ao próprio processo de ensino aprendizagem, conforme a lei nº 8.999 que é clara ao afirmar que a escolha para provimento do cargo do gestor e adjunto transcorrerá a partir da indicação da comunidade escolar. Considerando o diálogo como base de formação filosófica mais responsabilidade e respeito pelo saber do outro, constitui-se a ancoragem na qual a criatividade e a liberdade de pensar dos alunos passam a ser mais considerada e respeitada. A exigência é a convivência crítica com o discurso, com o outro e consigo mesmo. O saber é transitivo, “vai de mim para ti, de ti para mim”, num processo contínuo, segundo

Freire (1996). Assim, para a gestão se tornar uma prática mais eficiente, o diálogo, a conversa e a discussão são fundamentais para a resolução dos problemas da escola; afinal, a competência do gestor escolar é promover, no âmbito da gestão democrática, práticas efetivas e abrangentes que envolva os atores escolares: professores, alunos e demais funcionários. Veiga (1998) considera que o Projeto Político-Pedagógico constrói a espinha dorsal da escola. Ele é um passo fundamental para a qualidade educativa da escola. Exige reflexão, crítica e vontade de mudar. Em sua perspectiva, ele deriva das necessidades da escola, de sua finalidade e de seu lugar.

4. CONCLUSÃO

A autonomia pensada criticamente na escola vincula-se à natureza do ser humano como responsável pelo seu saber, ou melhor, como dotado de um saber. A escola, sob esse princípio, é o espaço para a confluência, a contradição, o conflito e a crítica do saber de seus participantes – a comunidade escolar. Esta, por sua natureza, não pode ser encarada descontextualizada das demais esferas da sociedade. A sua voz está intimamente ligada às vozes de milhares de indivíduos que constituem o saber coletivo do povo. A escola não é uma ilha cercada por muros e grades, é um espaço privilegiado de interações sociais e educativas. O Projeto Político-Pedagógico assume a competência de tornar a escola diferenciada, ativa em sua ação pedagógica, e de fazê-la assumir um novo papel na comunidade escolar e na sociedade. Conclui-se que, com a mudança implementada pelos órgãos municipais suspendendo a eleição direta para gestores das escolas do município, tal procedência, supostamente, interfere diretamente no processo democrática das escolas.

Outrossim, resta à escola conscientizar toda a comunidade, unir forças e procurar o sindicato e, em busca de opções políticas, que não deixem que a ideia de democratização tanto na escolha dos gestores escolares, quanto na democratização no ato da construção do PPP, sejam abortadas por ingerência política e por interesses que não se coadunam com os princípios de autonomia e de liberdade de escolha da escola pública democrática.

REFERÊNCIAS

- [1] Brasil. Constituição Federal de 1988. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>.
- [2] Brasil. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Lex: Coletânea de Legislação e Jurisprudência, Brasília MEC, 1996. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/legis/pdf/LDB.pdf>>. Acesso em: 10 abr. 2014
- [3] Bardin, Laurence. Análise de conteúdo. Edições 70, Lisboa, 2010.
- [4] Dourado, Luiz Fernandes. Plano Nacional de Educação como Política de Estado: antecedentes históricos, avaliação e perspectivas. In: _____. Plano Nacional De Educação (2011-2020): avaliação e perspectiva. 2. ed. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2011. p. 17-59.
- [5] _____. Plano nacional de educação: o epicentro das políticas de estado para a educação brasileira. Goiânia: Editora da Imprensa Universitária / ANPAE, 2017.
- [6] Freire, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 28. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- [7] Gil, Antonio Carlos. Como elaborar projeto de pesquisa. São Paulo: Atlas, 2002. Programa Novo Mais Educação - <http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao> - Acesso em 04/09/2018.
- [8] João Pessoa. Lei nº 12.215, de 25 de outubro de 2011. Altera a lei nº 11.091, de 12 de julho de 2007, que dispõe sobre a escolha de diretores e de vice-diretores dos estabelecimentos escolares da rede municipal de ensino, e dá outras providências. Leis Municipais. Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br/a/pb/j/joao-pessoa/lei-ordinaria/2011/1221/12215/lei-ordinaria-n-12215-2011-altera-a-lei-n-11091-de-12-de-julho-e-2007-que-dispoe-sobre-a-escolha-de-diretores-e-de-vice-diretores-dos-estabelecimentos-escolares-da-rede-municipal-de-ensino-e-da-outras-providencias>>. Acesso em: 18 abr. 2017.
- [9] João Pessoa. Lei nº 13.035, de 19 de junho de 2015. Dispõe sobre o Plano Municipal de Educação 2015 – 2025. Lex: Coletânea de Legislação e Jurisprudência. Semanário Oficial: edição 1481, João Pessoa, 2015.
- [10] João Pessoa. Secretaria de Educação e Cultura. Atribuições da Secretaria. Disponível em: <<http://www.joaopessoa.pb.gov.br/secretarias/sedec/atribuicoes/>>. Acesso em: 25/04/2018.

- [11] João Pessoa. Secretaria de Educação e Cultura. Conselho Municipal de Educação. Disponível em: <<http://www.joaopessoa.pb.gov.br/secretarias/sedec/cme/>>. Acesso em: 25/04/2018.
- [12] João Pessoa. Secretaria de Educação e Cultura. Diretoria de Gestão Curricular. Construindo o Projeto Político-pedagógico: conceituação, princípios e procedimentos teóricos e metodológicos. [autores: Márcia Lustosa Félix Guedes et al.]. João Pessoa, 2009.
- [13] João Pessoa. Secretaria de Educação e Cultura. Equipe SEDEC. Disponível em: <<http://www.joaopessoa.pb.gov.br/secretarias/sedec/equipe/>>. Acesso: 23/04/2018.
- [14] Paraíba. Lei nº 10.488, de 23 de junho de 2015. Aprova o Plano Estadual de Educação – PEE. Lex: Coletânea de Legislação e Jurisprudência. Diário Oficial do Estado: nº 15.863, João Pessoa, 2015.<http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao>
- [15] Veiga, i. P. A.; Resende, L. M. G. Escola: Espaço do projeto político-pedagógico. Campinas, SP: Papyrus, 1998.

Capítulo 3

A política de implantação da educação profissional brasileira: Educação, ideologia e realidade

Joelson Juk

Fausto dos Santos Amaral Filho

Resumo: Esta comunicação apresenta pesquisa sobre a política de implantação da educação profissional brasileira, que envolve diversas condições e peculiaridades como educação, ideologia e realidade. O estudo tem como objetivo compreender os significados e os impactos dessa política na formação dos profissionais para o mundo do trabalho. Metodologicamente foi orientada pela pesquisa qualitativa de natureza interpretativa a partir da análise documental, sendo subsidiada na visão dialética incorporada pela hermenêutica, sem desprezar as trajetórias escolares e acadêmicas dos pesquisadores. Isso justifica a interlocução com diversos autores, dentre os quais: Acácia Kuenzer, Antonio Gramsci, Dermeval Saviani, Friedrich Engels, Hannah Arendt, Immanuel Kant, István Mészáros, Jean Claude Passeron, Karel Kosik, Karl Marx, Octavio Ianni e Pierre Bourdieu. Com o referencial teórico e as análises dos documentos educacionais, algumas conclusões foram possíveis: a política de implantação da educação profissional ocorreu em ambiente histórico concreto no Brasil, a partir do século 20, no período da velha e da nova república e sob as influências da crise da modernidade e do processo de globalização; quando se estuda a formação profissional, deve-se levar em conta que educação, ideologia e realidade são fatores complexos e concretos, que interligam-se e compõe a totalidade da problemática; não são suficientes as análises sobre a política de implantação da educação profissional, se faz necessário um compromisso ético e pedagógico dos pesquisadores com a busca de alternativas propositivas. Ressalte-se que a pesquisa está alicerçada em uma perspectiva educacional integral, do profissional como um *zoon politikon*, com formação humana e técnica. Entende-se que o estudante dos cursos técnicos não deve ser apenas e tão somente preparado para o mercado de trabalho, reduzido à ideia de mão de obra e, sim, para o mundo do trabalho, onde consegue o sustento e a manutenção da vida privada, para além do capital.

Palavras-chave: Política. Educação profissional. Educação, ideologia e realidade.

Artigo apresentado pelos autores no XIII EDUCERE, IV SIRSSE, VI SIPD – Cátedra UNESCO na PUCPR, na cidade de Curitiba/PR, entre 28 e 31 de agosto de 2017.

1. INTRODUÇÃO

As visões de mundo, de identidade nacional e de construção do conhecimento no Brasil, anacrônicas, complexas, difusas, ora explícitas ora veladas, evidenciam uma estrutura social forjada na disputa e no convencimento, ou derivado da força dos argumentos ou dos argumentos de força, que, ao fim e ao cabo, não são propriamente argumentos. De uma forma geral, no campo político, assistimos à disputa de poder entre os profissionais liberais, ruralistas, militares e religiosos. No campo educacional, disputa de espaço entre as tendências pedagógicas conservadoras e as progressistas. No campo científico, disputa entre as visões epistemológicas positivistas e humanistas. É esse o contexto concreto que interessa-nos investigar, pensar e provocar a discussão porque configura, de forma genérica, o espaço explicativo da política de implantação da educação profissional brasileira e envolve diversas condições e peculiaridades, dentre as quais: educação, ideologia e realidade.

Para a investigação, será empregada a pesquisa qualitativa de natureza interpretativa a partir da análise documental, na busca de compreensão das motivações, crenças e valores que possibilitaram a política voltada para a educação profissional no país. Essa compreensão está subsidiada na visão dialética incorporada pela hermenêutica, como ferramenta de apreensão e significação dos sentidos intrínsecos do contexto histórico concreto que permeia a formação dos profissionais brasileiros em instituições especializadas. Somado ao recorte metodológico, estão as trajetórias escolares e acadêmicas dos pesquisadores, em atividades de docência e de gestão, na rede pública e privada de educação. Assim sendo, a metodologia, as vivências concretas e os documentos científicos e educacionais perquiridos, formaram a totalidade de dados e de conhecimentos produzidos.

Para apresentar os resultados da pesquisa, optou-se por uma estrutura textual com três subtítulos: o primeiro trata o contexto da política de implantação da educação profissional brasileira, para fixar resumidamente o ambiente histórico concreto do surgimento e do desenvolvimento das ações políticas relativas à formação de profissionais no Brasil; o segundo aborda a educação, ideologia e realidade, para demonstrar em que medida uma política educacional profissionalizante está permeada por fatores complexos e concretos que precisam de análise e compreensão; o terceiro apresenta algumas considerações provocativas e propositivas, para demonstrar que é possível uma investigação teórica ser capaz de trazer contribuições reais para o entendimento e o aprimoramento de certa problemática educacional. Assim, manifesta-se o propósito do estudo, para além do julgamento do objeto pesquisado, está o compromisso em analisar, refletir e propor ideias e ações referendadas na realidade concreta e nas inquietações pedagógicas e sociais dos pesquisadores.

2 O CONTEXTO DA POLÍTICA DE IMPLANTAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL BRASILEIRA

No limiar do século 20, especialmente no mundo ocidental, as estruturas da sociedade moderna sofreram uma série de questionamentos por parte de setores intelectuais organizados, que identificavam um processo de ruptura do tecido social alicerçado nos ideais iluministas oriundos da Revolução Francesa, sobretudo os valores liberais positivistas. No Brasil, esse discurso de justificação da crise da modernidade explica a emergência de críticas ao modo de organização e de funcionamento da sociedade brasileira, de maneira especial nos meios científicos e educacionais. Esse fenômeno de correspondência entre as conjunturas, mundial e local, aparece como um fenômeno moderno denominado de globalização. Para Ianni (1994, p. 151), “o local e o global determinam-se reciprocamente, umas vezes de modo congruente e consequente, outras de modo desigual e desencontrado. Mesclam-se e tencionam-se singularidades, particularidades e universalidades.” As transformações em curso na sociedade brasileira, no período acima citado, evidenciam esse movimento globalizante. Representam o impacto das mudanças culturais e sociais mundiais em escala local, em um movimento histórico dialético.

A formação do estado republicano brasileiro, os conflitos entre as classes urbanas e rurais, a emergência das classes industriais e de comerciantes, a herança do período colonial, como a política pública higienista, machista e racista, enfim, tudo que se percebia no território nacional não se diferenciava fundamentalmente do que acontecia ao redor do mundo. O processo de globalização criou uma espécie de vizinhança global entre as sociedades, tendo como marco a crise das instituições. No caso brasileiro, refletem essa crise, as reformas educacionais da primeira metade do século 20, entre as quais, citamos as reformas Benjamin Constant (1890-91), Eptácio Pessoa (1901), Rivadávia Corrêa (1911), Carlos Maximiliano (1915), João Luiz Alves da Rocha Vaz (1925), Francisco Campos (1932) e Capanema (1942).

A realidade local, de modo concreto, indicava a ebulição de novas ideias educacionais em contraste com as ideias educacionais tradicionais. Para compreender essa relação, Kosik (2002, p. 15) afirma que “o fenômeno indica algo que não é ele mesmo e vive apenas graças ao seu contrário. A essência não se dá imediatamente; é mediata ao fenômeno e, portanto, se manifesta em algo diferente daquilo que é. A essência se manifesta no fenômeno.” A dinâmica histórica é complexa e precisamos analisar como aparece e como se desenvolve. Conforme Cândido (1989, p. 182), “não foi o movimento revolucionário de 30 que começou as reformas; mas ele propiciou a sua extensão por todo o País.” Ainda para Cândido (1989, p. 182), “antes houvera reformas locais, iniciadas pela de Sampaio Dória em São Paulo (1920), que introduziu a modernização dos métodos pedagógicos e procurou tornar realidade o ensino primário obrigatório, com notável incremento de escolas rurais.” Fica claro que a sociedade brasileira estava passando por uma transformação considerável e a escola acusava essa modificação. Buscava-se uma educação capaz de engendrar novos valores nas crianças e nos jovens, não só para prepará-los, mas sobretudo, para criar condições culturais de inserção do Brasil no mundo globalizado nascente.

Esse movimento chamado de Escola Nova representa um liberalismo educacional adiantado, que nos auxilia na compreensão das resistências encontradas, notadamente de ordem moral e religiosa. O país estava amadurecendo seu republicanismo democrático e a herança colonial persistia com vigor. Por exemplo, nas escolas públicas o ensino laico pretendia oferecer conhecimentos voltados para a cidadania e para o espírito científico, em detrimento do ensino religioso colonial, direcionado para a formação de fiéis com espírito contemplativo. O aprendizado pela experiência e pela observação entrava em choque com o dogmatismo calcado na fé e nos costumes. A crise educacional relatada refletia a crise geral da sociedade. Se, por um lado, os educadores escolanovistas acreditavam que o Brasil somente integrar-se-ia ao restante do mundo por meio do ensino científico, por outro lado, os educadores tradicionais viam nessa inserção um caminho perigoso, maléfico para o país, porque o cientificismo favorecia ao individualismo racionalista, iconoclasta e materialista.

Em síntese, esse conflito refletia a crise societária mundial em escala local, o que coincide com a chamada crise da modernidade identificada por diversos autores, como Arendt (1995, p. 221): “a crise geral que se abate sobre o mundo moderno e que atinge quase todas as áreas da vida humana manifesta-se diferentemente nos vários países, alargando-se a diversos domínios e revestindo-se de diferentes formas.” Em termos filosóficos, no Brasil, não são as reformas educacionais que geram os conflitos de pensamento na sociedade, é a sociedade como um todo, em crise, que provoca a transformação das estruturas e dos valores tradicionais. A apreensão teórica dessa realidade, segundo Briceño-León (2003, p. 161), “permite o investigador/a atuar de dentro. Se aproxima da realidade do estudo de forma natural e permite colher dados ricos, através de estratégias não estruturadas.” Concretamente, observamos as contradições reais manifestando-se na teia das relações sociais e nos conflitos entre as classes sociais, evidenciando-se as diferentes cosmovisões e os diversos graus de poderes antagônicos presentes na sociedade brasileira do limiar do século 20.

3 EDUCAÇÃO, IDEOLOGIA E REALIDADE

Nas contradições reais, o contexto histórico-social revela-se como a materialização dos interesses em conflito. Podemos dizer, então, que a nascente república brasileira foi construída pelas representações do real, os ideais positivistas. Assim, a educação passou a ocupar o papel de destaque, como fator de transformação da sociedade colonial em sociedade republicana. Nessa nova coletividade, é mister destacar também o papel do mercado de mão-de-obra livre como determinante para a consolidação das novas relações sociais, entre os representantes do estado e os da sociedade civil. A mão-de-obra livre, nesse sentido, carece de ser compreendida em sua manifestação concreta:

a República passaria a considerar, dentro dos parâmetros do pensamento liberal, o trabalho 'como condição intrínseca ao homem que só se desenvolvendo, possibilita a criação dos bens morais, pois recupera e eleva o sentido ético dos indivíduos e dos bens materiais'. O acúmulo de bens morais e materiais formaria a riqueza da nação (QUELUZ, 2000, p. 17).

A educação, de modo particular, aquela vinculada ao exercício profissional, passou a ser vista pelas autoridades políticas e pelas elites econômicas, como um instrumento efetivo para o desenvolvimento da nova sociedade brasileira. Por meio dela, se almejava inserir o país na seleta lista de países desenvolvidos, sobretudo, no que diz respeito aos processos internos de industrialização, tão caros ao liberalismo contemporâneo. Mostra-se oportuno e eficaz, então, pensar a educação profissional associando-a com as teorias filosóficas da segunda metade do século 19, especificamente com o positivismo. O Estado Positivo

de Auguste Comte (1798-1857) retomava a linha desenvolvida desde o século XVII por John Locke, Francis Bacon, David Hume e os demais empiristas. O cientificismo e seu método, isto é, o da experimentação, fundava aquilo que na mentalidade da elite econômica dominante seria o engenho do desenvolvimento científico e técnico da sociedade, permitindo que o trabalho produtivo fosse incorporado à dinâmica da industrialização do século 20.

As reformas educacionais estimuladas pelo Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932 favoreceram esse projeto desenvolvimentista, assim como as instituições recém-criadas: Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública/MEC (1930); Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (1942); e, Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (1946). Para Saviani (2011, p. 245), “conclui-se, portanto, que a Educação Nova busca organizar a escola como um meio propriamente social para tirá-la das abstrações e impregná-la da vida em todas as suas manifestações”. O autor mostra que a faceta desse projeto revela um pensamento econômico liberal e positivista, impregnado das ideias de intervenção mínima do Estado sobre a sociedade civil, liberdade de mercado e escola laica.

Estava em construção no Brasil, é importante frisar, um projeto de sociedade do consenso, que desconhece o conflito de classes sociais como um motor da história humana. Tal perspectiva liberal fica evidenciada no Programa Nacional de Educação, esboçado a partir do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, por Azevedo (1932, p. 125, art. X): “reconstrução do sistema educacional em bases que possam contribuir para a interpenetração das classes sociais e a formação de uma sociedade humana mais justa e que tenha por objeto a organização da escola unificada, desde o jardim da infância à universidade [...]”. A ideia de que sociedade e escola servem para a manutenção do *status quo* se faz presente em outros pensadores da época. A axiologia liberal, ou seja, o conjunto de valores burgueses é centrado na convicção de que igualdade, liberdade e propriedade caminham juntas e possibilitam a existência de uma sociedade onde os elementos sociais cumprem funções determinadas, com certo consentimento pacífico, crendo em princípios individuais superiores aos princípios coletivos. Podemos inferir essa visão em Teixeira (1968, p. 149):

os ideais e aspirações, contidos no sistema social democrático, envolvem a igualdade rigorosa de oportunidades entre os indivíduos, o virtual desaparecimento das desigualdades econômicas e uma sociedade em que a felicidade dos homens seja amparada e facilitada pelas formas mais lúcidas e mais ordenadas.

Vista dessa forma, a educação institucionalizada torna-se um tipo ideal, uma tábua de salvação e de legitimação. Isso fica mais evidente na ocorrência de crises econômicas, éticas, morais e políticas, inevitáveis em qualquer sociedade. O aparelho estatal, representante das forças ou setores hegemônicos, como pensado por Gramsci (1978), faz uso do discurso das reformas educacionais para alcançar seus objetivos difusos e/ou para legitimar sua existência como promotor de transformação e de enfrentamento das crises. É nesse sentido que podemos identificar o questionamento sobre o sistema educacional brasileiro, pós-manifesto, colocando em suspensão a pretensa harmonização dos interesses individuais com os coletivos.

Nesta perspectiva é que pensamos as reformas educacionais e a criação das escolas profissionalizantes no início do século 20 na emergente república tropical. Conforme Kuenzer (1999, p. 88): “a formação profissional como responsabilidade do Estado inicia-se no Brasil em 1909, com a criação de 19 escolas de artes e ofícios nas diferentes unidades da federação, precursoras das escolas técnicas federais e estaduais.” Essas escolas foram criadas pelo Decreto n.º 7.566, de 23 setembro de 1909, pelo presidente Nilo Peçanha. Podemos entender assim como os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia têm parentesco institucional com os Centros Federais de Educação Tecnológica, com as Escolas Técnicas Federais e com as Escolas de Aprendizizes e Artífices.

Os projetos pedagógicos das primeiras escolas profissionalizantes centravam-se na transmissão repetitiva de métodos e práticas a serem utilizadas no chão das novas fábricas e oficinas espalhadas pelo país, notadamente nos médios e grandes centros urbanos da Região Sudeste e Sul, com ensino centrado no professor e em manuais técnicos. Não havia preocupação com um processo formativo centrado nos estudantes e em material didático diversificado. As disciplinas que não estavam atreladas diretamente à formação técnica do estudante eram desprezadas ou tinham um espaço reduzido nas grades curriculares. Buscava-se a todo custo moldar o trabalhador desejado e submisso à nova ordem social. A passividade se tornara um elemento importante para a engrenagem da produtividade. O resultado mais evidente desse processo pedagógico tecnicista, pode-se verificar nos discursos economicistas e desenvolvimentistas de

intelectuais, governantes e administradores da imprensa da época. Para a promoção de políticas ativas de desenvolvimento, que demonstravam a dependência do Brasil às potências capitalistas mundiais, afirma

Martuscelli (2015, p. 35) que o processo:

de construção da cidadania a partir da universalização de direitos sociais garantidos pelo Estado foi substituído pela adoção de políticas compensatórias e focalizadas, bem como pela mercantilização dos serviços públicos básicos de atendimento à população, como foram os casos dos serviços educacionais e de saúde.

Na educação em geral, isso significou a divisão entre duas classes de estudantes. Por um lado, estudantes com poder aquisitivo recebiam formação intelectual clássica nas escolas privadas. Por outro lado, estudantes sem poder aquisitivo recebiam formação intelectual técnica nas escolas públicas. Como afirma Kuenzer (1999, p. 89):

para os primeiros, a formação acadêmica, intelectualizada, descolada de ações instrumentais; para os trabalhadores, formação profissional em instituições especializadas ou no próprio trabalho, com ênfase no aprendizado, quase que exclusivo, de formas de fazer a par do desenvolvimento de habilidades psicofísicas.

Na segunda metade do século 20, essa dicotomização educacional persistiu nas instituições escolares e acadêmicas. Para exemplificar melhor essa tese, nos anos de chumbo (1964-1985) provenientes do golpe militar de 1964, a tendência tecnicista da educação ampliou seu espaço nas escolas, já que favorecia o projeto dos militares de transformar os custos em educação em crescimento econômico. Isso porque os dirigentes militares estavam convencidos de que a racionalização dos processos produtivos aplicados na escola, resultaria em uma educação em série, com economia de tempo, trabalho e gastos. Tudo para atender ao ideal de desenvolvimento do país pela via do capital estrangeiro, em detrimento do capital nacional. Isso gerou um estímulo à implantação de empresas multinacionais que necessitavam de mão de obra qualificada para suas plantas industriais. Para resolver isso, os militares criaram o vestibular classificatório, implantaram o controle de atividades subversivas na escola, substituíram as disciplinas humanistas e críticas por disciplinas nacionalistas e moralistas, proibiram manifestações políticas aos professores, estudantes e funcionários das escolas, entre outras políticas de controle e julgamento. Com essa estratégia educacional equivocada e diretiva,

a organização do trabalho educativo em bases empresariais levou os ordeiros professores a se sentirem não servidores do público, mas força de trabalho vendida a um patrão chamado Estado. Este dado novo acrescenta um elemento importantíssimo na configuração da educação e definição de seus rumos (ARROYO, 1980, p. 17).

A burocratização do ensino, o controle dos conteúdos, o direcionamento dos planejamentos educacionais e o uso da repressão, em conjunto, transformaram a educação em capital humano a serviço de um projeto político de mundo que transcende a territorialidade desse ou daquele país, isto é, um projeto ancorado na lógica neoliberal globalizante, que, naquele tempo, começava a ser implantado efetivamente no país. A inclusão de Educação Moral e Cívica e de Organização Social e Política do Brasil nos currículos laureia o surgimento das disciplinas mais adequadas ao moralismo nacionalista e a pedagogia tecnicista:

não seria equivocado ver nestes dispositivos clara intenção de reestruturar a educação de modo a adequá-la às necessidades da vida produtiva, em rápida e constante mudança tecnológica e, assim, torná-la mais eficaz para responder aos desafios que o novo patamar de competitividade, agora em escala global, vêm colocando para as nações (SENAI-DN, 1997, p.11).

Isso se verifica se observarmos as legislações educacionais do período em questão. Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação n.º 4.024, de 20/12/61, o sistema público de ensino foi diretamente atrelado ao sistema de produção liberal, como se vê no Art. 108: “o poder público cooperará com as empresas e entidades privadas para o desenvolvimento do ensino técnico e científico.” Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação n.º 5.692 de 11.08.71, determinou-se, em seu Art. 5º, § 2º, que a formação especial de currículo: “a) terá o objetivo de sondagem de aptidões e iniciarão para o trabalho, no ensino de 1º grau e de habilitação profissional, no ensino de 2º grau;” e, ainda, “b) será fixada, quando se destine a iniciação e habilitação profissional, em consonância com as necessidades do mercado de trabalho local ou regional, à vista de levantamentos periodicamente renovados”. Na educação profissional, ressaltam-se os artigos 39 a

42 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394 de 20/12/96, que abrem espaço para a organização de um sistema paralelo, formalmente separado da estrutura regular de ensino.

O art. 40 da LDB 9394/96, prevê que: “a educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho.” Para lembrar Saviani (1998), esta lei tem caráter flexível, inespecífico e minimalista, sendo, portanto, carregada de anacronismos. Não menos preocupante, o Decreto n.º 2.208 de 17.04.97, que foi aprovado com a ideia de articulação entre a educação profissional e os setores empresariais, entendendo esses como responsáveis pela composição dos currículos, a administração e o financiamento das instituições. Aponta Kuenzer (1999, p. 105) que a educação profissional passa a ser financiada, “com recursos do FAT, dos agentes financeiros internacionais, particularmente Banco Mundial, Banco Interamericano e dos setores privados, (Sistema S, empresas e instituições privadas).” Para além da legislação educacional, encontramos em documentos de instituições privadas, a mesma lógica de escola-mercado. Para exemplificar essa percepção da realidade, veja-se o que defendem os gestores do Banco Mundial (1995, p. 8): “a educação profissional dá melhores resultados quando realizada com a participação direta do setor privado em sua oferta, financiamento e direção.” Entre os anos de 1970 a 1990, as disciplinas de Filosofia e de Sociologia foram banidas do currículo escolar, pois apresentavam espaços de críticas a submissão da educação à lógica de mercado.

A extinção foi a solução mais eficaz e eficiente encontrada pelos militares. Para o país, a falta de reflexão crítica nas escolas resultou em insuficiência intelectual discente e em decadência na formação docente, nas respectivas ciências humanas. Tal situação é confirmada por Pegoraro (1986, p. 11): “os professores formados antes de 64 ficaram muito tempo sem poder dar aulas e por isso estão, hoje, defasados, situados em outros espaços culturais”. Nesse sentido vislumbra Valls (1983, p. 42): “no passado recente brasileiro, os professores mais brilhantes foram aposentados ou expurgados das universidades, o pensamento crítico foi perseguido e desestimulado, o pensamento dogmático, representante do arbítrio, instalou-se nas escolas.” Os autores denunciam, assim, as consequências da interferência arbitrária dos militares na educação. Nas gerações de estudantes, isso favoreceu o déficit no desenvolvimento das competências e habilidades humanísticas, alicerçadas na reflexão sobre os problemas da vida em geral e do mundo do trabalho, na perspectiva da complexidade e da diversidade dos valores, conhecimentos, modos de ser e agir. Ou, em outros termos, a militarização educacional causou um movimento de repressão cultural que corroborou para um baixo desenvolvimento da formação intelectual crítica e criativa no país. As dificuldades de encontrarmos pesquisas qualitativas e quantitativas acerca do perfil dos egressos desse sistema formal impede uma conclusão definitiva sobre o impacto no mundo do trabalho e na formação do pensamento nacional. Podemos inferir, entretanto, que a unilateralidade tecnicista orientada pelos militares na educação fortaleceu-se em detrimento da formação omnilateral dos estudantes como futuros profissionais.

4 CONSIDERAÇÕES PROVOCATIVAS E PROPOSITIVAS

Essa investigação da história recente da educação profissional, a rigor, demonstra que se fortaleceu o argumento da justiça educacional no Brasil, a partir da eficiência econômica, sendo o Estado responsável pela educação básica, controle institucional e o repasse dos recursos orçamentários para a formação escolar e profissional. As políticas educacionais refletem as pressões para os ajustes estruturais neoliberais e a diminuição, cada vez maior, da presença direta do poder público no sistema educacional. Ainda que possamos dizer que indiretamente o Estado, aliado aos interesses do capital, continuamente fornece as condições de possibilidade para a implementação hegemônica dos interesses do referido capital.

O caminho para a superação desse modo de concepção da política de implantação da educação profissional brasileira depende da conjuntura e da estrutura das organizações jurídicas e políticas da sociedade organizada, de modo especial, dos movimentos educacionais, populares e sindicais. Segundo Cury (2000, p. 75): “a educação reflete uma estrutura social, mas, por outro lado, fermenta as contradições”. Isso porque é um processo regido pela transmissão do saber que gera poder social, na medida em que revela como a sociedade está organizada e como a mesma funciona com seu modo de produção da vida e das coisas. Pode-se superar a contradição, mas Cury (2000, p. 80) alerta que isso, “depende da função política que ela assumir”. Entende-se, assim, porque as reformas educacionais não resultaram em democratização ou emancipação educacional para além das classes sociais, mas quase sempre um aprofundamento das diferenças entre as classes sociais.

É preciso considerar a (im)possibilidade de uma verdadeira reforma sistêmica no interior da própria estrutura do sistema capitalista, pois é uma contradição em termos, conforme alerta Mészáros (2008, p. 27): “é por isso que é necessário romper com a lógica do capital se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente.” Para Bourdieu & Passeron (1975, p. 220), “se não é fácil perceber simultaneamente a autonomia relativa do sistema escolar, e sua dependência relativa à estrutura das relações de classe [...]” não é porque isso decorre de um desconhecimento total da realidade concreta. Antes, continuam Bourdieu & Passeron (1975, p. 220):

é porque, entre outras razões, a percepção das funções de classe do sistema escolar está associada, na tradição teórica, a uma representação instrumentalista das relações entre a escola e as classes dominantes como se a comprovação da autonomia supusesse a ilusão de neutralidade do sistema de ensino.

Nessa perspectiva, as subjetividades dos indivíduos são ofuscadas pelo poder de dominação da lógica totalizante da educação técnico-profissionalizante. Para ir além, utiliza-se das bases teóricas de uma racionalidade que fundamente e legitime uma espécie de educação emancipadora no sistema educacional brasileiro. A razão emancipatória deve provocar a desconfiança na razão instrumental, chamando atenção para os interesses evidentes e subjacentes que sustentam o pensamento reducionista e mecanicista do mundo real.

A estrutura educacional profissional do Brasil, especialmente na constituição e no desenvolvimento do período republicano, não se realiza de modo linear, claro ou fluído. Precisamos observar as contradições, nela presentes. Na visão de Fernandes (1966, p. 537), então, “o lado dramático e cruel da situação educacional brasileira está exatamente aí. O homem da camada social dominante tira proveito das deformações de sua concepção de mundo. Ao manter a ignorância, preserva sua posição de mando, com os privilégios correspondentes.” A camada social dominada, desse modo, corresponde ao estrato social desorganizado, subserviente, incapaz de perceber ou desvendar as amarras tecnicizantes. Para o pensador, o projeto educacional brasileiro deveria ser construído em bases democráticas não-alienantes, cultural, moral, política e socialmente libertadoras ou, em termos sociológicos, esclarecidas.

A visão crítica da técnica pode consolidar seu espaço nas escolas como o *locus* privilegiado para o pensamento esclarecido, cumprindo seu papel histórico de revelação desse estado de entorpecimento da consciência humana contemporânea ou de minoridade. Para Kant (2005, p. 63): “esclarecimento (*Aufklärung*) significa a saída do homem de sua minoridade, pela qual ele próprio é responsável. A minoridade é a incapacidade de se servir de seu próprio entendimento sem a tutela de um outro.” Mas, para quem serviria esse esclarecimento? Segundo Guareschi (1990, p. 78), “eis a grande chance duma escola: ela pode ser o local onde se forjarão novas vivências verdadeiramente comunitárias, de onde poderão surgir transformações profundas e radicais em todo o corpo social”. A superação da razão instrumental ocorre em um processo educacional que estimula a imaginação, a criação, a crítica e a autocrítica.

O mundo do trabalho substitui o mercado de trabalho da lógica do capital, se nos pautarmos em uma educação intelectual, corporal e tecnológica. A educação profissional aqui é entendida como a formação ampla, politécnica, conforme Marx e Engels (1978, p. 223): “abrangendo os princípios gerais e científicos de todos os processos de produção, e ao mesmo tempo iniciando as crianças e os adolescentes na manipulação dos instrumentos elementares de todos os ramos de indústria.” Para uma melhor compreensão dessa concepção educacional, não se pode confundir os conceitos de politecnia e de tecnologia na educação, pois são apreensões teóricas e concretas com características e aplicações diferenciadas, servindo, inclusive, para atender interesses e necessidades antagônicas. Assim, diz Manacorda (1991, p. 32):

o primeiro termo, ao propor uma preparação pluriprofissional, contrapõe-se à divisão do trabalho específica da fábrica moderna; o segundo, ao prever uma formação unificadamente teórica e prática, opõe-se à divisão originária entre trabalho intelectual e trabalho manual, que a fábrica moderna exacerba.

Em síntese, a tecnologia possibilita ao ser humano uma realização em objetos e coisas externas a si mesmo, independente de sua ocupação específica. A politecnia carrega em si a ideia da multiplicidade das atividades pensadas a partir da apreensão do real, potencializando o ser humano que, justamente por ser humano, pode ser artista, comerciante, industrial, operário, político, servidor público, entre outras tantas determinações profissionais.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como uma primeira consideração, vale o registro das dificuldades na produção do texto, dada a complexidade teórica e concreta do objeto estudado. Mesmo assim, a pesquisa apresentou aprofundamento teórico-metodológico e resultados significativos para a análise, reflexão e propostas de ideias e ações, pelas escolhas de recursos, referencial teórico e técnicas de seleção das informações.

Uma segunda consideração diz respeito a compreensão do *contexto político de implantação da educação profissional brasileira* que trouxe conhecimentos sobre as transformações da sociedade brasileira, no limiar do século 20: as influências internacionais para a formação do estado republicano brasileiro, os reflexos da crise da modernidade nas reformas educacionais e a relação entre a globalização e o Brasil. A análise sobre a *educação, ideologia e realidade* apresentou esses fatores complexos e concretos, por meio de um amplo referencial teórico e documental, como capitais para identificar o surgimento e o desenvolvimento real da política educacional profissional no país, destacando a solução do governo militar em aceitar apoio dos Estados Unidos para as reformas educacionais, por meio de acordos entre o MEC e a Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional. Com isso, ficou patente um sistema educacional paradoxal, com ensino profissional influenciado pela visão pedagógica dualista, formação tecnicista para estudantes pobres e clássica para estudantes de classe média e alta. *As considerações provocativas e propositivas*, lançaram ideias, informações e propostas para a modificação da estrutura de pensamento que permeia a educação profissional voltada para a reprodução de conhecimentos e técnicas em detrimento da criação e produção de saberes e práticas. A lógica totalizante da educação técnico-profissionalizante pode ser transformada, se convenceremos professores, estudantes e gestores das instituições educacionais a valorizarem o ensino e a aprendizagem emancipada e crítica, aliando formação humana e técnica, ou seja, humanizando o processo de educação profissional.

Como última consideração, destacamos que com elementos fundantes de uma proposta educacional integral, do homem como um *zoon politikon*, é que a proposta desse artigo se coaduna. Não se trata de estabelecer uma resposta monolítica nem tampouco evasiva. Cabe então apontarmos uma direção, como proposta de investigação do objeto que não está longe da vivência pessoal, mas que foi estudado com cautela e certo distanciamento epistemológico, em vista de resultados advindos de experiência socialmente referendada. Diante do cenário complexo considerado até aqui, apreendendo as situações e condições históricas concretas nas quais foi implantada a política da educação profissional brasileira, vislumbramos espaços de intervenção nessa política, debates e estudos futuros sobre seu impacto no Brasil.

REFERÊNCIAS

- [1] Arendt, Hannah. A condição humana. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.
- [2] Arroyo, Miguel. Operários e educadores se identificam: que rumos tomará a educação brasileira? Educação e Sociedade. São Paulo: Cortez, 1980.
- [3] Azevedo, Fernando et al. Esboço escrito a partir do Manifesto dos pioneiros da educação nova. (1932). Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4707.pdf>>. Acesso em: 22 maio 2017.
- [4] Banco Mundial. Prioridades y estrategias para la educación. Examen del Banco Mundial. Washington, D.C., 1995. Disponível em: <http://www-wds.worldbank.org/external/default/WDSContentServer/WDSP/IB/2005/06/13/000160016_20050613172136/Rendered/PDF/14948010spanish.pdf>. Acesso em: 22 maio 2017.
- [5] Bourdieu, P.; Passeron. A reprodução. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.
- [6] Brasil. Decreto nº 7.566 de 23.09.1909. Rio de Janeiro, 1909. Cria nas capitais dos Estados da República Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 24 maio 2017.
- [7] _____. Decreto nº 2.208 de 17.04.1997. Brasília, 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394/96. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm>. Acesso em: 24 maio 2017.
- [8] _____. Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961. Brasília, 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm>. Acesso em: 25 maio 2017.
- [9] _____. Lei nº 5.692 de 11.08.71. Brasília, 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm>. Acesso em: 25 maio 2017.
- [10] _____. Lei nº 9.394 de 20.12.1996. Brasília, 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 25 maio 2017.

- [11] Briceño-Leon, Roberto. Quatro modelos de integração de Técnicas Qualitativas e Quantitativas de investigação nas Ciências Sociais. In: Goldenberger, P.; Marsiglia, R.M.G; Gomes, M.H. de A. O clássico e o novo: tendências, objetos e abordagens em ciências sociais e saúde. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2003.
- [12] Cândido, Antônio. A Educação Pela Noite & Outros Ensaios. São Paulo: Ática, 1989.
- [13] Cury, Carlos Roberto Jamil. Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. 7. ed. São Paulo: Cortez 2000.
- [14] Fernandes, Florestan. Educação e sociedade no Brasil. São Paulo: Edusp, 1966.
- [15] Gramsci, Antonio. Os intelectuais e a organização da cultura. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.
- [16] Guareschi, Pedrinho Alcides. Sociologia crítica: alternativas de mudança. Porto Alegre: Mundo Jovem, 1990.
- [17] ianni, Octavio. Globalização: novo paradigma das ciências sociais. Revista Estudos Avançados, São Paulo: USP/IEA, vol. 8, nº. 21, p. 147-63, 1994.
- [18] kant, Immanuel. Resposta à pergunta: Que é “Esclarecimento”? Petrópolis: Vozes, 2005.
- [19] Kosik, Karel. Dialética do Concreto. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- [20] Kuenzer, Acácia Zeneida. A reforma do ensino técnico e suas consequências. In: Educação Profissional: tendências e desafios. Curitiba: Sindocefet-PR, 1999.
- [21] Manacorda, Mario Alighiero. Marx e a pedagogia moderna. São Paulo: Autores Associados, 1991.
- [22] Martuscelli, Danilo Enrico. Crises políticas e capitalismo neoliberal no Brasil. 1. ed. Curitiba: CVR, 2015.
- [23] Marx, K.; Engels, F. Crítica da educação e do ensino. Lisboa: Moraes, 1978.
- [24] Mészáros, István. A educação para além do capital. São Paulo: Boitempo, 2005.
- [25] Pegoraro, O. Filosofia: a ressurreição depois do banimento. Rio de Janeiro: SEAF, 1986.
- [26] Queluz, Gilson Leandro. Concepções de Ensino Técnico na República Velha (1909-1930). Curitiba: Cefet-PR, 2000.
- [27] Saviani, Dermeval. Da nova LDB ao novo Plano Nacional de Educação: por uma outra política educacional. Campinas: Autores Associados, 1998.
- [28] _____. História das ideias pedagógicas no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2011.
- [29] Senai-DN. A LDB e a Educação Profissional. Rio de Janeiro, 1997.
- [30] Teixeira, Anísio. Pequena introdução à filosofia da educação: a escola progressiva ou a transformação da escola. 5. ed. São Paulo: Editora Nacional, 1968.
- [31] Valls, Á. A Filosofia no II Grau. Porto Alegre: Correio do Povo, 1983.

Capítulo 4

MST e educação superior: Um estudo sobre a formação social e de quadros

Dionata Luis Plens da Luz

Resumo: O presente trabalho busca fazer um estudo sobre o processo de formação social e de quadros em nível superior de militantes do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) das últimas décadas. Se trata de uma pesquisa teórica em que a metodologia utilizada parte da leitura de uma bibliografia atualizada sobre o tema, trazendo para o debate autores atuais com questões pertinentes do contexto de sua criação, dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), sobre o número de convênios entre o movimento social e universidades pelo Brasil, pressões internas e externas, parcerias-público-privado (PPP), bem como um breve estudo sobre a atuação do Estado frente aos interesses do MST. O MST, em seu processo estratégico, concebe a universidade como um campo indispensável para a superação do modelo educacional implantado no Brasil, as parcerias, entretanto, servem como um espaço de formação inicial e da possibilidade do debate sobre temas relacionados aos sujeitos oriundos do espaço rural. As práticas do MST no ensino superior no presente século resultam, estrategicamente, em parcerias com cursos formais de graduação e de pós-graduação, bem como de parcerias informais, relativos à conferências, seminários e debates. Atualmente, em razão da criação e funcionamento de centros de formação como Escola Nacional Florestan Fernandes (ENFF) e o Instituto de Educação Josué de Castro (IEJC), foi possível a criação de planos de formação de quadros e, ao mesmo tempo, fonte de pesquisa para pesquisadores de muitas universidades públicas e privadas, nacionais ou internacionais, pois as lutas deste movimento indicam uma concepção de educação autônoma, que possa superar o modelo tradicional de universidade e, ao mesmo tempo, refletir sobre modelos contra hegemônicos que possam dar ênfase à pesquisa e à extensão, oferecendo condições iguais a todos não somente no acesso, mas sobretudo na permanência dos estudantes.

Palavras-chave: MST. Educação Superior. Formação de quadros. Estado.

1. INTRODUÇÃO

A aparição dos novos movimentos sociais¹ nas últimas décadas, trazem um elemento novo ainda não encontrado nas pautas dos movimentos sociais clássicos na história da sociedade brasileira, Segundo Boa Ventura de Souza Santos e Naomar Almeida Filho (2008), surgem movimentos sociais que lutam pela libertação ao colonialismo, do movimento feminista ao movimento ecológico, do movimento indígena ao movimento dos afrodescendentes, do movimento camponês ao movimento da teologia da libertação, do movimento urbano ao movimento LGBT. No bojo desses surgimentos, um dos movimentos sociais mais importantes da atualidade é o MST, onde, desde o seu nascimento, em 1984, vem se configurando como um dos novos agentes sociais interessados pela busca do conhecimento e pela promoção de políticas públicas e de justiça cognitiva.

Por mais que o movimento tenha surgido no século passado, assim como debate sobre a educação popular, a pauta específica da educação no ensino superior somente tomou proporcionalidade nas últimas décadas. Baseando-se em suas próprias práticas de educação alternativa ao modelo tradicional, o caráter popular do MST alinhado a inserção política de seus militantes na educação superior, vem produzindo um elo direto entre a sociedade civil e o Estado, tornado evidente o interesse do movimento em disputar o “conhecimento” pelo viés do Estado.

O Presente trabalho estar organizado, primeiramente com uma discussão sobre o contexto de surgimento do MST e a formação de quadros, seguindo sobre O ponto de partida para a educação superior do MST: PRONERA; considerações e referências.

2. CONTEXTO DO SURGIMENTO DO MST E A CRIAÇÃO DOS CENTROS DE FORMAÇÃO

Os processos históricos que levaram os movimentos sociais a defender uma concepção alternativa de educação tem uma herança nas grandes lutas contra hegemônicas durante a partir da ditadura civil-militar no Brasil de 1964, onde setores da sociedade civil foram os principais protagonistas de um enfrentamento contra a privatização e a precarização da educação pública. Em meio às várias reformas estruturantes do governo militar², emergiu no Brasil propostas de universidades mais inclusivas, mobilizadas por professores e estudantes, somados à um elemento novo, os novos movimentos sociais. Estes movimentos, principalmente os do campo, adquiriram significados abrangentes no Brasil, onde já no início do século XXI, acampam luta por universidade pública e popular. Até o século passado, no entanto, a educação superior não era pauta de muitos movimentos sociais do campo, pois, entendia-se que a partir do momento que sai para estudar e conquista um diploma de ensino superior o jovem não retorna ao espaço rural.

Com o passar dos anos e com o fim da ditadura civil-militar, vão surgindo novas e mais abrangentes pautas dos novos movimentos sociais, tornando-se os principais agentes em defesa da educação pública, desenvolvendo simultaneamente uma reflexão sobre o tema da educação popular.

Os movimentos de libertação contra o colonialismo e os novos movimentos sociais –do movimento feminista ao movimento ecológico, do movimento indígena ao movimento dos afrodescendentes, do movimento camponês ao movimento da teologia da libertação, do movimento urbano ao movimento LGBT – além de ampliarem o âmbito das lutas sociais, trouxeram consigo novas concepções de vida e de dignidade humana, novos universos simbólicos, novas cosmogonias, gnoseologias e até ontologias. Trouxeram também novas emoções e afectividades, novos sentimentos e paixões. (SANTOS e ALMEIDA FILHO, 2008, p. 20-21)

As condições distintivas das classes sociais no Brasil na transição entre o governo militar e a volta da democracia, eram alarmantes; e o surgimento dos novos movimentos sociais com o objetivo de pautar debates e levar adiante questões da maioria sem poder, tomou proporcionalidade e o Estado brasileiro foi pressionado por manifestações e reivindicações da sociedade civil, tanto do campo como na cidade,

¹ Surgiram vários movimentos sociais como: Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST); Movimento das Mulheres Camponesas (MMC); Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA); Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB); Movimento dos Trabalhadores Sem Teto (MTST) e etc.

² Para aprofundar sobre as reformas no período da ditadura civil-militar, ver: SCHWARCZ (ano) STARLING (ano) e FREITAG (ano)

favorecendo o nascimento de vários movimentos sociais³ como no campo brasileiro, dentre tantos, em 1984, o MST.

O MST teve seu primeiro acampamento na Fazenda Annoni, no Rio Grande do Sul, no início dos anos 1980, em plena ditadura civil-militar, configurando uma das formas de luta desenvolvidas e difundidas pelo país pelo MST⁴. Caldart (2004) considera que a experiência do acampamento da Annoni, formado no Rio Grande do Sul, em 1985, com 2.500 famílias, como chave neste processo de construção do direito à educação do campo.

O interesse pela formação política esteve ligado ao MST desde o seu nascimento em 1984, assim, a conquista da Escola Nacional Florestan Fernandes (ENFF)⁵ em 2005, apenas configurou-se a concretização de uma sede própria e definitiva para o movimento. Medeiros (2002, p.49), aponta que:

[...] a história da Escola Nacional tem sua origem logo nos primeiros anos após a fundação do MST, realizada durante o I Encontro Nacional do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, em Cascavel, no Paraná, em 1984, com as primeiras articulações desenvolvidas pelos Sem Terra no intuito de materializar alternativas pedagógicas que permitissem atender a forte preocupação que o Movimento tinha para com a formação e qualificação política de seus quadros.

Por mais que a centralidade do MST seja a luta pela terra, a partir do momento que se conquistava um novo assentamento, o movimento, estrategicamente, fazia o enfretamento político em busca de formação para suas lideranças, por assim dizer, a luta do MST não se restringia somente a reforma agrária, mas também pela formação de quadros.

3.0 PONTO DE PARTIDA PARA A EDUCAÇÃO SUPERIOR DO MST: PRONERA

Na virada do século, ainda em 1998, no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), seria criado um programa de governo à qual se tornaria o ponto de partida para a educação superior no MST: o PRONERA (Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária)⁶. O PRONERA passou a gerir recursos oriundos do MEC, disponibilizado pelo INCRA (Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária), cujo objetivo de proporcionar alfabetização e instrução formal em diferentes níveis de ensino para populações assentadas. Segundo, Débora F. Lerrer, o PRONERA tem por característica:

[...] a gestão participativa de seus recursos, assim como o fomento à descentralização da atuação de instituições públicas educacionais. Além de facilitar o acesso à alfabetização e à escolarização de jovens e adultos do meio rural, ele atua na formação de educadores para escolas de acampamentos e assentamentos e na formação técnico-profissional de nível médio e superior. (LERRER, 2012, p. 253).

No II Relatório da II Pesquisa Nacional sobre a Educação na Reforma Agrária (PNERA) de 2015, consta a importância do programa no contexto de reivindicações, “o PRONERA representa para os movimentos sociais e sindicais do campo um instrumento de luta para buscar melhores condições de vida no campo, e a educação contribui material e imaterialmente para o alcance deste objetivo”. Pode-se evidenciar que uma política pública como a do PRONERA, é o resultado da experiência e demanda trazidos pelos militantes do MST num momento de ascensão das lutas sociais dentro do campo brasileiro. Tal política

³ Surgiram vários outros movimentos sociais como: Movimento das Mulheres Camponesas (MMC); Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA); Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB); Movimento dos Trabalhadores Sem Teto (MTST) e etc.

⁴ Segundo Lerrer (2012, p. 457) o MST foi fundado oficialmente no Centro Diocesano de Formação, em Cascavel (PR) por cerca de 100 pessoas entre os dias 20 e 22 de janeiro de 1984.

⁵ Situada em Guararema (a 70 km de São Paulo), a ENFF, inaugurada com um grande evento internacional em 23 de janeiro de 2005, foi construída entre os anos de 2000 e 2005, graças ao trabalho voluntário de mais de mil trabalhadores Sem Terra e simpatizantes. Sua missão é a de atender às necessidades da formação de militantes de movimentos sociais e organizações que lutam por um mundo mais justo. Texto retirado do site da instituição: http://amigosenff.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=11&Itemid=121&lang=pt-BR Acesso em 01 jun. 2017.

⁶ O PRONERA se institucionalizou como política de Estado, através do Decreto 7.352/10, assinado pelo presidente Lula no dia 4 de novembro de 2010.

governamental ocorreu num momento de oportunidades políticas de expansão da luta pela reforma agrária em meados da década de 1990.

Nesse sentido, por mais que o MST saiba do atrelamento entre capital e educação superior, a luta no campo do conhecimento se tornou importante para o movimento continuar existindo. As pesquisas mostram que a luta pela educação superior está inserida na concepção de que só a terra não basta e que é preciso criar condições para se viver nela, e para isso é imprescindível formar quadros, formar professores, formar militantes.

[...] para o MST, não basta que o militante tenha formação política, ainda que esta seja essencial. Paralelamente a essa qualidade, o Movimento precisa que o seu membro tenha também capacitação técnica, bem como desenvolva as aptidões necessárias à organização coletiva da vida social, à organização coletiva da produção e de outras atividades econômicas. (DAL RI e VIEITEZ, 2004, p. 46).

A junção entre a área política, área econômica, a área social e cultural é o que pode caracterizar o sentido da formação homogênea do MST. Os militantes, mesmo se instruindo dentro de uma organização com recursos estatais, vivencia a realidade e está inserido dentro das organizações políticas do movimento, sejam eles em maior ou menor intensidade, como em acampamentos e assentamentos. O que dá grau de legitimidade é a aliança da práxis educativa nos eixos dos princípios do movimento.

Para Lalo Minto (2015), o surgimento de cursos superiores no MST decorreu do processo de ampliação de sua abrangência enquanto movimento. Com essa maior amplitude, a demanda por formação também ganhou escala nacional e o PRONERA contribuiu para consolidar as parcerias com as IES (Instituto de Ensino Superior):

[...] O trabalho com cursos formais teve um impulso a partir da criação do PRONERA, em abril de 1998. Até então, eram poucas turmas e em poucos lugares. Com o novo programa, envolvendo universidades e institutos federais, foi possível alcançar uma escala maior, potencializando a experiência acumulada de formação por alternância e vinculada aos movimentos (KOLLING; VARGAS; CALDART, 2012, p. 506).

A última pesquisa⁷ (segunda) realizada pelo PRONERA, em 2015, mostra os números de matrículas de estudantes do MST e de sindicatos em instituições conveniadas por meio da realização de um censo dos cursos promovidos pelo programa e concluídos entre 10 de janeiro de 1998 e 31 de dezembro de 2011. Segundo estes dados, até 2011, o PRONERA promoveu a realização de 320 convênios, envolvendo 82 instituições de ensino, 38 organizações demandantes e 244 parceiros, com a participação de 164.894 educandos.

A tabela mostra que houve entre 1998 e 2011, 54 contratos de parcerias entre instituições de ensino superior com o MST. Esses dados representam as dificuldades de o movimento social firmar contratos com as universidades pelo Brasil. Em Santa Catarina os dois contratos de educação superior foram as seguintes:

- (i) Curso de “Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos – especialização (EJA)” pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC);
- (ii) (ii) “Pós-Graduação em Agroecologia – especialização” também pela UFSC.

No oeste de Santa Catarina, nesse tempo, não houve contratos de educação superior, entretanto, foi feito convênios com a Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC) oferecendo o curso de “Alfabetização – Educação e Capacitação de Jovens e Adultos nas Áreas de Reforma Agrária de Santa Catarina”; e com a Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó) com o curso de “Terra, Luta e Liberdade: a Educação Construindo Identidades Coletivas”.

⁷ A primeira foi uma avaliação por meio de estudos de casos das modalidades de ensino do PRONERA, realizada no período de janeiro a março de 2003 pela Ação Educativa – Assessoria e Pesquisa. A segunda, desenvolvida entre novembro de 2004 e fevereiro de 2005 e denominada I Pesquisa Nacional sobre a Educação na Reforma Agrária (I PNERA), realizou 24.500 entrevistas em 1.651 municípios de todo o Brasil, visitando 5.595 assentamentos. Essa pesquisa tornou-se referência para a inserção das escolas do campo no Censo do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) a partir de 2005. (II PNERA. Relatório da II Pesquisa Nacional sobre a Educação na Reforma Agrária, 2015. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=25640 Acesso em: 26 mai. 2017)

Tabela 1. Número de cursos por nível e superintendência do Incra (1998-2011)

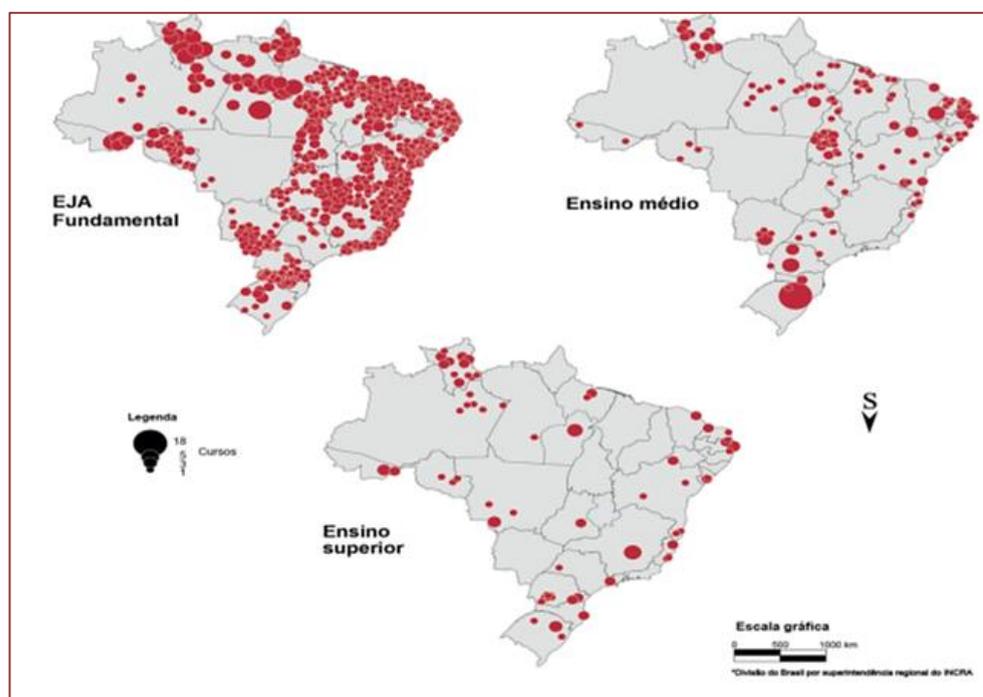
Número da Superintendência do Incra	Nome da Superintendência do Incra	EJA fundamental	Ensino médio	Ensino superior	Total
SR-14	Acre	7	1	2	10
SR-22	Alagoas	2	2	0	4
SR-21	Amapá	6	0	0	6
SR-15	Amazonas	5	0	1	6
SR-05	Bahia	13	8	2	23
SR-02	Ceará	8	2	2	12
SR-28	Distrito Federal e Entorno	2	2	1	5
SR-20	Espírito Santo	4	1	3	8
SR-04	Goiás	1	0	1	2
SR-12	Maranhão	14	6	0	20
SR-13	Mato Grosso	2	1	3	6
SR-16	Mato Grosso do Sul	5	5	0	10
SR-06	Minas Gerais	11	2	5	18
SR-01	Pará/Belém	3	1	2	6
SR-27	Pará/Marabá	4	4	4	12
SR-30	Pará/Santarém	13	2	0	15
SR-18	Paraíba	5	11	5	21
SR-09	Paraná	4	8	5	17
SR-03	Pernambuco	5	2	1	8
SR-29	Pernambuco/Médio São Francisco	0	3	2	5
SR-24	Piauí	5	2	0	7
SR-07	Rio de Janeiro	4	0	0	4
SR-19	Rio Grande do Norte	1	5	3	9
SR-11	Rio Grande do Sul	4	19	4	27
SR-17	Rondônia	7	2	1	10
SR-25	Roraima	10	2	1	13
SR-10	Santa Catarina	6	2	2	10
SR-08	São Paulo	3	3	2	8
SR-23	Sergipe	1	1	2	4
SR-26	Tocantins	12	2	0	14
Total	Brasil	167	99	54	320

Fonte: IPEA, 2015

Na figura 1 é possível visualizar as cidades polos de convênios entre o MST e as instituições, sendo em relação ao EJA fundamental, Ensino Médio e Ensino superior.

É importante frisar que a pesquisa sobre o MST mostra que o movimento não tem interesse de substituir aquilo que é dever do Estado (que é a oferta de ensino para a população), entretanto, a ENFF contribuiu para que o MST se tornasse uma organização de massa, pelo seu caráter formativo e o voluntário desde sua construção até sua manutenção. Para João Pedro Stédile, o fato de a ENFF ter sido construída – e ainda seja mantida – com base no voluntariado, na solidariedade e no trabalho diário e sistemático dos militantes e apoiadores do movimento, caracteriza o que ele denominou de “afetividade socialista”. (STÉDILE, 2011, apud MINTO, 2015, p. 1713).

Figura 1. Municípios de realização dos cursos do PRONERA por nível (1998-2011)



Fonte: IPEA, 2015.

Pode-se dizer que o MST compreende a educação superior não somente como um degrau para a ascensão social, mas também como um passo importante e indispensável para os processos de gestão democrática numa sociedade rodeada de campos de disputas políticas, sobretudo de classe. Ou seja, o movimento concebe à universidade como o campo principal para a disputa de ideias e que, conseqüentemente, define os rumos da sociedade que vivemos. Contudo, o MST prima, preliminarmente, pela organização e formação da base, pois os processos de autogestão podem ser evidenciados na própria forma da divisão social do trabalho nos assentamentos:

[...] a gestão democrática aqui é uma autogestão da cooperativa pelos próprios trabalhadores, com base em instâncias decisórias como assembleias gerais, núcleos de base, setores de produção e de serviços, e outros mecanismos de tomada de decisão pelo coletivo de associados ao empreendimento. O autogoverno, com a tomada de decisões coletivas e diretas, é um dos elementos que diferencia esse tipo de cooperativa, dentre tantos outros existentes (DAL RI e VIEITEZ. 2004, p.47).

Os autores se referem que a concepção de trabalho do MST não é a mesma que muitas empresas e cooperativas concebem. Nas cooperativas do MST, o trabalho tem uma função social e humano em que não há relação de assalariado e de exploração de mão de obra. Porém, a luta pela especialização e formação superior é um dos grandes problemas para o movimento, que vê constantemente seus jovens saírem do campo em busca do conhecimento (universidade). Talvez, por isso, o MST só começa a lutar constantemente pela educação superior nas últimas décadas, pois muitos jovens saem do campo para ingressar no ensino superior e, muitas vezes, não voltam mais para o seu lugar de origem. Há um debate sobre a seguinte reflexão: em vez da universidade vir até os jovens do campo, os jovens do campo vão até a universidade, e daí que começa as primeiras parcerias de instituições de educação superior com o MST⁸.

A preocupação e demanda pela formação em nível superior foi tomando proporções dentro do MST, e o setor de educação começou a pensar no ensino superior não apenas articulada a instituições, mas do próprio movimento. Marcelo Andreatta (2005) aponta que o projeto foi facilitado com a cedência de parte do prédio (antigo internato) feita pelos freis Capuchinhos, de Veranópolis. [...] nesse espaço, o MST criou o Instituto Técnico de capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária, o ITERRA. O ITERRA, mantém o Instituto de Educação Josué de Castro (IEJC) organizado pelo próprio MST, com o objetivo de ser uma escola de educação média e profissional que acorda

⁸ Segundo Marcelo Andreatta (2005) a primeira turma a iniciar seus estudos universitários começou em 1998, na Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ), com sede no município de Ijuí.

“[...]objetivos de educação geral, escolarização e formação de militantes e técnicos para atuação no MST. Seu funcionamento está organizado em torno de cursos formais de nível médio, de educação profissional e de formação de professores, criados a partir de demandas apresentadas pelos diversos setores do MST” (ITERRA, 2001, p. 5).

Além do próprio espaço de formação em regime de alternância⁹ o IEJC (que é reconhecido pelo MEC) funciona como um polo estratégico do MST no sul do Brasil, a autonomia, mesmo de forma implícita, está acordada com os objetivos do movimento, sendo uma das grandes virtudes da instituição. A histórica relação dos governantes do Estado brasileiro com a educação pública é marcada, segundo Roberto Leher (2010, p.370), pela “ausência de autonomia intelectual” no sistema educacional desenvolvido no país, onde, mesmo com a volta da democracia no Brasil em 1984, se consolidou uma política mercantilista que obstava cada vez mais a concretização da autonomia intelectual universitária nos cursos em universidades públicas, e mesmo nas instituições privadas de ensino. A possibilidade de concretização de tal autonomia tornou-se ainda mais distante da realidade, dada a pressão disciplinar dos proprietários desses estabelecimentos sobre seus funcionários (os professores) e as limitadas condições que tais oferecem para o exercício da pesquisa. Segundo Neusa Dal Ri e Candido Vieitez (2004), o IEJC quando há necessidade de contratação de professores, esta não ocorre por meio do mercado de trabalho [...] os professores são indicados ou recomendados levando-se em conta a competência técnica e a proximidade com o MST [...] trata-se de professores que são do MST ou que têm simpatia pelo Movimento. Tal possibilidade garante que se tenha controle pelo que é produzido a partir da lógica e princípios do MST.

Castro (2005) aponta que a educação universitária passou a ser um desafio para o MST, a “formação”, a “capacitação” e a “qualificação” de militantes e dirigentes na busca de cursos de formação teórica, de graduação, extensão e pós-graduação nas universidades, principalmente, nas públicas.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos últimos anos a educação do MST tem despertado interesse de pesquisadores, principalmente nos assentamentos, nas escolas itinerantes, nos acampamentos e em parcerias entre governos, movimentos sociais e universidades, especialmente projetos de educação de jovens e adultos; cursos técnicos de ensino médio e cursos de educação superior, como pedagogia da terra. Entretanto, há casos em que, além da iniciativa interna do movimento por convênios, podem ocorrer interesse de sentido contrário, quando são as próprias universidades que procuram o MST para firmar acordos para pesquisas e projetos acadêmicos, não significando que o MST aceite fazer as parcerias, somente se a proposta vir de encontro com os propósitos do movimento.

Muito além da simples inserção do movimento nas universidades é o caráter da inserção, pois a realidade agrária no país vem se tornando fonte de pesquisas da nova geração de pesquisadores do século XXI. A demanda pelo acesso aos espaços de educação e, especificamente, à universidade, passa pelo processo de luta no qual os movimentos sociais implementam desde o seu processo de constituição, ou seja, a luta pela terra demarca a necessidade pela educação universitária. (CASTRO, 2005, p. 124).

A necessidade de formação de quadros para o MST faz com que o movimento lute insistentemente pela educação superior, a consequência disso reflete, segundo Castro (2005), uma ideia que essa situação de uma forma ou de outra, pressiona o governo para um estreitamento da relação entre movimentos sociais do campo e às universidades, por conta da luta pela terra e pela reforma agrária implementada ao longo de décadas que envolve atores dos dois lados.

Por mais que a educação superior no Brasil seja um modelo tradicional elitista e, por isso, seu papel enquanto instituição social é antes complementar do que substituir o sistema de educação superior vigente, as universidades acompanhada de sua criticidade podem melhor contribuir para a produção de saberes em escolas de formação do MST como na ENFF, no ITERRA e, conseqüentemente, na sociedade como um todo, se deixarem de visualizar nas escolas do MST e dos movimentos sociais somente como objeto de estudo e passarem a enxergá-la como um campo formado por pessoas que querem estar na universidade produzindo o próprio conhecimento.

⁹ Tempo Escola e Tempo comunidade, regimes em que o estudante fica um período na instituição, cursando as aulas em período integral e outro que o estudante fica em casa, geralmente em assentamento ou acampamento.

REFERÊNCIAS

- [1] Andreatta, M. C. Instituto de Educação Josué de Castro, Paulo Freire e a escola diferente. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2005. Disponível em <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/5046/000509049.pdf?sequence=1> Acesso em: 13 fev. 2017.
- [2] Associação dos Amigos da Escola Nacional Florestan Fernandes. Uma escola em construção. Disponível em: http://amigosenf.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=11&Itemid=121&lang=pt-BR Acesso em: 04 nov. 2016.
- [3] Castro, C. V. dos Santos. A Mística de torna-se jovem no MST: a experiência do curso de Realidade Brasileira para jovens do meio rural (1999). Dissertação de Mestrado, Rio de Janeiro, CpdA/Ufrj, 2005. Disponível em: http://r1.ufrj.br/cpda/wpcontent/uploads/2011/09/m_carmen_veronica_dos_santos_2005.pdf Acesso em: 26 Fev. 2017.
- [4] Costa, Sidiney Alves. Os sem-terra e a educação: um estudo da tentativa de implantação da proposta pedagógica do MST em escolas de assentamento no Estado de São Paulo. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de São Carlos, 223 p, 2002.
- [5] Dal Ri, Neusa M. Vieitez Candido, G. A educação do movimento dos sem-terra. Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências. Maio /Jun /Jul /Ago 2004 No 26. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n26/n26a03> Acesso em: 13 fev. 2017.
- [6] II Pnera. Relatório da II Pesquisa Nacional sobre a Educação na Reforma Agrária, 2015. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=25640 Acesso em: 26 Jan. 2017).
- [7] Iterra – Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária, (2001). Instituto de Educação Josué de Castro – projeto pedagógico. Cadernos do Iterra. Veranópolis, ano I, nº 2, maio. KOLLING, Edgar; VARGAS, Cristina & Caldart, Roseli. MST e a educação. IN: In: CALDART, Roseli Salete et al (Org.). Dicionário da Educação do Campo. São Paulo e Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012. P.502-509.
- [8] Leher, Roberto. A educação no Governo Lula da Silva: A ruptura que não aconteceu. In: Os anos de Lula: contribuições para um balanço crítico 2003-2010. Rio de Janeiro. Garamindl, 2010.
- [9] Lerrer, Debora, F. Preparar gente: a educação superior dentro do MST. Estud. Soc. e Agric., Rio de Janeiro, vol. 20, n. 2, 2012: 451-484. Disponível em: r1.ufrj.br/esa/V2/ojs/index.php/esa/article/download/9/9 Acesso em: 26 Fev. 2017.
- [10] Medeiros, E. C. de. A dimensão educativa da mística sem terra: a experiência da Escola Nacional “Florestan Fernandes”. Dissertação (Mestrado). Florianópolis, SC: UFSC, Centro de Ciências da Educação. 2002.
- [11] Minto, Lalo, Watanabe. A escola nacional Florestan Fernandes e o ensino superior no MST: Origens históricas e concepções teórico-práticas. v. 15, n. 65. Unesp. 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.20396/rho.v15i65.8642713> Acesso em: 20 fev. 2017.
- [12] Santos, B. S. Los nuevos movimientos sociales. Debates, p. 177-183, set. 2001. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/osal/osal5/debates.pdf> Acesso dia: 26, Fev. 2017.
- [13] Santos, Boaventura de Sousa. Almeida Filho, Naomar. A universidade do Século XXI: para uma universidade nova. Coimbra: Almedina, 2008.

Capítulo 5

Memorias de escolarización: Un pensar sobre la ciudadanía.

Sonia Freitas Pacheco Pereira

Resumen: La relevancia de esta investigación sobre las Historias de Vida-Memorias de Escolarización se encuentra inscrita en el proceso de la construcción del proyecto de sociedad democrática en Brasil, donde se vislumbra el ideal de la educación política y ética como formadora de ciudadanos conscientes y críticos ante una sociedad en transformación. El objetivo general fue analizar memorias de escolarización de alumnos de la educación superior en dos instituciones brasileñas, localizadas en Brasilia-DF. Los estudiantes se eligieron por formar parte de varias carreras universitarias en las que la docente ministraba clases. El estudio permitió verificar en qué medida las relaciones entre educación, política y ética se hacen presentes en la formación del sujeto, así como establecer relaciones entre las políticas educativas propuestas y las prácticas de las instituciones responsables por su implantación e implementación. Para ello, recurrimos a las bases teóricas propuestas por Paulo Freire, Cornelius Castoriadis, Ortega y Gasset y José Murilo de Carvalho.

Palabras Clave: Memorias de escolarización, ciudadanía, educación política y ética.

1. INTRODUCCIÓN

Las memorias de escolarización nos hacen reavivar las cuestiones políticas y pedagógicas, experimentadas por los estudiantes en las instituciones escolares; es una mirada hacia un tiempo pasado, que reflexiona sobre el significado de las representaciones del espacio dado en cada momento. Existe un intento de comprender la lógica de las prácticas educativas vislumbrando el ejercicio de la ciudadanía, ya que son prácticas sociales legitimadas por grupos de profesores, donde se explicitan los procesos de conflictos y crisis, tanto personales, como institucionales: sus opciones políticas y sus prácticas pedagógicas. Los hechos, acontecimientos significativos, escenarios, actores y relaciones de fuerza, en la dinámica de las representaciones sociales, expresan un modo de ser, de pensar, de actuar, unos usos y costumbres de las personas en el ejercicio de su papel social como profesores y educadores responsables por la educación de su pueblo.

La clase es un *locus* privilegiado del espacio dado en la realidad social en la que se producen las relaciones interpersonales entre educadores y estudiantes, donde se establecen diferentes formas de expresión y comunicación de lenguaje –verbal y no verbal–. Estas formas nos señalizan la situación didáctica y metodológica establecida entre ellos, frente a un proceso de aprendizaje humano o deshumano. Por consiguiente, el hombre, un ser de relaciones, se humaniza o se embrutece en la convivencia social con sus semejantes. Luego, las interacciones entre los sujetos del proceso de enseñanza-aprendizaje son de fundamental importancia para el trabajo docente. Entre otros, destacaremos dos aspectos relevantes: el socio-afectivo y el cognitivo-interactivo.

El aspecto socio-afectivo se refiere al vínculo de amor responsable y respeto mutuo que será establecido entre educadores y estudiantes, en las relaciones interpersonales, desde los primeros momentos. El profesor ejerce su autoridad pedagógica como docente, discutiendo reglas de convivencia digna, amorosa y respetuosa. La coordinación, cuando está centrada en el grupo, hace que todos sean responsables por el buen andamiaje de los trabajos, favoreciendo la vivencia de hábitos, actitudes éticas de cordialidad, pulidez a través de gestos, palabras y acciones. El profesor-educador es el responsable por la manutención, junto con su grupo de estudiantes, de las condiciones de equilibrio y armonía para que pueda desarrollarse el ejercicio de la ciudadanía, recordando siempre que existen derechos y deberes para todos. Esto, sin embargo, no siempre ocurre.

Existe una enorme cantidad de estudios sobre las teorías relacionadas a la problemática del aprendizaje humano. Aquí, queremos enfocar una cuestión central, la opción político-pedagógica que el profesor como educador realiza al asumir el trabajo educativo en las instituciones de enseñanza. Queremos descubrir, a través de las prácticas, cuáles son las teorías expresadas: relaciones de forma y contenidos; cuáles son los procesos filosóficos-antropológicos, pedagógicos, políticos y éticos, que marcan las historias de vida de los estudiantes revelando el imaginario socio-histórico en las instituciones educativas.

La realidad presentada por las memorias de escolarización, con interpretación del propio autor, revelan el imaginario social en las instituciones educativas, la imaginación radical y los significados imaginarios sociales instituidos. Las memorias nos traen un mundo de significaciones y relaciones de los autores con sus profesores, educadores, escuelas, amigos, ambientes, etc. Está presente en ello la institución socio-histórica del individuo involucrado en la *polis*. Hay un flujo representativo-afectivo-intencional expresado en las memorias, que son los comportamientos, sentimientos, emociones, actitudes, sueños y deseos, formando una lógica identitaria con la institución; una cuestión de amor u odio por los procesos vividos.

La historia de vida de los estudiantes se interrelacionan con las historias de las instituciones educativas, las opciones político-pedagógicas de sus profesores y educadores. Las memorias revelan también los proyectos educativos asumidos en la práctica cotidiana. Asimismo, las creencias y valores manifestados se revelan por medio de palabras, gestos y acciones. Por consiguiente, se puede afirmar que existe una riqueza muy grande de símbolos y significaciones que unen el sujeto a su historia.

Vale la pena destacar que una persona puede enseñar un determinado contenido sin educar, puede ser apenas un profesor de determinada asignatura, pero, lo importante es enseñar la asignatura educando a los sujetos para una convivencia social para el ejercicio de la ciudadanía, percibiendo la importancia del proyecto de sociedad establecido en un pacto colectivo, un mundo público y común que es asumido por las instituciones formadoras y por sus educadores. Por lo tanto, la representación nos ofrece una multiplicidad de contenidos de las significaciones imaginarias que podremos comprenderlas, interpretarlas y analizarlas críticamente rescatando las relaciones entre el sujeto, el objeto y el otro.

El sujeto sólo empieza a esbozar elementos del mundo real –el objeto y el otro ser humano–, a partir y bajo el dominio exclusivo de los esquemas imaginarios que son suyos. Así que capta un pedazo de realidad,

precisa transformarlo para adaptarlo a la realidad que es la única que tiene sentido para él. Por ello es tan decisiva la importancia de la etapa triádica para la formación del sujeto. Los proyectos, los contenidos y las formas institucionales pueden y deben cambiar, porque ellos forman un individuo social en su modo de ser y hacer, sus referenciales, sus valores y sus comportamientos.

2. NOCIONES BREVES SOBRE CIUDADANÍA

La concepción pedagógica que sitúa al hombre en primer lugar tiene una base filosófica humanista, y el filósofo Abbagnano (1970) hace hincapié en el término “humanismo”, usado para indicar dos cosas diferentes: a) el movimiento literario filosófico que tuvo sus orígenes en Italia durante la segunda mitad del siglo XIV, y se difundió hacia los demás países de Europa, constituyendo los orígenes de la cultura moderna, y; b) cualquier movimiento filosófico que tenga como fundamento la materia humana o los límites e intereses del hombre.

El humanismo tiene dos significados importantes: el histórico, reconociendo la historicidad del hombre y sus vínculos con el pasado; y el filosófico, en el que según Protágoras el hombre es “la medida de todas las cosas”. Es, por lo tanto, un camino filosófico que toma en consideración todas las posibilidades del hombre y sus capacidades de ser humano. La Constitución brasileña de 1988 tiene en su esencia la primacía del hombre, asegura jurídicamente un ordenamiento sobre los derechos y deberes a ser cumplido por todas las personas en la sociedad, viabilizando el ejercicio de la ciudadanía. También agregamos las perspectivas teóricas en diversos períodos históricos: en Aristóteles (Grecia antigua), en Hobbes (ciudadanía y el contrato social), en Weber (ciudadanía del individuo en el proceso de democratización) y en Marshall (ciudadanía en su concepto linear).

En Aristóteles son analizadas las cuestiones de la ciudadanía griega, a partir de una búsqueda de la felicidad humana, donde el hombre solo se realiza mediante el ejercicio de la ciudadanía. Para Aristóteles ser feliz es ser honrado-digno y la condición de la ciudadanía Aristotélica es la participación política en la gestión de la polis. Ser considerado ciudadano era más que haber nacido en Grecia, era por encima de todo, participar de los acontecimientos en la esfera pública; sea en el poder de comandar, sea en el poder de juzgar. Entonces, para ser ciudadano eran necesarios algunos requisitos: saber gobernar y también ser gobernado por los demás. Por lo tanto, el ejercicio de la ciudadanía en suelo griego era el pilar de la democracia, donde los ciudadanos eran llamados a ocupar alternadamente el poder político en la polis. Para la ciudadanía griega había exigencias de que el ciudadano asumiese la responsabilidad de tener comprometimiento con las cuestiones del colectivo, pues la práctica democrática objetivaba el bien común.

Hobbes presenta la teoría del contrato social como origen del Estado y del derecho, donde tuvo amplia repercusión en los siglos XVI y XVII. Surge, entonces el ideario de organización del Estado y de la sociedad, a partir de la razón y de la voluntad, emergiendo el principio de la soberanía popular. Para Hobbes “el hombre es un lobo para el hombre”—locución creada por el comediógrafo latino Plauto (254-184 a.C.)—, y ante el contrato social el ciudadano asume la responsabilidad por mantener el orden social, por medio de la razón, para poder rechazar las guerras civiles, posibilitando acciones pacíficas frente de los conflictos sociales.

La ciudadanía en la perspectiva presentada por Max Weber solamente puede ser analizada, a partir de la sociedad que posee estructuras sociales para limitar las libertades individuales, pues el ciudadano forma parte del movimiento de la sociedad. En este movimiento social los individuos actúan de manera compleja porque poseen capacidades de actuar según sus visiones del mundo circundante y a veces aprenden a hacer una lectura crítica del movimiento social volviéndose capaces de romper con los preconceptos teniendo oportunidades del pleno ejercicio de la ciudadanía.

En Marshall (1991), la ciudadanía históricamente posee muchas *nuances* por estar presente en diversos contextos culturales. Carvalho (2002), afirma que según Marshall en su obra *Ciudadanía y clase social*, este expresa tres dimensiones: la civil, la política y la social. En el caso inglés, los derechos civiles son conquistados en el siglo XVIII, y los derechos políticos en los siglos XIX y XX. Estos derechos aseguran la libertad individual y la igualdad entre las personas, los derechos políticos por libertad de asociación y reunión, bien como la organización política y sindical, el sufragio universal –que es el derecho de votar y ser votado–. Los derechos sociales surgen con el acceso a la educación, la salud y el trabajo, lo que posibilita una mejor calidad de vida en la sociedad.

Según González Luna (2009), el interés por la formación ciudadana como sustento para la democracia no es nuevo. Esta autora cuestiona cómo los fines y los modos de la educación han estado presentes a lo largo

de la historia del pensamiento político y social en la modernidad y destaca también su papel fundamental para la construcción del estado democrático de derecho. Sigue su línea de pensamiento mostrando el estrecho vínculo entre la educación y la democracia y que es posible establecer un paralelismo entre la historia de la educación y la construcción de los derechos del ciudadano y las responsabilidades del Estado, en lo referente a su educación como formadora de ciudadanos. Para profundizar estas cuestiones, proponemos un análisis histórico y crítico sustentado, desde la perspectiva del orden social, en la dimensión de las determinantes políticas educativas; desde la perspectiva política, pedagógica y ética, en Paulo Freire; y desde la perspectiva filosófica y antropológica, a Ortega y Gasset (1982), y Castoriadis (1982).

Podremos percibir la importancia de las relaciones entre la ciudadanía civil, ciudadanía social y la ciudadanía política en la organización del Estado democrático. Marshall delimitó el concepto de ciudadanía partiendo del contexto inglés. En el contexto brasileño, según Carvalho (2002) los derechos de ciudadanía siguen los valores políticos universales inseridos en una sociedad estratificada en clases sociales. Por lo tanto, objetivan tan solamente mediar conflictos de intereses y las ansias por igualdad entre los ciudadanos; subiendo a la superficie la existencia de una estructura social perversa compuesta por ciudadanos teóricamente iguales, pero desiguales en la práctica.

Constatamos la magnitud de la formación ciudadana como fundamento educativo para incidir con intencionalidad política y pedagógica en los procesos de formación de los ciudadanos teniendo presente el proyecto de sociedad de cada país.

Por otra parte, Paulo Freire en su práctica pedagógica siempre estuvo movido por el deseo de vivir y convivir con alegría, sin renunciar al sueño de una educación libertadora en Brasil. A lo largo del tiempo, su trabajo se ha caracterizado por mantener una línea basada en la seriedad, la sencillez y la competencia humana, política y ética. Fue un gran maestro para todos los brasileños que creen en la formación de un ser humano ético y en las transformaciones sociales.

En su obra *Pedagogía de la autonomía* instiga a los educadores a la responsabilidad ética, en el ejercicio de la tarea docente, destacando responsabilidad como formativa en la práctica y, del mismo modo, mantiene la opción por la rigurosidad de la ética universal del ser humano en su convivencia con los demás.

Por su pensamiento crítico, la ética condena el cinismo del discurso, la exploración de la fuerza del trabajo del ser humano, el falsear la verdad, calumniar, ilusionar al incauto, golpear al débil e indefenso, enterrar el sueño y la utopía, prometer y no cumplir, dar falso testimonio y hablar mal de los demás. Y añade:

La ética a la que me refiero es la que se sabe traicionada y negada en los comportamientos groseramente inmorales como en la perversión hipócrita de la pureza en puritanismo. La ética de la que hablo es la que se sabe afrontada en la discriminación de raza, de género, de clase. Es por esta ética inseparable de la práctica educativa, no importa si trabajamos con niños, jóvenes o adultos, con la que debemos luchar. Y la mejor manera de luchar por ella es vivirla en nuestra práctica, en darle testimonio, vivaz, a los educandos en nuestras relaciones con ellos (...) Me creo absolutamente convencido de la naturaleza ética en la práctica educativa, en cuanto práctica específicamente humana. (FREIRE, 2004, pp. 16-17).

Cuando Freire se refiere a la ética universal del ser humano se refiere a la ética como una marca de la naturaleza humana, como algo absolutamente indispensable para la convivencia, algo diferencial en las relaciones sociales. Afirma, además, que la ética universal del ser humano muestra su vocación ontológica para ser más, constituyéndose social e históricamente, no como un *a priori* de la historia, sino como partícipe de ella. De esta manera:

La naturaleza que la ontología cuida se gesta socialmente en la historia. Es una naturaleza en proceso de estar siendo con algunas connotaciones fundamentales sin la cuales no habría sido posible reconocer la propia presencia humana en el mundo como original y singular (FREIRE, 2004, p. 18).

Paulo Freire pretendió, claramente, manifestar que la persona humana se hizo presente en el mundo, reconociendo otras presencias auto conociéndose, reconociéndose como un ser que interviene, dialoga, decide. Y es en el dominio de la decisión, “de la evaluación, de la libertad, de la ruptura, de la opción, donde se instaura la necesidad de la ética y se impone la responsabilidad. La ética se hace inevitable y su transgresión posible es un desvalor, jamás una virtud” (FREIRE, 2004, p. 18).

Por medio de las Historias de Vida hay un intento de llegar a obtener los relatos más representativos. Siguiendo el método biográfico serán confeccionadas historias de vida. Ya, para Castoriadis (1982, p. 382): "(...) existe mundo, existe psique, existe sociedad, existe significación. Y este es el per curso de la filosofía y de la verdadera ciencia, la ciencia pensante."

De acuerdo con Bouché (1996) el relato biográfico, como pueden ser las historias de vida, significa una manera de vivir y convivir de un grupo social, las relaciones entre ellos, su modo de pensar y actuar en la realidad. Sin embargo, podemos afirmar que existe un mundo de significaciones capaces de crear un sentido para las personas humanas; sus experiencias de vida marcan su historia y su educación puede, o no, estar involucrada por la política y la ética, a depender de las prácticas educativas, tanto en la familia como en la escuela.

Las ideas construyen una forma de análisis de las prácticas educativas, fundamentadas por valores humanos, evidenciando exigencias de una postura y de un testimonio reveladores de una formación ética, basada en principios establecidos en el pacto social. Y para ello, nos planteamos la siguiente pregunta: ¿cuál es la responsabilidad social de los educadores en las instituciones educativas ante el proyecto de sociedad democrática?

3. MEMORIAS DE ESCOLARIZACIÓN E HISTORIAS DE VIDA

Las historias de vida son investigaciones biográficas, por medio de las cuales se intenta llegar a obtener relatos más representativos de la práctica social, tanto familiar como escolar. Siguiendo este método biográfico se confeccionaron las memorias de escolarización. De acuerdo con Cornelius Castoriadis (1982, p. 382): "existe mundo, existe psique, existe sociedad, existe significación. Y este es el per curso de la filosofía y de la verdadera ciencia, la ciencia pensante." En definitiva, es relevante identificar cuáles son las significaciones percibidas que forman parte de las prácticas sociales vividas por las personas, en la familia y en la escuela.

Los datos obtenidos se recogieron a través de un instrumento denominado memorias de escolarización, elaborado para obtener informaciones sobre la trayectoria de escolarización de los estudiantes. Las representaciones del mundo escolar y sus significaciones en un espacio socio-histórico pueden revelarnos el modo de ser del pensamiento político y pedagógico de las prácticas que se hicieron presentes en las instituciones educativas. Para ello, se elaboraron las memorias de escolarización –relatos de historias de vida escolar que trata de apreciar todos los contenidos significativos del proceso–. Posteriormente, se le aplicó a un grupo de estudiantes universitarios para la realización de un rastreo minucioso del proceso biográfico, tratando de recoger aquellos recuerdos más importantes que tienen relaciones con la vivencia, experimentación y construcción de su formación educativa, política y ética para el ejercicio de la ciudadanía. A continuación se resaltó la relevancia de los relatos de formación que permitieron establecer un conjunto de elementos que caracterizan la configuración histórica y evolutiva de las experiencias escolares en las personas adultas. Y finalmente, se transcribieron estas memorias de escolarización, sintetizando y clasificando las marcas positivas y negativas, según los estudiantes, que permitieron los análisis e interpretaciones para el alcance de los objetivos delimitados en la investigación propuesta.

En un artículo titulado "El método historias de vida: alcances y potencialidades", Katia Hernández Moreno (2009) hace referencia a Ruiz Olabuénaga quien menciona cuatro objetivos fundamentales sobre este método, a saber: a) captar la totalidad –en el tiempo y en el espacio– de una experiencia biográfica, desde la infancia hasta el presente, desde el yo íntimo hasta todos quienes entran en relación significativa con la vida de una persona que incluye las necesidades fisiológicas, la red familiar y las relaciones de amistad, la definición y el cambio personal, el cambio, el cambio de la sociedad ambiental, los momentos críticos y las fases tranquilas, la inclusión y la marginación de un individuo en su mundo social circundante; b) captar la ambigüedad y el cambio: lejos de una visión estática e inmóvil de las personas y de un proceso vital lógico y racional, la historia de vida intenta descubrir todos y cada uno de los cambios por los que a lo largo de su vida va pasando una persona, así como las ambigüedades, las faltas de lógicas, las dudas, las contradicciones y la vuelta atrás que a lo largo de ella se experimenta; c) captar la visión subjetiva con la que uno se ve a sí mismo y al mundo, cómo interpreta su conducta y la de los demás, cómo se atribuye méritos y se impugnan responsabilidades, tanto a sí mismo como a los demás. Esta visión subjetiva revela la negociación que toda vida requiere entre las tendencias expresivas de la persona y las exigencias de racionalidad para acomodarse al mundo exterior, y; d) descubrir las claves de la interpretación de no pocos fenómenos sociales de ámbito general e histórico que sólo encuentra explicación adecuada a través de la experiencia personal de los individuos concretos.

La legitimidad de las prácticas sociales instituye, crea un significado para los ciudadanos que apoyan, o no, la construcción de un mundo más justo, donde la dominación, la exclusión y la sumisión son superadas. El ciudadano es aquel que lucha para que todos sean partícipes de los bienes comunes como la educación, los intercambios de saberes y los conocimientos para la conquista de la autonomía.

Por consiguiente, la educación es fundamentalmente un fenómeno social y, como tal, presenta un dilema antiguo para saber si tiene una función reproductora o transformadora. Por lo que tiene la responsabilidad sobre la formación para el ejercicio de la ciudadanía en la práctica. Por otro lado, el concepto de ciudadanía se ha convertido en la cuestión central de la filosofía política y la educación para el ejercicio de la ciudadanía, y este es un tema presente en las sociedades que se proponen la práctica democrática en sus comunidades. Por lo que, el ejercicio pleno de los derechos y deberes, por parte del ciudadano, va a depender del desarrollo de sus capacidades y competencias para participar de la vida democrática; por lo que resulta de vital importancia analizar cuáles fueron los procesos educativos de formación que los ciudadanos experimentaron tanto en la familia, como en la escuela.

4. PROCESOS METODOLÓGICOS: ANÁLISIS HISTÓRICO Y CRÍTICO

El *locus* de la investigación transcurrió en el ámbito de una comunidad universitaria, donde se recopilaban narraciones autobiográficas sobre las experiencias escolares de estudiantes universitarios, esto es, profesionales en formación. Y las *instituciones* escogidas fueron los cursos de grado de Filosofía, Pedagogía y Nutrición, en la Universidad Católica de Brasilia (UCB), y el postgrado de Pedagogía en la Facultad de Educación de la Universidad de Brasilia (UnB) en el Distrito Federal en Brasil. Se eligieron a los estudiantes por formar parte de varias carreras universitarias en que ministraba clases. Y esta elección de los datos primarios: estudiantes de familias brasileñas, se justifica para que los propios estudiantes podrecen reconocer su base de formación en las instituciones por donde pasaron.

En total, el universo de estudiantes ascendió a 120, a los que se le aplicó un instrumento denominado memorias de escolarización, como forma de análisis de su trayectoria escolar considerando la “representatividad” del universo socio-cultural a ser estudiado. Para ello, resulta importante percibir cuáles son los procesos de adquisición de patrones educativos, de conducta típica de la sociedad brasileña; marcas positivas y negativas de la trayectoria escolar que los profesores, como líderes políticos, imprimieron a estos estudiantes mediante su práctica educativa.

La práctica educativa se observó bajo tres perspectivas relacionadas a las dimensiones correspondientes, son ellas: la perspectiva del orden social, en la dimensión de las determinantes políticas educativas; la perspectiva política, pedagógica y ética, en la dimensión educativa; y la perspectiva filosófica y antropológica en la dimensión socio-histórica cultural.

Se trató de analizar e interpretar la realidad social considerando cómo las personas la perciben, así como la comprensión de las creencias que están detrás de las acciones humanas, en el contexto brasileño. Es evidente que entre todos los métodos utilizados en la investigación cualitativa la historia de vida es considerada uno de los más recurridos para análisis e interpretación de que las personas, como sujetos históricos, construyen sus visiones del mundo social buscando reflejar las acciones cotidianas.

5. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS OBTENIDOS

Para desvelar la lógica del fenómeno social en el proceso educativo en las instituciones, recurrimos a las memorias de escolarización que reavivaron lo experimentado político y pedagógico, por los estudiantes en las instituciones escolares en Brasil. La intencionalidad también fue descubrir las matrices educativas de las instituciones representadas por el imaginario como formas de creación humana, y preguntarse: ¿qué significan las experiencias escolares, en el contexto socio-histórico brasileño?, ¿cuál es la verdadera educación política y ética en la construcción de la ciudadanía brasileña, de la Constitución a la institución?

Constatamos que la mayoría de los estudiantes investigados no habían cursado la primera etapa de la educación básica, correspondiente a educación infantil. Iniciaron sus estudios en la enseñanza fundamental en su primer curso. Las características personales y profesionales de los profesores, y el ambiente institucional son registros resaltados en todo el proceso escolar como muy importantes. Por consiguiente, vislumbramos la gran expectativa de los estudiantes en lo referente a su vivencia en la institución educativa: el encantamiento y el desencanto con la vida escolar. Ellos son sujetos pasivos o activos según las propuestas presentadas desarrollando también estrategias para convivir con las más distintas formas de actuar de sus profesores. Son pocos los registros relacionados con la importancia que

los profesores conceden a la formación para el ejercicio de la ciudadanía y las reglas del juego democrático.

Desde nuestro punto de vista, el proceso educacional vivido en su mayor parte, no expresa registros muy claros sobre la preocupación por el pleno desarrollo de la persona, su preparación para el ejercicio de la ciudadanía ni su cualificación para el trabajo, teniendo presente la educación política y ética pautadas por derechos y deberes colectivos, objetivando el perfeccionismo de la sociedad democrática, más humana y justa en el territorio nacional brasileño. Pocos son los relatos referentes a estas cuestiones tanto en la educación básica como en la educación superior.

Podemos afirmar la necesidad de fortalecimiento de las prácticas dialógicas teniendo presente los tiempos y los momentos históricos vividos en la escuela y en la universidad. Pues el tiempo presentifica la actuación de los sujetos cognoscentes, teniendo claro el conocimiento de las leyes y de las reglas del juego democrático con fines, objetivos y metas a ser cumplidas favoreciendo la formación humana del sujeto.

Hay una gran necesidad de movilizar estos sujetos para la participación histórica insiriéndolos en las luchas por la democratización del país vía educación política, que durante muchos años había sido olvidada de la formación familiar y escolar.

¿Cómo conseguir que los estudiantes en las universidades puedan inserirse en las luchas sociales teniendo presente la lectura crítica del pasado? ¿Y qué hacer para que ellos superen las dificultades de falta de educación política causante del desinterés por las cuestiones colectivas? Por fin, ¿cómo movilizalos para la participación en el proceso de construcción democrática en la sociedad brasileña?

Estas cuestiones nos hacen pensar cómo son rechazados, en la práctica, el ideario, la base teórica, los fines y objetivos de la educación nacional, al no haber una comprensión del hacer social en un contexto histórico de cambios y transformaciones, por parte de los educadores. Consecuentemente, hoy en algunos casos es retratado el descaso con la formación del ciudadano, él es visto meramente como un ser aparte de la sociedad instituyente. Las instituciones tienen un gran papel a realizar por sus profesores, como educadores en la sociedad. No obstante, es necesaria la comprensión de la base teórica en la que se asienta la práctica educativa consciente y crítica. Esta comprensión es parte integrante de una propuesta política y pedagógica, fundamentalmente ética, basada en la construcción de nuevos espacios escolares institucionales, participativos y dialógicos, capaces de proporcionar una educación política.

Para reconocer las identidades históricas a través de las historias de vida fue necesario recorrer a las dimensiones filosófica, antropológica, política y pedagógica; con la intencionalidad de captar la unidad de sentido de la vida escolar, el tiempo subjetivo del auto-entendimiento de la orientación existencial y el tiempo objetivo de la comprensión. Es crucial que las acciones educativas determinadas por un momento histórico en la sociedad sean efectuadas para el ejercicio de la ciudadanía; siempre comprometidas con la formación humana consciente y crítica para actuar en un contexto social.

La producción de estos conocimientos sobre el pasado transformado en historia hacen parte de los procesos educativos de la sociedad, legitimados por los profesores que se presentifican en las memorias escolares significativas para los estudiantes. Existe una legitimidad social del conocimiento producido desde la perspectiva de que este conocimiento histórico se enraíza a partir de los intereses advenidos de la práctica cotidiana o de la *praxis*.

La unidad del conocimiento histórico, aunque sea precario, puede ser garantizado por la universalidad de algunas categorías que se imponen al ser sometidas a la historicidad como el sentido, el valor y la intención. En la práctica educativa brasileña están instituidas dos matrices como redes simbólicas: una vislumbra una alienación como modalidad de relación con la institución, expresada cotidianamente a través de formas alienantes y, la otra, que expresa la construcción de la autonomía del dominio consciente sobre el inconsciente, a partir de objetivos y de procesos educativos sintonizados con un proyecto político y social más humanista, visando una construcción democrática.

Podemos constatar que, en la práctica, otras dos matrices surgen como antagónicas entre sí: una es la matriz represora-alienante: castradora y reproductora, que señala las relaciones opresoras donde los estudiantes son tratados como objeto, meros espectadores; y la otra es la matriz libertadora-politizante: promotora y libertadora, que traduce las relaciones más dialógicas, donde los estudiantes son tratados como sujetos históricos, partícipes de su proceso escolarización.

6. CONSIDERACIONES FINALES

Desde el punto de vista de la Pedagogía Libertadora de Paulo Freire que postulamos, toda teoría, toda obra cultural, tanto en su forma como en su contenido es un emerger político y pedagógico, en un contexto social histórico que expresa modos de pensar, sentir y actuar. Las matrices de pensamiento e ideas con fines de interpretación de lo real; contén estructuras conceptuales que en su amplio sentido expresan la consciencia crítica o ingenua, en una determinada trayectoria temporal.

Toda la práctica educativa precisa estar al servicio de la formación humana del sujeto para actuar en la sociedad; teniendo como intención las acciones respetuosas, socializantes, consecuentemente éticas y justas. Por esto, las historias de vida retornan como interpretación de la práctica cotidiana o de la *praxis*, pensando en la posibilidad y en la capacidad de la historia acompañar los cambios que se hacen necesarios.

Este trabajo de pesquisa histórica cuestionado sobre el pasado parte del interés de encaminamientos de las acciones sociopolíticas del presente, en una búsqueda de orientación temporal futura. Un recorte de lectura del fenómeno educativo en la sociedad brasileña capaz de conducirnos a una verdadera *praxis* educativa más consciente y más crítica.

La relevancia de esta investigación sobre las Historias de Vida-Memorias de Escolarización se encuentra inscrita en el proceso de la construcción del proyecto de sociedad democrática en Brasil, donde se vislumbra el ideal de la educación política y ética como formadora de ciudadanos conscientes y críticos ante una sociedad en transformación.

REFERÊNCIAS

- [1] Abbagnano, N. *Dicionário de Filosofia*. SP. Mestre Jou, 1970.
- [2] Aristóteles. *Ética a Nicômanos*. Título Original: *Ethikon Nicomacheion*. Trad. Mário da Cunha Kury. 2ª ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1992.
- [3] Brasil, Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*: Senado Federal/Centro Gráfico, 1988.
- [4] Bouché, Henri. *Biografía y etnografía. Escritura y estilo. Las historias de vida y la investigación biográfica. Fundamentos y metodología*. Emilio Barajas Zayas. Madrid: UNED, 1996.
- [5] Carvalho, José Murilo de. *Cidadania no Brasil. O longo do caminho*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.
- [6] Castoriadis, Cornelius. *A instituição imaginária da sociedade*. Trad. Guy Reynaud. RJ: Paz e Terra, 1982.
- [7] Freire, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. RJ: Paz e Terra, 1980.
- [8] _____. *Educação e mudança*. RJ: Paz e Terra, 1989.
- [9] _____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. RJ: Paz e Terra, Coleção Leitura, 2004.
- [10] González, M. Aspectos éticos de la investigación cualitativa. In: *Revista Iberoamericana de Educación*, Madrid. Acceso el: 13. 05.2017. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/800/80002905.pdf>, 2002.
- [11] González Luna, Teresa. *La formación de los ciudadanos mexicanos para el ejercicio del voto. La política educativa del Instituto Federal Electoral en las elecciones federales de 2006*. Tesis Doctorado. México, 2009.
- [12] Hernández, K. S. El método historia de vida: alcances y potencialidades. Recuperado el 11-04-2017 en: <http://www.gestipolis.com/economia/metodo-de-investigación-cualitativa.htm>, 2009.
- [13] Hobbes, Thomas. *Leviatã ou Matéria Forma e Poder de uma República Eclesiástica e Civil*. Organizado por Richard Tuck. Tradução de João Paulo Monteiro e Maria Beatriz Nizza da Silva. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- [14] López-Barajas, E. (Coordinador). *Las historias de vida y la investigación biográfica. Fundamentos y metodología*. Madrid: UNED, 1996.
- [15] Marshall, T. H.; Bottomore, T. *Ciudadanía y clase social*. Trad. Pepa Linares. Madrid: Alianza Editorial, 1991.
- [16] Ortega Y Gasset, José. *História como Sistema Político ou o Mirabeu*. Trad. Juan Gili Sobrinho e Elizabeth Hanna Cortês Costa. Brasília: Universidade de Brasília, 1982.

Capítulo 6

Currículo, incertezas e desafios pedagógicos na escola pública

Valquiria Soares Mota Sabóia

Thalita Souza do Nascimento

Francisco Ronald Feitosa Moraes

Maria do Socorro Lima Marques França

Anne Elisabeth Maia Girão

Resumo: A palavra incerteza indica condição ou natureza do que é incerto, aquilo que incita dúvida. A escola, muitas vezes, encontra-se em meio a esse cenário, diante da exclusão e omissão da verdade. As primeiras aprendizagens humanas são através das interações com o mundo, com as pessoas e coisas, por meio dos sentidos e vivências nas mais variadas situações. No entanto, é fato reconhecer que o processo de alfabetização não é mecânico. A alfabetização não é só método, nem só estado de prontidão da criança. A escola e todos os atores educativos envolvidos no processo de alfabetização devem ater-se à necessidade de se trabalhar os problemas reais, as dificuldades das crianças e a construção de sua identidade como falante, escritora e produtora de novos diálogos. Tal pesquisa encontra-se em andamento e propõe-se a procurar responder algumas questões vistas e sentidas pelos próprios pesquisadores no cotidiano de sala de aula. Nesta primeira etapa intenciona-se compreender como os professores da rede pública do município de Crateús – CE enxergam o currículo escolar e se o relacionam com uma decisão política. Duas escolas com perfis bem distintos foram convidadas para contribuir neste momento de descobertas, ambas localizadas no município anteriormente citado. A primeira escola está localizada na zona urbana e a segunda na zona rural. Quatro professores, dois de cada escola, aceitaram responder os questionários sobre a temática. Escolheu-se para sujeito da pesquisa o perfil do professor-alfabetizador, responsável pelas séries iniciais do ensino fundamental. O presente trabalho buscará aprofundar as questões inicialmente levantadas por meio da análise dos dados contidos nos questionários preenchidos pelos professores e para fundamentação teórica utilizou-se os estudos de Barguil (2014), Zabalza (1998), Freire (2006), entre outros.

Palavras-chave: Currículo. Professores-alfabetizadores. Prática docente.

1. INTRODUÇÃO

A palavra incerteza indica condição ou natureza do que é incerto, aquilo que incita dúvida. A escola, muitas vezes, encontra-se em meio a esse cenário, diante da exclusão e omissão da verdade. A lógica das turmas, com alunos reunidos por grupos – prática humana desde a antiguidade clássica – tinha como objetivo facilitar a aprendizagem individual, criando meios para acompanhá-la (HAMILTON, 1992). Atualmente, entretanto, observa-se salas de aulas que aprisionam e tolhem seus alunos, impedindo-os de se desenvolver de maneira plena.

As primeiras aprendizagens humanas são através das interações com o mundo, com as pessoas e coisas, por meio dos sentidos e vivências nas mais variadas situações. Espera-se que a escola valorize e respeite esse conhecimento inicial e, a partir dele, possa oferecer diversas possibilidades de aprendizagem para as crianças e jovens, seja contemplando suas dimensões cognitiva, emocional, espiritual ou corporal (BARGUIL, 2014). Desta forma, a escola seria realmente lugar de reconhecimento/desenvolvimento de potencialidades e promoção de saberes.

É importante ressaltar que não se pode mudar o que não se conhece. É a falta de conhecimento (e algumas vezes de interesse) dos próprios docentes sobre peculiaridades, responsabilidades e implicações da sua prática na construção da sociedade que impedem mudanças significativas no que concerne ao currículo escolar.

Tal pesquisa encontra-se em andamento e propõe-se a procurar responder algumas questões vistas e sentidas pelos próprios pesquisadores no cotidiano de sala de aula. Nesta primeira etapa intenciona-se compreender como os professores da rede pública do município de Crateús – CE enxergam o currículo escolar e se o relacionam como uma decisão política.

Dois escolas com perfis bem distintos foram convidadas para contribuir neste momento de descobertas, ambas localizadas no município anteriormente citado. A primeira escola está localizada na zona urbana e a segunda na zona rural. Quatro professores, dois de cada escola, aceitaram responder os questionários sobre a temática. Escolheu-se para sujeito da pesquisa o perfil do professor-alfabetizador, responsável pelas séries iniciais do ensino fundamental.

Deseja-se que as crianças sejam leitoras e produtoras de textos variados. No entanto, é fato reconhecer que o processo de alfabetização não é mecânico. A alfabetização não é só método, nem só estado de prontidão da criança. A escola e todos os atores educativos envolvidos no processo de alfabetização devem ater-se à necessidade de se trabalhar os problemas reais, as dificuldades das crianças e a construção de sua identidade como falante, escritora e produtora de novos diálogos. Essas escolhas partem de uma visão da instituição educativa sobre o que é o currículo escolar, para que serve e o que deve nortear nas salas de aula. É uma afirmação política, também, pois parte de escolhas ideológicas claras, como concepções de aprendizagem, de ensino e de criança.

À escola cabe respeitar a cultura infantil, entender as peculiaridades de situações que muitas vezes envolvem o cotidiano de crianças da escola pública. Cabe entender que a fome de alfabetizar-se não se dissocia da fome física, do medo, da violência, do abandono. Os problemas sociais e econômicos gerados pelas inconsistências da própria natureza (em respostas a ação dos homens sobre o ambiente) e pela falta de políticas públicas coerentes, que saiam dos papéis e preenchem a realidade escolar, vêm construindo incertezas e desânimos.

O Currículo, portanto, pode apresentar-se incerto quando não considera as dificuldades de aprendizagem características de uma língua tão complexa e rica quanto à portuguesa. Sobretudo, considera-se incerto o currículo que descarta aspectos tão importantes mencionados anteriormente e apega-se apenas a identificação e transcrição gráfica das unidades sonoras.

O presente trabalho buscará aprofundar as questões inicialmente levantadas nessa introdução. As seções subsequentes trarão mais detalhes sobre o caminho metodológico escolhido para esta pesquisa.

2. INCERTEZAS E DESAFIOS DO CURRÍCULO ESCOLAR

A organização dada sobre o que se deve ensinar vem referendar o que é currículo. Arroyo (2014, p. 53) conceitua essas práticas curriculares como um conjunto com elementos “[...] materializados em hábitos, rituais, condutas do cotidiano, nos espaços e nos tempos, nos calendários, nos níveis e nas séries, nas provas, nas sequências e hierarquia nas grades e disciplinas.” À (sobre)vivência de estudantes e professores na escola e na vida é necessário um *fazer pedagógico* a ser reinterpretado, ressignificado,

visando a superação de metodologias cansativas, enigmáticas e voltadas principalmente para os resultados quantitativos.

Nesta pesquisa procura-se mostrar seja por meio de autores renomados, seja pela escuta dos professores através da análise de questionários, como a questão curricular é observada pelos professores das séries de alfabetização na escola pública de Crateús. Desta forma, pode-se assegurar novas reflexões acadêmicas sobre o currículo nesta etapa da educação básica, de forma a favorecer uma tomada de consciência dos professores.

3. EMBASAMENTO TEÓRICO

A leitura é vista nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN – como um processo (BRASIL, 1997). De acordo com Barguil (2014), ela vai ultrapassar o uso social, é um objeto pedagógico e objeto para modificação do mundo. Para que se identifique e perceba as estratégias de ensino eficazes para o processo de aprendizagem da língua materna, faz-se necessário, ao professor, aprofundar seus estudos e percepções sobre as características da faixa etária em que leciona (FERREIRO; TEBEROSKY, 1986). É essencial envolver quem ensina e quem aprende na natureza do objeto do conhecimento.

As rotinas muitas vezes determinam os espaços estruturais e temporais da escola, sem respeito à identidade cultural dos professores e alunos. Segundo Zabalza,

A forma como organizamos os espaços e cada uma de suas áreas e elementos reflete direta e indiretamente o valor que lhe damos e a função que lhe outorgamos e, além disso, diz muito em relação ao tipo de comportamento instrutivo e transmite o que esperamos de nossos alunos. (ZABALZA apud FORNEIRO, 1998, p. 249).

Desta forma percebe-se que a organização espacial escolar também é uma manifestação curricular. Entretanto, essas expressões do currículo ultrapassam os espaços físicos e permeiam ações cotidianas do fazer pedagógico dos vários atores das instituições escolares.

As características do trabalho docente na escola nem sempre partem das vivências do cotidiano infantil, no geral os aspectos tidos como puramente cognitivos recebem a maior prioridade, em detrimento de práticas lúdicas e colaborativas (BARGUIL, 2014). O mesmo autor também desmitifica um termo amplamente utilizado pelos docentes: “A expressão ‘processo ensino-aprendizagem’ insinua que o ensino antecede a aprendizagem e que professor e estudante são responsáveis exclusivos a cada metade: o professor pelo ensino, o estudante pela aprendizagem” (BARGUIL, 2014, p. 267). Em verdade, as ações de professores e estudantes são processo de contínuas trocas de saberes.

Ao negar essa visão de aprendizagem e ensino mútuos, marca-se na conduta pedagógica o sufocar, o oprimir, disfarçado de autonomia. Freire (2006, p. 104) enfatiza que “ensinar exige liberdade e autoridade”, mas essa liberdade pressupõe a superação das práticas autoritárias facilmente identificadas em muitas salas de aula.

É objeto de desejo dos docentes que assumem salas de alfabetização que seus alunos tenham assegurado seus direitos de aprender a ler e escrever. No entanto, as competências traçadas por descritores, com habilidades a serem adquiridas voltadas para a ação de ler, escrever e fazer inferência aos textos, muitas vezes se distanciam da realidade de algumas escolas. Aspectos importantes, como a estruturação familiar, condição socioeconômica e emocional são esquecidas.

Uma reflexão acerca das “imagens quebradas” (ARROYO, 2014) dos estudantes obtidas por um olhar pouco cuidadoso dos docentes, do cientificismo das Propostas Curriculares e da fragilidade das práticas é que se deve pensar o currículo. Costa (1999, p. 38) afirma que “O currículo escolar é um dos mecanismos que compõem o caminho que nos torna o que somos”, de tal maneira é fundamental pensá-lo como meio de superação dos obstáculos impostos pela sociedade atual.

Os documentos que regulam os diversos níveis da educação, como os PCN, por exemplo, não devem ser usados como um receituário, eles devem se adaptar as peculiaridades de cada comunidade escolar e servir como um guia (BARGUIL, 2006). No que se refere à aprendizagem da leitura (e conseqüentemente da escrita) nas séries do ciclo de alfabetização, é importante salientar que:

A leitura é uma atividade altamente complexa, de produção de sentidos que se realiza, evidentemente, com base nos elementos linguísticos presentes na

superfície textual e na sua forma de organização, mas que requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes (KOCH; ELIAS, 2011, p 57).

Preparar-se para os desafios que a prática pedagógica impõe aos docentes acontece, também, por meio de uma formação inicial e continuada com características crítico-reflexivas, que extrapolem as lógicas disciplinares em que normalmente se organizam e, desta forma, motivem os profissionais a pensar e a posicionarem-se diante realidade da sua comunidade, do seu estado e país (TARDIF, 2014).

Um instrumento eficaz de transformação da realidade escolar, implementado pela Lei de Diretrizes e Bases – LDB – (BRASIL, 1996), é a participação efetiva dos professores (e de toda comunidade escolar) na construção do Projeto Político Pedagógico – PPP. Esse documento, se bem pensado, discutido e elaborado, gera significativas mudanças no ambiente educativo (CARNEIRO, 1998). O PPP, além de vivência coletiva também é uma das exigências para o desempenho de trabalho do gestor escolar.

Outra importante ferramenta para a superação de incoerências e incertezas no currículo escolar é o planejamento. Gandin (2002) coloca os planos de aula como uma maneira de se alcançar a eficiência. Farias et al (2011) ratifica e complementa afirmando que “O planejamento é ato; é uma atividade que projeta, organiza e sistematiza o fazer docente no que diz respeito aos seus fins, meios, forma e conteúdo”.

O currículo, segundo o Morgado (2004), no século XXI exige constantes adaptações ou modificações, dessa forma nunca encontra-se totalmente acabado, pois o saber é algo mutável e acessível. A figura docente, no contexto da globalização e das grandes mudanças, passa a ser de mediador, não mais um mero transmissor de conhecimentos. Faz-se imprescindível, portanto, ouvir o que os professores trazem sobre concepção curricular, para que, posteriormente, seja possível leva-los a refletir criticamente sobre suas escolhas em sala de aula.

4. METODOLOGIA DA PESQUISA E ANÁLISE INICIAL DOS DADOS

A busca por estratégias eficazes e significativas para a aprendizagem infantil, conforme asseguram os direitos das crianças, são desafiadoras. Desta forma, o questionário aplicado com os professores nessa primeira etapa de pesquisa objetivou descobrir como os docentes enxergam a questão curricular no contexto da sociedade atual e como suas escolhas implicam na configuração de um currículo escolar (se é participante dessa construção, ou não).

A pesquisa está em andamento em duas escolas públicas no município de Crateús, sendo uma localizada na zona rural e outra na zona urbana. Ambas atendem as séries iniciais e finais do Ensino Fundamental. Os sujeitos participantes da pesquisa serão quatro professores- alfabetizadores e efetivos da rede municipal, dois de cada escola participante. Inicialmente foram aplicados questionários com questões discursivas. Esse instrumento tinha finalidade de sondar o que cada professor compreendia como currículo, bem como qual sua importância para escola pública e de que forma ele se apresenta como uma manifestação política.

Os questionários dos quatro professores apresentaram respostas bem semelhantes, todos apresentaram uma ideia de currículo de maneira superficial, relacionada apenas como um instrumento norteador para as decisões metodológicas na sala de aula.

Quando questionados sobre o currículo como uma afirmação política, os professores concordaram, mas não souberam explicitar como essa relação acontece dentro da instituição escolar em que lecionam.

Os dados preliminares também permitiram concluir que o currículo é visto pelos docentes como instrumento essencial para a organização e desenvolvimento da comunidade escolar como um todo.

Na fase seguinte da pesquisa pretende-se, por meio dos dados encontrados no questionário de cada professor, elaborar entrevistas reflexivas, de forma a promover uma reflexão sobre as respostas iniciais e elaborar novas ideias e conceitos sobre a questão curricular.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Cada escolha metodológica é repleta também de concepções políticas (OLIVEIRA; DESTRO, 2005), pois ensinar exige muito mais que apenas a rigorosidade metódica, ela necessita ser um ato de intervenção no mundo. Não é aceitável enxergar uma prática docente “neutra” ou reprodutora da ideologia dominante (FREIRE, 2006).

Os dados iniciais dessa pesquisa permitem concluir que a visão que os docentes possuem sobre currículo

ainda é muito limitada. Espera-se que esse trabalho torne-se objeto de discussão sobre o tema nas escolas participantes e que ajude outros professores da comunidade escolar a elaborar novos conceitos e concepções sobre o assunto. Dessa forma, eles estarão mais aptos a refletir de maneira crítica sobre sua conduta enquanto docentes, além de identificar as decisões que são tomadas na/para sua comunidade escolar, principalmente o que diz respeito às implicações curriculares.

O contexto de uma sala de aula é bastante complexo, muitas responsabilidades recaem nos ombros do professor. Assumir a docência também é assumir uma dedicação e um amor pelos seus alunos, é ser ético, incompleto e político (FREIRE, 2006). É ter compreensão sobre como pequenos atos e decisões no dia a dia escolar marcam as vidas dos educandos e, finalmente, compreender a real complexidade do currículo escolar.

REFERÊNCIAS

- [1] Arroyo, Miguel G. *Imagens Quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres*. Petrópolis: Vozes, 2014.
- [2] Barguil, Paulo Meireles. *O homem e a conquista dos espaços: o que os alunos e os professores fazem, sentem e aprendem na escola*. Fortaleza: Gráfica e Editora LCR, 2006.
- [3] . Eu, pedagogo de mim! In: Brandão, Maria de Lourdes Peixoto; Maciel, Terezinha de Jesus Pinheiro; BEZERRA, José Arimatea Barros. *Pedagogia UFC 50 anos: narrativas de uma história (1963 - 2013)*. Fortaleza: Edições UFC, 2014. p. 255-277.
- [4] Brasil. Lei nº 9394, 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996 Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 12 jul. 2014.
- [5] . Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua portuguesa*. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1997. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2015.
- [6] Carneiro, Moaci Alves. *LDB fácil: leitura crítico-compreensiva artigo a artigo*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- [7] Costa, Maria Vorraber. *Currículo e política cultural*. In: COSTA, Maria Vorraber (org.). *O currículo nos limiares do contemporâneo*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.
- [8] Farias, Isabel Maria Sabino de et al. *Didática e Docência: aprendendo a profissão*. 3. ed. Brasília: Liber Livro, 2011. (Coleção Formar).
- [9] Ferreiro, Emilia. Teberosky, Ana. *A Psicogênese da Língua Escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.
- [10] Freire, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 33. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.
- [11] Forneiro, Lina Iglesias. *A organização dos espaços na educação infantil*. In: ZABALZA, Miguel. *Qualidade em educação infantil*. Trad. Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- [12] Gandin, Danilo. *Planejamento como prática educativa*. São Paulo: Loyola, 2002.
- [13] Hamilton, David. *Sobre as origens dos termos Classe e Curriculum*. *Teoria & Educação*. Porto Alegre: n. 6, p. 33-52, 1992.
- [14] Koch, Ingedore Villaça; Elias, Vanda Maria. *Ler e escrever*. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2011.
- [15] Morgado, José Carlos. *Educar para o século XXI: que papel para o(a) professor(a)?*. In: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; Pacheco, José Augusto; Garcia, Regina Leite. *Currículo: Pensar, Sentir e Diferir*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 47-66.
- [16] Oliveira, Ozerina Victor de; Destro, Denise de Souza. *Política curricular como política cultural: uma abordagem metodológica de pesquisa*. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 28, p.140-150, abr. 2005. Trimestral. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n28/a12n28.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2015.
- [17] Tardif, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

Capítulo 7

Adolescentes na sociedade do espetáculo e o sexting: Relações perigosas? Um estudo exploratório na busca de subsídios para programas de prevenção

Camila Detoni Sá de Figueiredo

Resumo: O presente trabalho teve como objetivo geral realizar um estudo exploratório da compreensão de alunos de 8º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública estadual de Florianópolis - SC, sobre o fenômeno *Sexting* conceituado na pesquisa como o envio, postagem, recebimento e compartilhamento de imagens (fotos/vídeos) íntimas ou de mensagens excitantes ou ainda de uma imagem sua, seminua ou nu por meio do celular e das mídias eletrônicas (computador, redes sociais, *Internet*), numa perspectiva da exposição indevida, sem consentimento. A pesquisa teve como eixo central na definição das metodologias e instrumentos o método dialético e foi um estudo exploratório. A coleta de dados foi desenvolvida por meio da aplicação dirigida de questionário junto aos alunos. Os resultados da pesquisa foram obtidos por meio da análise de conteúdo, a partir de aprofundamento de categorias prévias como ponto de partida, na busca de categorias expressas nas respostas ao questionário. A análise permitiu desvelar o perfil dos adolescentes pesquisados em suas relações com as mídias, e nelas a compreensão dos adolescentes sobre o *Sexting*. As principais referências bibliográficas utilizadas são de autores clássicos e contemporâneos que abordam a adolescência, como Erikson, as relações destes com as mídias, como Debord e Turkle e o *Sexting*, como Augustina e Duran. Constatou-se que o adolescente possui características próprias a essa etapa do desenvolvimento: ambiguidade de sentimentos e o sentimento de onipotência, dentre outras, e essas podem torná-lo vulnerável frente às relações sociais estabelecidas nas redes sociais e nelas, as possibilidades de se expor ou ser exposto a riscos, inclusive físicos, pelo fenômeno do *Sexting*. Em um mundo midiático, conectado por meio da *Internet*, essa vulnerabilidade se amplia caso o acesso ao conteúdo disponível na rede, a produção e a disponibilização de conteúdos seja feito sem orientação e supervisão de adultos.

Palavras-chave: Sexting. Adolescência. Educação sexual emancipatória. Prevenção de riscos.

1. INTRODUÇÃO

Em minha caminhada pessoal e profissional, enquanto ser sexuado, sempre me deparei com questões relacionadas a educação sexual e a sexualidade por dilemas pessoais e pelo desejo de ajudar adolescentes e seus familiares a dialogarem sobre essas temáticas. Após concluir o Ensino Médio, cursei Letras e Psicologia. A escolha do segundo curso ocorreu, pois a licenciatura por ser muito técnica, não me permitiria conhecer o ser humano, nem me possibilitaria um trabalho mais aprofundado com os jovens e familiares. Durante os estágios do curso de psicologia pude trabalhar com alunos de séries iniciais, focando a questão da autoestima e sua relação com os papéis estereotipados de gênero, com pais, focando a educação de filhos e com professores, focando a compreensão da importância do aluno na escola e como melhorar as relações dentro de sala. Em minha carreira profissional, atuei como professora de Língua Inglesa, consultora educacional e coordenadora pedagógica. Desde 2004 trabalho como consultora educacional na Gerência Regional de Educação, com um afastamento nos anos de 2006, 2007 e 2008, nos quais trabalhei em duas escolas diferentes, como Coordenadora Pedagógica e como coordenadora do Projeto Educação Ambiental e Alimentar – AMBIAL. Nessa caminhada, sempre tive contato com crianças, adolescentes e suas famílias. Em 2009, fui transferida para a Gerência de Educação da Grande Florianópolis

- GERED, onde trabalhei até 2013 com as temáticas: violência, sexualidade e drogas, no antigo Núcleo de Educação, Prevenção, hoje chamado de Núcleo de Educação, Prevenção, Atenção e Atendimento as Violências na Escola - NEPRE¹⁰. A temática sob minha responsabilidade nesse núcleo sempre foi a sexualidade, trabalhada por meio do Programa Saúde na Escola - PSE e do Projeto Saúde e Prevenção nas Escolas - SPE, nos treze municípios de abrangência de nossa regional e outros nove de abrangência da Gerência Regional de Saúde. O trabalho nesse núcleo e com esses programas ainda é pontual, embora com algumas inovações, busca-se hoje, uma mudança de paradigmas, ao incluir o jovem como multiplicador e protagonista de suas ações. Essas iniciativas ainda têm muito a caminhar e é preciso muita reflexão coletiva para alcançar e manter a motivação dos adolescentes de hoje, se considerarmos suas peculiaridades nesse mundo midiático, pois, segundo Donald et al. (2005), a geração atual é chamada de Geração M ou “Generation M”. Estão incluídos nessa geração, os adolescentes, nosso público alvo, que nasceram, viveram sua infância e vivem também sua adolescência nesse mundo conectado a *internet*. Essa Geração M está inserida em um mundo conectado em rede, e é aquela que tem capacidade de fazer muitas coisas ao mesmo tempo. Sua atenção é multiplicada para acompanhar, ou tentar acompanhar a intensa velocidade do mundo moderno.

Rivoltella (2007) destaca que esses sujeitos respondem às mensagens do celular, ouvem música no *iPod*, assistem televisão, estudam ou trabalham e tem o celular sempre por perto na espera de qualquer ligação ou recebimento de mensagem e falam com os amigos no *Messenger*, tudo ao mesmo tempo e ainda assistem à televisão. Esse comportamento pode conferir aos adolescentes, uma elaboração cognitiva muito rápida, mas também pode acabar

deixando-os na superficialidade¹¹.

Sobre o uso das mídias, Belloni (2007) afirma que para o jovem, acessar a *Internet* pelo celular é diferente, pois este é de uso pessoal. Além disso, o adolescente de hoje, em geral, reconhece as especificidades de cada tecnologia e busca se adaptar a elas. Nessa nova realidade, transformam-se também as relações entre os seres humanos, a aprendizagem, o pensamento e sua elaboração, a apropriação de conteúdos e a produção do conhecimento. Cada vez mais os adolescentes têm utilizado a *internet* e as redes sociais para conhecer lugares e pessoas, para comprar e vender, para fazer trabalhos escolares, para praticar *bullying*, para estudar e trabalhar e dessa forma, muitas vezes, acabam expondo sua vida de forma a colocar-se em situações de risco, em especial, com muitos riscos decorrentes de suas vivências em relação à sexualidade.

Foi nesse contexto, portanto, que me inseri de forma mais efetiva no trabalho com a sexualidade, como psicóloga de formação, atendendo crianças, adolescentes, famílias e educadores. No ano de 2012, atendi

¹⁰ Núcleo criado em 2005, pela Secretaria de Estado da Educação - SED para consolidar políticas públicas de prevenção, de promoção do direito à saúde e da paz junto às Secretarias de Estado de Desenvolvimento Regional de Santa Catarina - SDRs, por meio das suas Gerências Regionais de Educação - GERED para atuar nas temáticas: sexualidade, substâncias psicoativas (drogas lícitas e ilícitas) e expressões da violência. O Programa Saúde na Escola - PSE e o projeto Saúde e Prevenção nas escolas - SPE (um dos componentes do PSE) em Santa Catarina estão incluídos no NEPRE

¹¹ Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/formacao/formacao-continuada/pier-cesare-rivoltella-falta-cultura-digital-sala-aula-609981.shtml>>. Acesso em: 22 mar. 2013, as 9:30min.

no NEPRE, uma adolescente de doze anos, que teve uma foto seminua sua divulgada em todos os celulares da escola por um colega. A mesma disse ter postado a foto no *Facebook* acreditando que somente ela mesma teria acesso à imagem postada.

Além dessa caminhada pessoal e profissional, o contato com a adolescente que postou imagens íntimas na rede, as notícias dos suicídios, passando pela pequena quantidade de pesquisas acadêmicas encontradas sobre educação, *Sexting* e adolescentes, a existência de sites de livre acesso aos adolescentes e a necessidade urgente de orientação e prevenção nas escolas e famílias apontada na *internet* e na mídia impressa sobre prevenção foram decisivos para definir o tema desta pesquisa. Nesse contexto, o tema de pesquisa que ora finda foi definido como “Adolescentes na sociedade do espetáculo e o *Sexting*: relações perigosas? Um estudo exploratório na busca de subsídios para programas de prevenção.” O objetivo geral foi realizar estudo exploratório da compreensão de alunos de 8º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública estadual de Florianópolis - SC, sobre o fenômeno *Sexting*. Além desse objetivo, a partir dos resultados dessa pesquisa, pretende-se subsidiar a construção de uma proposta intencional de educação emancipatória preventiva, pois a mesma auxiliará nas reflexões necessárias quanto à exposição indevida desses adolescentes a situações de risco, sua vulnerabilidade, uma possível humilhação por parte dos colegas, pais ou responsáveis, professores e da sociedade em geral quando da realização do *Sexting*.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

Iniciamos nossa discussão teórica com a modernidade, a partir de autores como Teixeira (2005) que nos mostra as mudanças de paradigma dessa etapa, Berman (1986), Bauman (2001) e Turkle (2012) que nos apontam as mudanças significativas no modo de vida das pessoas a partir da modernidade. Essas transformações foram o palco do que Debord (2003) chamou de sociedade do espetáculo. Segundo ele, a economia hoje tem como principal mercadoria a imagem, pois são os fatos, as notícias, as emoções da vida cotidiana postados na rede que movimentam o mundo. Nessa sociedade do espetáculo, as pessoas representam, criam imagens de si visando chamar a atenção e atender ao padrão estabelecido pelo atual contexto social, cultural, econômico e político Debord (2003). Já segundo Turkle (2012), colocamo-nos na rede de forma superficial e assim, sentimo-nos sozinhos mesmo numa multidão ou sentimo-nos numa multidão quando estamos sozinhos, em frente a uma tela de computador. Essa pode ser uma nova forma de relacionamento humano, mediada por máquinas.

Vivemos hoje em um mundo conectado a uma rede, com profunda imersão no uso do celular e do computador, como podemos ver a partir dos últimos dados relevantes provenientes do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, referentes ao uso da *Internet*, a nível nacional sobre o intervalo entre 2005 e 2011, considerando intervalo de três anos:

Tabela 01 - Uso da internet por idade nos anos de 2005, 2008 e 2011

Idade	2005	2008	2011
10 a 14	24,3 %	50,9%	63,6%
15 a 17	33,7 %	62,7%	74,1 %
18 e 19	32,7%	59,6%	71,8 %

Fonte: IBGE (2011).

Ainda segundo o IBGE, por meio da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (2011), o uso da *Internet* no sul do Brasil foi de 1689 para a idade de 10 a 14 anos, 1212, para indivíduos entre 15 a 17 anos e 678, para a faixa etária de 18 a 19 anos. Outro dado importante nessa Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (2011), realizada pelo IBGE entre 2005 e 2011 é o comparativo do número de pessoas que possuíam telefone celular para uso pessoal em 2005 e 2011, destacado nessa outra tabela também criada pela pesquisadora:

Tabela 02 - Comparativo do número de pessoas que possuíam telefone celular em 2005 e 2011

Idade	2005	2011
10 a 14	19,2%	41,9%
15 a 17	35 %	67,5%
18 e 19	42,3%	77,5%

Fonte: IBGE (2011).

Esses dados nos mostram que cada vez mais crianças e adolescentes têm acesso a rede e nesse contexto, ocorreram mudanças significativas nos negócios, na educação, na saúde, na política, na individualidade, segundo Turkle (2012). A conectividade oferece novas possibilidades de experimentar identidades e particularmente na adolescência, o senso de espaço livre, que pode ser um espaço seguro para viver experiências. (ERIKSON *apud* TURKLE 2012).

É nesse contexto, reafirmo que vive nosso adolescente hoje. Mas para melhor compreensão, preciso é saber quem é o adolescente. Para isso, exploramos as teorias sobre a adolescência, por meio de autores como Aberastury (1992), Campos (1986), Collins e Sprinthall (2003), Erikson (1976) e Caridade (1999).

Destacamos, que segundo Caridade (1999), a sexualidade é veiculada na mídia como marketing para seduzir o mercado, erotizar um produto, perdendo, assim, seu sentido relacional. Considerando essa sexualidade veiculada na mídia como marketing, os adolescentes em um mundo em que são consumidores, mas também coinovadores (TAPSCOTT, 2010) desses produtos, podem utilizar a vivência da sexualidade para criar um produto e lançá-lo no “mercado”, isto é, os seres humanos hoje, além de consumidores, são autores do conteúdo que é colocado na *Internet*, nas redes sociais e nos aplicativos (TAPSCOTT, 2010). Dessa forma, ao enviar, compartilhar, publicar, postar imagens íntimas minhas ou de terceiros na rede, estou praticando o que estudiosos chamam de *Sexting*.

A partir de Lenhart (2009) citado por Augustina e Duran (2012) e Augustina e Duran (2012), cunhamos nosso conceito de *Sexting*: envio, postagem, recebimento e compartilhamento de imagens (fotos/vídeos) íntimas, ou de mensagens excitantes ou ainda de uma imagem sua seminua ou nu por meio do celular e das mídias eletrônicas (computador, redes sociais, *Internet*).

3.METODOLOGIA

A pesquisa teve como eixo central o método dialético e foi um estudo de cunho exploratório. A coleta de dados foi desenvolvida por meio da aplicação dirigida de questionário com alunos de três turmas de 8º ano do Ensino Fundamental de uma Escola da Rede Pública Estadual, de Florianópolis- SC. A análise de conteúdo foi pautada em Triviños (1987) e Bardin (2009), a partir de categorias provenientes da realidade, que levaram a desvelar o perfil dos adolescentes pesquisados em suas relações com as mídias, dentre elas as redes sociais e, nelas a busca da compreensão que os jovens tinham com a temática do *Sexting*.

Segundo Abbagnano (2012), a dialética considera os fatos enquadrados em suas conexões históricas, na concretude das suas inter-relações. O objeto e resultado da metodologia dialética é, pois, uma ‘totalidade concreta’.

Nosso estudo foi de cunho exploratório, que segundo Triviños (1987), permite ao pesquisador adquirir mais conhecimento sobre um tópico-problema e pode servir de ponto de partida para outros estudos.

O questionário utilizado para coleta de dados seguiu a perspectiva de Cervo, Bervian e Silva (2007), que o classificam como a forma mais usada para coletar dados por possibilitar medir com mais exatidão o que se deseja. O questionário, segundo esses autores, é um meio de obter respostas às questões por uma fórmula que o próprio informante preenche e possui um conjunto de questões todas relacionadas com um problema central. Além disso, tem natureza impessoal para assegurar uniformidade na avaliação de uma situação para outra. Por conta do anonimato, traz mais confiança aos respondentes, o que possibilita coletar de formações e respostas mais reais. As perguntas propostas devem conduzir facilmente às respostas, de forma a não insinuarem ambiguidades.

Para essa etapa da coleta de dados, após definir uma escola de educação básica em Florianópolis para ser o local da pesquisa, foi realizado contato com a direção para verificar a viabilidade de fazer a pesquisa naquela instituição e houve um ótimo acolhimento à ideia. Foram então iniciados os

trabalhos, seguindo os passos: 1) apresentação do projeto para gestora da escola e professores do 8º ano; 2) realização de oficina com os pais e ou responsáveis; e 3) oficina com os alunos para a aplicação dirigida do questionário.

Esta aplicação dirigida do questionário foi realizada em dois dias, sendo duas oficinas por turma, e, antes da aplicação propriamente dita, foi realizada uma oficina de sensibilização com os alunos, por meio de um debate sensibilizador sobre a sexualidade. Os momentos de aplicação do questionário foram gravados em áudio com o uso de um gravador como apoio e documentação do momento, sendo a gravação coletiva, isto é, não foram feitos registros intencionais de intervenções individuais. A identidade dos respondentes no questionário foi preservada, pois foram utilizados apelidos no processo de transcrição dos dados. O total de alunos das três turmas era de 48 alunos. Dentre os 48, 22 alunos responderam os questionários, sendo 12 alunos da turma A, três da turma B e sete da turma C.

4. RESULTADOS

Como resultado central da pesquisa que ora finda, a partir da análise de conteúdo feita do perfil dos adolescentes e das expressões coletadas de suas relações com as mídias desvelou-se a categoria base: O ser adolescente na sociedade do espetáculo: características próprias dessa etapa X riscos de relações perigosas.

Com essa caminhada, percebe-se que indivíduo que convencionamos chamar de adolescente a partir do século XVIII, em várias culturas, é construído numa relação determinado/determinante entre os aspectos biológico e cultural em sua vida e hoje, em um mundo midiático. Nesse sentido, para Erikson (1976) e Aberastury (1992) afirmam que a principal tarefa da adolescência é a formação da identidade adulta e esse processo é marcado, além das condições biológicas próprias da puberdade, por crises e ambiguidades originadas a partir de conflitos internos entre o que o indivíduo aprendeu com sua família e o que está aprendendo com a sociedade. Erikson, citado por Collins e Sprinthall (2003), destaca ainda que a interação é o plano de fundo da formação da identidade adulta. Segundo Aberastury (1992), essa aprendizagem social ocorre por meio de um grupo com o qual o adolescente se identifica. No mundo em que vivem hoje, imersos no uso do computador e do celular, a interação com esse grupo ocorre, em grande parte das vezes, por meio das redes sociais, dos aplicativos, enfim, das mídias.

A partir dos dados apresentados neste estudo, reafirma-se a imersão no uso do computador e celular, pois os 22 adolescentes possuem pelo menos um celular em casa e nas casas de 20 dos adolescentes pesquisados encontramos pelo menos duas mídias. Ou seja, em todas as casas há pelo menos um aparelho no qual é possível acessar a *Internet*. Destacamos que a mídia mais utilizada pelos adolescentes para acessar a *Internet* é o celular, pois este dá mais privacidade. Essa característica pode estar relacionada ao fato de que os adolescentes estão descobrindo um mundo novo, e para essa jornada, desejam e necessitam privacidade.

De acordo com Tapscott (2010), para os pais, os celulares representam um dispositivo de segurança. Já para os adolescentes o celular é uma ferramenta social indispensável.

É nesse mundo midiático que o adolescente está construindo sua identidade adulta e para isso, interage com seus pares, de forma a se apropriar dos elementos culturais apresentados pela sociedade. Segundo Turkle (2012), as relações dos seres humanos em nossa sociedade hoje, são mediadas por uma máquina. Os dados coletados em nosso estudo, nos mostram que 83% dos adolescentes que participaram da pesquisa conhecem todos os aplicativos e redes sociais apresentados: *Facebook*, *Youtube*, *Instagram*, *Whatsapp*, *Twitter* e *Skype* e todos usam o *Facebook*. Segundo Dana Boyd, cientista social da Universidade Berkeley, citada por Tapscott (2010) passar tempo no *Facebook* significa recuperar a privacidade, pois a escola e outros espaços de atividades são controlados pelos adultos. Evidencia-se aí uma contradição que gera riscos aos adolescentes: buscam privacidade num espaço que não é privado, abrindo espaço para a possibilidade de ocorrência do uso indevido de imagens (fotos/vídeos).

A frequência do uso desses aplicativos e das redes sociais, é diário ou semanal e são usados para comunicação e troca de imagens. Turkle (2012), com base na ideia de Erikson (1976) sobre a interação, afirma que a *internet*, as redes sociais e os aplicativos permitem ao adolescente explorar identidades, o que é importante se considerarmos que nessa fase, o adolescente está construindo a sua. Em espaços virtuais, os adolescentes estão cada vez mais livres (ou assim se sentem, sem perceber os riscos dessa exposição) para moldar suas próprias identidades e administrar suas redes. Um dos riscos

enfrentados hoje é o *Sexting*.

A troca de imagens (fotos/vídeos) ocorre principalmente entre amigos e família. As imagens (fotos/vídeos) preferidas pela maioria dos adolescentes pesquisados, sejam elas produzidas, enviadas ou recebidas, referem-se a situações engraçadas, alegres ou relacionadas ao desejo do adolescente de mostrar que é bonito, legal.

De acordo com Guy Debord (2003) “o espetáculo é a afirmação da aparência e a afirmação de toda a vida humana - isto é, social - como simples aparência.” Com essa necessidade de chamar a atenção e a necessidade de autoafirmação, muitas vezes, os adolescentes mostram uma imagem editada de si e nem sempre real, conforme observa-se nas respostas.

Esse perfil colocado no “ar pode tornar as relações entre os seres humanos, superficial e, algumas vezes, perigosa, pois as informações disponibilizadas no perfil podem ser falsas¹². Além disso, a imagem positiva passada pelos adolescentes pode esconder dificuldades pessoais, como insegurança, baixa autoestima, etc...

Outro aspecto desse contexto pode ser considerado positivo é a demonstração de afeto: pois para Fran, as fotos tiradas com os amigos e enviadas a eles, servem para: [...] dizer que aquela pessoa é especial [...]. Essa fala nos remete a Turkle (2012), pois segundo ela, para os adolescentes, enviar mensagens para seus amigos é demonstrar afeto. Acrescento: pode se aí incluir também fotos e vídeos. Porém, a demonstração de afeto somente por meio de uma máquina pode tornar-se algo frio e distante.

Nessa troca de mensagens e imagens, não se pode deixar de prestar atenção às trocas que podem ser consideradas negativas, conforme notamos nas falas de dois adolescentes, que dizem trocar imagens de brigas, lutas e que acham isso “divertido, bacana”. Esse tipo de atitude se relaciona com as características da sociedade do espetáculo, pois segundo Caridade (1999), o espetáculo implica uma atitude passiva, ante a imagem. Ainda sobre essa troca, percebemos que as imagens (fotos/vídeos) disponibilizadas na rede pelos adolescentes, em primeiro lugar, são de si mesmo e em segundo lugar, de seus colegas.

O relacionamento mediado pelas mídias também auxilia no conhecimento de novos amigos e essas novas amizades podem ser somente virtuais ou iniciadas por meio da rede. Sobre as amizades somente em meio virtual, percebe-se que muitas vezes é feita com critérios que não garantem a segurança do adolescente, como a idade e o tipo de publicação. Tais critérios podem ser dados falsos e o adolescente precisa ser orientado que nem sempre a interação via Internet é baseada em informações verdadeiras. Sobre a amizade iniciada na dos adolescentes pesquisados já marcaram encontros com pessoas conhecidas na rede e nem sempre a forma e local do encontro foi segura.

Esse comportamento do adolescente, de não se “preocupar” com sua segurança, segundo Aberastury (1992) é uma característica da adolescência chamada de onipotência, que se relaciona a ideia de pensar que nada de ruim lhe acontecerá. Esse sentimento de onipotência pode deixar os adolescentes vulneráveis, em vários sentidos, ao acessar a rede.

Sobre essas questões, relacionadas à segurança, evidenciou-se que alguns sabem da falta de segurança ao postar dados pessoais como endereço ou telefone, outros não se importam. Alguns dizem que se protegem ao configurar seu perfil, tornando-o seguro. Alguns sabem que não é seguro colocar dados pessoais, pois qualquer pessoa pode acessar, conforme as falas:

Outro ponto explorado foi a questão do controle ao acessar a rede, 55% dos indivíduos pesquisados afirmaram que existe controle do uso da *Internet*. Porém, os dados coletados nos mostram que não fica claro como é feito esse controle e isso pode indicar que este controle na prática não acontece, ou o adolescente se sente controlado apenas por desejar privacidade.

Pesquisamos junto aos adolescentes também sua compreensão sobre a prática do *Sexting*, enquanto exposição de imagens (fotos/vídeos) íntimas sem o consentimento. Fizemos isso usando no questionário, o relato de uma história fictícia sobre o *Sexting*, bem como por meio de notícia real publicada na revista *Época*, por Guimarães e Cardoso (2013). Evidenciou-se que somente um adolescente arriscou dizer que conhecia a palavra *Sexting*, mas após a leitura da história fictícia de exposição indevida, envolvendo um casal de namorados, todos os adolescentes mostraram ter conhecimento de que a divulgação de imagens (fotos/vídeos) íntimas da rede sem o consentimento é real. Acrescento que pode, a onipotência, ter interface que levem a produção de riscos para os adolescentes, inclusive na

¹² Como também podem ser falsos outros perfis que não os postados por eles, que podem esconder um adulto aliciador.

questão do fenômeno *Sexting*.

Sobre a produção de imagens (fotos/vídeos) íntimas, 18% disseram que alguém já lhes pediu para fotografar ou filmar em situação íntima e que a resposta a esse pedido foi negativa. Destacamos que somente meninas revelaram que alguém pediu-lhes para que fossem fotografadas ou filmadas em uma situação íntima. Ainda sobre essas questões, é importante destacar que as meninas apontam que não tiveram medo de dizer não ao menino. Mas pode ocorrer que muitas vezes, por desejo de ser aceito, alguns indivíduos, podem aceitar situações constrangedoras, principalmente na adolescência, período em que se busca a autoafirmação, a aceitação em um grupo. O fato das quatro adolescentes não aceitarem produzir a foto ou vídeo íntimo pode ter resolvido a questão, evitando assim uma exposição indevida. Porém, relembremos que o adolescente que desejava filmá-las, pode fazê-lo mesmo sem o consentimento delas e disponibilizar a imagem (foto/vídeo) na rede.

As respostas sobre a reportagem verídica da Revista Época, de 25/11/2013, escrita por Guimarães e Cardoso, mostram a preocupação com o outro, indignação, a questão da confiança, da responsabilidade com o outro, questões de gênero, o cuidado com as informações que são postadas, a diferença entre transar e “fazer amor”, a questão de que a intimidade só diz respeito ao casal e não deve ser divulgada para outros. Nas respostas, um adolescente apontou também a denúncia, mas denunciar alguém já não é tarefa tão simples, mesmo para adultos. Se pensarmos em um adolescente, que está em busca de sua autonomia, em busca da autoafirmação, essa atitude pode ser mais difícil de ser empreendida sem a ajuda de algum adulto.

Essas questões apontadas a partir de nossa análise nos mostram que o adolescente é um adolescente, com os comportamentos biológicos inerentes a sua natureza biológica (puberdade) e com a aprendizagem proporcionada pelo contexto social, histórico e cultural no qual ele está inserido.

O adolescente é, portanto, um indivíduo que está em uma etapa de sua vida, em que não é adulto e, portanto, sem maturidade para agir como um, mas também não é mais uma criança. Nesse processo de maturação, ele está começando a assumir algumas responsabilidades. Até chegar até a maturidade esperada, algumas vezes ele poderá agir de forma imatura, seja por ingenuidade, seja pela necessidade de autoafirmação ou ainda, pelas mudanças biológicas, fisiológicas e psicológicas comuns a esta fase. Algumas decisões tomadas por ele podem prejudicá-lo, como no caso do nosso estudo, a decisão de divulgar imagens na rede, sem perceber que essa imagem (vídeos/fotos) n vezes a n pessoas, sem seu consentimento ai incluído o fenômeno do *Sexting*, prática essa que está tornando se comum no atual contexto denominado sociedade do espetáculo por Debord (2003). Como já vimos, essa divulgação de imagens pode expor as pessoas a situações de risco, principalmente crianças e adolescentes se considerarmos a vulnerabilidade destes.

Nessa sociedade, somos consumidores e também produtores de conteúdo, porém será que estamos preparados criticamente para essa produção ou apenas contemplamos passivamente as imagens como nos apontou Caridade (1999). Acrescento também essa preocupação deve levar em conta também a questão do consumo. E sendo assim, precisamos evitar tratar a nós mesmos e a nosso semelhante como objetos, o que está acontecendo atualmente. Essa forma de alienação, fruto das relações sociais entre as pessoas que iniciou com a modernidade, desvelou essa categoria central do Ser adolescente na Sociedade do Espectáculo, com suas características inerentes a essa fase do desenvolvimento, propiciando condições para o estabelecimento de relações perigosas com as mídias. Essa compreensão da adolescência amplia nossas preocupações em relação ao aumento das possibilidades de nossa juventude se encontrar cada vez mais em situações de risco. Há que se atentar para esses dados, como um alerta a ser levado em conta em programas de prevenção.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS OU VERDADES PROVISÓRIAS?

Essas são, para mim verdades provisórias até que surjam novos embates. Ao perguntar a opinião dos adolescentes sobre a divulgação de imagens (fotos/vídeos) na rede sem consentimento que levou duas adolescentes brasileiras ao suicídio, obtivemos diferentes respostas, das quais, resgatamos a fala de Bila: “Acho errado postar vídeos dos outros nas redes sociais”. Outros quatro adolescentes concordaram com ela. Percebemos nessa fala, uma preocupação sim com a divulgação de imagens (fotos/vídeos) íntimas sem consentimento, porém essa preocupação reside nos fatos realizados pelos outros e nao na minha ação. Relembremos que esse pensamento pode se relacionar ao sentimento de onipotência, que, segundo Aberastury(1992) é uma das características da adolescência.

A adolescência, construto criado no século XVIII, em algumas culturas, inclusive na nossa, é uma fase de

transição entre infância e a idade adulta. Essa transição entre esses dois polos marcam a ambiguidade, típica do adolescente. Essa ambiguidade se reflete nas ações desse Ser adolescente. No mundo midiático em que vivemos, por exemplo, ao lidar com o *Facebook*, que é uma rede social pública, alguns indivíduos podem ter o entendimento de que, como esse não é um espaço controlado por adultos, ele é um lugar “privado” e se comportam como se assim realmente ele fosse.

Essa ambiguidade se revela também na interação realizada por meio das mídias, quando os adolescentes trocam imagens, conforme Bia, ao dizer que envia fotos engraçadas, desde que não ofenda ninguém, porque acha legal. Essa é uma fala interessante, pois já nos mostra a preocupação desta adolescente com o outro. Segundo Turkle (2012), essa interação por meio das mídias pode trazer benefícios para o adolescente, como a vivência de diferentes identidades, desde que se tomem os devidos cuidados. Mas, quando questionados sobre a segurança de seu perfil, percebemos que eles admitem o risco, como na fala de Mano: “Não, meu perfil não está seguro porque várias pessoas podem acessar, ver minhas fotos, ver em qual colégio eu estudo minha idade e etc...” Essa ambiguidade de pensar que a troca de imagens (fotos/vídeos) é segura, ao mesmo tempo que admite que o perfil não, se confirmou em nossa categoria final. Categoria essa que nos revelou que o adolescente é um adolescente, com suas próprias características, com momentos de maturidade, de imaturidade, de plenitude, em alguns momentos tem autoestima elevada em outros não, enfim, com as ambiguidades e contradições próprias dessa soma de puberdade (biológico) com o construto social chamado de adolescência.

Foi muito importante aprofundar o estudo da modernidade como palco que deu sustentação para a construção da sociedade ocidental na qual vivemos hoje, como também para a construção da sociedade do espetáculo, termo cunhado por Debord (2003) e que nos foi dando esse contexto onde estão inseridos os adolescentes. Além dessas duas importantes categorias, os teóricos como Erikson, Collins e Sprinthall e Aberastury contribuíram para a compreensão da adolescência, período em que ocorre a formação da identidade adulta, marcada por crises e ambiguidades originadas em conflitos internos, tendo como plano de fundo, a interação social.

Sobre o mundo midiático, destacamos que as pesquisas apresentadas: Belloni et al., (2007), IBGE (2010) e UNICEF (2013), além dos dados coletados nessa pesquisa nos mostram que a maioria dos adolescentes que acessam a *Internet* o fazem sem orientação e supervisão o que nos aponta para a vulnerabilidade do adolescente ao acessar a rede. Para Malagris e Alfano (2010), os riscos relacionados a falta de supervisão e orientação podem ser: contato com predadores virtuais, pela exposição demasiada na rede, *Bullying* e *Cyberbullying*, aquisição de vícios em jogos e no uso do computador e a possibilidade de vida dupla, sendo uma real e uma virtual.

Outro indicador importante para nossas reflexões foi sobre a questão da individualidade e das novas relações mediadas por uma máquina, segundo Turkle (2012). Nesse contexto da sociedade do espetáculo, não podemos esquecer das vivências da sexualidade pela relação com o fenômeno *Sexting*. Erikson já afirmava em 1976 que a vivência da sexualidade só pode ser plena com a formação plena da identidade, pois é uma relação de intimidade entre pessoas, no caso, jovens em desenvolvimento biopsicossocial. Para Caridade (1999) a sexualidade veiculada na mídia como marketing para seduzir o mercado perde seu sentido relacional e assim, o outro deixa de ser sujeito e torna-se objeto. Se essa é a nossa realidade e nossos adolescentes estão inseridos nesse meio, então para eles, a sexualidade também se relaciona, em grande parte de suas vivências, ao marketing, ao consumo.

Além dos riscos apontados, penso que nesse mundo conectado, os adolescentes também estão produzindo conteúdo e tornando-o público. Portanto, é preciso sim, saber criticar o conteúdo que está disponível, mas também é necessário que os adolescente sejam educados para a autoria responsável dos conteúdos a serem disponibilizados nessas mídias.

Tapscott (2010) vai além disso, ao afirmar que os adolescentes no mundo de hoje são também inovadores desses produtos e, então, podem utilizar a vivência da sexualidade para criar um produto através da produção de imagens íntimas de si mesmo ou de seu parceiro, sua parceira para depois lançá-lo no mercado virtual. Essa é uma das vias do *Sexting*. São essas relações que foram desveladas até definir o nome da categoria: O ser adolescente na Sociedade do Espectáculo: características próprias dessa etapa versus riscos de relações perigosas.

A ambiguidade, comum na adolescência pode ser um risco para os indivíduos. O desafio, educadores que somos, reside na nossa ação educativa preventiva consciente e crítica junto aos adolescentes. No trabalho com adolescentes, devemos então considerar as suas características para assim, trabalhar de forma preventiva.

Sugere-se que os profissionais que atuam com adolescentes, aprofundem os estudos sobre a adolescência, considerando as características comuns a essa etapa do desenvolvimento humano para melhorar o trabalho com esses jovens, buscando proporcionar-lhes uma formação qualificada e diferentes possibilidades de melhor qualidade de vida. É preciso que nos cursos de licenciatura, as teorias sobre adolescência, suas características, bem como as diferenças entre puberdade e adolescência nas várias culturas e também na nossa, sejam aprofundadas. E que sejam realizados também estudos sobre esse construto denominado adolescência e as relações perigosas desses adolescentes com as mídias nos tempos de hoje.

Isso porque, segundo Freire (2002) é preciso que a educação esteja integrada com as condições do tempo e do espaço a que se aplica. Somente assim, a educação poderá promover transformações. Sem essa integração, o processo educativo se faz inorgânico. Freire (2002) diz ainda que a consciência crítica do homem diante de seu contexto é a única forma de interferir nele. As condições do espaço e do tempo a que nos referimos hoje não podem deixar de lado a questão do mundo midiático e da busca de vivências humanas a partir de um consumo crítico e consciente do conteúdo disponível nas várias mídias. Os educadores e educadoras hoje devem prestar uma cuidadosa atenção nas relações dos adolescentes com as mídias e buscar formá-los também para a autoria responsável de conteúdos e disponibilização dos mesmos. Para Sartori (2012), esse desafio poderá ser superado com a prática pedagógica educacional que, segundo ela pretende desenvolver ações voltadas ao desenvolvimento de autorias, de coautorias, de exercício de expressão criativa, da produção coletiva de saberes

Esse é também o nosso desafio profissional a partir dessa caminhada: compreender que nesse mundo midiático, o comportamento do adolescente e suas relações sociais se transformaram. Há que se levar em conta que, com as características próprias dessa fase do desenvolvimento desse adolescente e pela sua imersão no mundo midiático, a vulnerabilidade é ampliada, podendo chegar a ficar sem controle.

Pelas razões desveladas nesse trabalho recomenda-se que os responsáveis pelas políticas públicas neste país, bem como os dirigentes de organizações educativas formais e não formais, bem como os profissionais da educação em geral, busquem formas de transformar qualitativamente os processos educativos, de forma a tornar especialmente a escola, ambiente educativo formal, num ambiente motivador no qual se possam abordar criticamente as relações dos adolescentes com as mídias, sem ignorar as características próprias dessa etapa do desenvolvimento em que os mesmos se encontram, para que façam parte do currículo ações educativas preventivas, conscientes e críticas, evitando que essas relações se tornem “relações perigosas”.

REFERÊNCIAS

- [1] Abbagnano, Nicola. Dicionário de filosofia. São Paulo: Martins Fontes, 2012. ABERASTURY, A.; KNOBEL, M. Adolescência normal: um enfoque psicanalítico. Porto Alegre: Artmed, 1981.
- [2] Adorno, Theodor W. Educação e emancipação. Tradução de Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Paz e Terra, 1995.
- [3] Augustina, Jose R. Esperanza L. Gómez Duran. *Sexting: research criteria of a globalized social phenomenon*. Springer Science+Business Media New York 2012. Disponível em: <<http://link.springer.com/article/10.1007/s10508-012-0038-0#page-1>>. Acesso em: 29/10/2013, as 14:30min.
- [4] Bardin, Laurence. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70, 1997. [Edição revista e atualizada em 2009].
- [5] Bauman, Zygmunt. Modernidade líquida. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- [6] Belloni, M. L.; Gomes, N.G. et al. Caracterização do público jovem das tecnologias de Informação e Comunicação: Autodidaxia e Colaboração (2ª fase). Florianópolis, Universidade Federal de Santa Catarina, Relatório de pesquisa apresentado ao CNPq, 2007.
- [7] Berman, Marshall. Tudo o que é sólido desmancha no ar: a aventura da modernidade. Tradução de Carlos Felipe Moisés e Ana Maria L. Lorigatti. São Paulo: Companhia das Letras, 1986.
- [8] Campos, Dinah Martins de Souza. Psicologia da adolescência: normalidade e psicopatologia. 10.ed. Petrópolis: Vozes, 1986.
- [9] Caridade, Amparo. A construção cultural da sexualidade. In RIBEIRO, Marcos. O prazer e o pensar: orientação sexual para educadores e profissionais da saúde. São Paulo: Gente, 1999.
- [10] Cervo, Amado Luiz; Bervian, Pedro Alcino; Silva, Roberto da. Metodologia científica. 6.ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.
- [11] Collins, W. A.; Sprinthall, A. N. Psicologia do adolescente: uma abordagem desenvolvimentista. Lisboa:

Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

- [12] Debord, Guy. A sociedade do espetáculo. 2003. Disponível em: <www.geocities.com/projetoperiferia>. Acesso em: 10 fev. 2014.
- [13] Donald, Roberts F. et al. Generation M: media in the lives of 8-18 year-olds. Disponível em: <<http://kaiserfamilyfoundation.files.wordpress.com/2013/01/generation-m-media-in-the-lives-of-8-18-year-olds-report.pdf>>. Acesso em: 11 out. 2013.
- [14] Erikson, E. H. Identidade, juventude e crise. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1976. FREIRE, Paulo. Ação Cultural para a Liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
- [15] Guimarães, Camila; Cardoso, Ana Luiza. Sexo, chantagem e *internet*. Época, Edição 809, p. 82-90, 25 nov., 2013.
- [16] Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - Ibge. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios, 2011. Disponível em <<http://loja.ibge.gov.br/pnad.html>>. Acesso em 18 de maio de 2015, as 10:00h.
- [17] Malagris, Lucia Emmanoel Novaes; Alfano, Angela. A Adolescência na era digital. In: Lipp, Marilda. O adolescente e seus dilemas: orientação para pais e educadores. Campinas, SP: Papyrus, 2010.
- [18] Revista Nova Escola, Edição 200, mar., 2007. [Entrevista concedida por Rivoltella]. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/formacao/formacao-continuada/pier-cesare-rivoltella-falta-cultura-digital-sala-aula-609981.shtml>>. Acesso em: 22/03/2013, as 9:30min.
- [19] Sartori, Ademilde Silveira. A prática pedagógica educacional e a aprendizagem distraída: criando ecossistemas comunicativos pela mediação escolar. In: Regis, Fátima et al. Tecnologias de comunicação e cognição. Porto Alegre: Sulina 2012.
- [20] Sartori, Ademilde Silveira; Souza, Kamila Regina. Estilos de aprendizagem e a prática pedagógica educacional na educação infantil: contribuições do desenho animado para a aprendizagem das crianças contemporâneas. In: Revista Estilos de Aprendizaje, n.10, v.10, oct. 2012. Disponível em: <http://www.uned.es/revistaestilosdeaprendizaje/numero_10/lr_10_octubre_2012.pdf>. Acesso em: jan. 2014.
- [21] Silva, E.; Nunes, César. A filosofia, educação e educação sexual: matrizes filosóficas e determinações pedagógicas do pensamento de Freud, Reich e Foucault para a abordagem educacional da sexualidade humana. (tese) - Campinas, Doutorado, Unicamp, 2001.
- [22] Tapscott, Don. A hora da geração digital: como os jovens que cresceram usando a internet estão mudando tudo, das empresas aos governos. Rio de Janeiro: Agir Negócios, 2010.
- [23] Teixeira, Elizabeth. As três metodologias: acadêmica, da ciência e da pesquisa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.
- [24] Triviños, Augusto Nivaldo Silva. Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação - o positivismo, a fenomenologia, o marxismo. São Paulo: Atlas, 1987.
- [25] Turkle, Sherry. Alone Together: why we expect more from technology and less from each other. Philadelphia, USA: Basic Books, 2012.
- [26] Unicef. O uso da internet por adolescentes, 2013. Disponível em: <http://www.unicef.org/brazil/pt/br_uso_internet_adolescentes.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2015.

Capítulo 8

Concepções de itinerários formativos a partir da resolução CNE/CEB Nº 06/2012 e da lei nº 13.415/2017

Rosane de Fátima Batista Teixeira

Gabriel Mathias Carneiro Leão

Hanny Paola Domingues

Evandro Cherubini Rolin

Resumo: O objetivo desta pesquisa teórica é apresentar uma análise sobre a concepção do termo "itinerário formativo" na nova proposição de legislação do ensino médio recém aprovada e sua compreensão nos documentos institucionais publicados anteriormente. Para o estudo documental foram analisadas as normativas, as legislações que mencionam em seu teor a concepção de itinerários formativos, de maneira mais específica a Resolução CNE/CEB nº 06/2012 e a Lei nº 13.415/2017. Itinerários formativos são os caminhos possíveis que um estudante pode seguir durante sua trajetória acadêmica e de formação, definidos como o conjunto de etapas que compõem a organização da oferta da educação profissional pela instituição de educação profissional e tecnológica, no âmbito de um determinado eixo tecnológico. O trabalho apresenta elementos da conjuntura da atual reforma do ensino médio, instituída por meio de medida provisória e que no contexto de outras reformas que preconizam a redução dos gastos públicos, deve encaminhar precocemente para o mercado de trabalho uma grande parte da classe trabalhadora. Ainda, discute as concepções de educação profissional e tecnológica e a proposta de ensino médio integrado, que propõe, além da formação técnica específica, a formação humanística do indivíduo. A formação prevista nos documentos orientadores da educação profissional exige a visão crítica sobre o contexto ao qual o sujeito está inserido e buscam na tecnologia a produção de conhecimentos científicos que visem a formação integral do indivíduo. O estudo analisa comparativamente as propostas e compreensões de itinerários formativos e indica os principais pontos de divergência atentando para a importância de se retomar as finalidades da Educação Profissional.

Palavras-chave: Itinerários formativos. Reforma do Ensino Médio. Educação Profissional.

1. INTRODUÇÃO

A tentativa de reformular o ensino médio a partir de uma medida provisória e sem a participação da sociedade e dos profissionais da área vem causando polêmica no cenário educacional desde setembro de 2016 devido à breve tramitação do processo e sua aprovação com pequenas mudanças até a sanção presidencial. A Lei nº 13.415/2017 trouxe a temática da educação e mais especificamente da reforma do ensino médio como foco para a mídia, sendo tema de discussões e reivindicações contrárias a sua publicação em todos os meios educacionais. Os principais pontos controversos da nova lei estão no desmembramento do ensino médio, numa parte comum com 1.800 horas e em outra dividida em cinco itinerários formativos, em detrimento de uma formação básica comum, e a desvalorização da formação docente ao se implantar o critério do notório saber para a contratação de professores, o que precariza e empobrece a atividade docente e o ensino.

Para Monica Ribeiro da Silva, do Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio e uma das mais respeitadas pesquisadoras da temática do ensino médio no país, estamos diante do ensino médio “líquido”. Um retrocesso que desconsidera o processo histórico que levou à inclusão destes componentes nos currículos e a importância que reside em cada um. A não obrigatoriedade de componentes curriculares, que assumem um caráter acessório, tornam o currículo escolar mais pobre, frágil e incompleto, denotando a lógica da formação aligeirada e de caráter instrumental.

Dentro deste contexto do ensino médio, o foco de interesse deste estudo é o da educação profissional e tecnológica. A formação profissional e tecnológica exigida pelo mundo do trabalho impõe, além da formação técnica específica, a formação humanística do indivíduo, exigindo características de visão crítica sobre o contexto ao qual o sujeito está inserido. Portanto, busca-se na tecnologia a produção de conhecimentos científicos que visem à formação integral do indivíduo, conforme defendido por Cardoso:

Nesse sentido, é fundamental não perder de vista que o papel primordial da tecnologia é servir ao homem. A educação tecnológica deve promover a integração entre tecnologia e humanismo, não no sentido de valorizar a relação educação/produção econômica, mas principalmente visando à formação integral do indivíduo (CARDOSO, 2001, p.232).

Grinspun (2001, p. 37) defende que a educação tecnológica está ligada às tecnologias educacionais, tendo correlação com a educação profissional e/ou com a educação técnica. E reforça que o mais importante na educação tecnológica é a formação integral do indivíduo:

O importante na educação tecnológica é o trabalho da formação da cidadania, dotando o cidadão dos requisitos básicos para viver numa sociedade em transformação, com novos impactos tecnológicos, como novos instrumentos nas produções e relações sociais. (GRINSPUN, 2001, p.92).

Portanto, a educação profissional e tecnológica deverá formar cidadãos mais críticos e reflexivos, visando uma formação mais completa para o mundo do trabalho.

Para a educação profissional e tecnológica de ensino médio, poucas alterações estão sendo discutidas até o momento. Um dos aspectos que pode ser observado é a permanência e a nova significação do termo itinerário formativo, que vem ganhando destaque na nova legislação. A expressão itinerários formativos, citada em diversos documentos relacionados à educação profissional e tecnológica, já permite, em si, prever algumas possibilidades de interpretação. Itinerário faz referência a caminhos, estradas, roteiro, uma descrição de caminho a seguir, para ir de um lugar a outro. A palavra formativo, por sua vez, indica algo que forma ou serve para formar, que contribui para a formação ou para a educação de algo ou alguém.

Tendo em vista a reforma do ensino médio que se apresenta como realidade para as instituições de ensino, esse trabalho teve como objetivo principal discutir a definição de itinerários formativos segundo a Lei nº 13.415/2017, em comparação com a concepção trazida pela Resolução CNE/CEB nº 6, de 20 de setembro de 2012, até então um dos principais documentos legais que norteiam a educação profissional. Como metodologia adotada para este estudo realizou-se pesquisa bibliográfica e documental, partindo-se do levantamento da base legal que normatiza o ensino médio e a educação profissional.

2.OS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Em de 29 de dezembro de 2008, a Lei nº 11.892 instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Os Institutos Federais possuem características que permitem um planejamento diferenciado quanto à oferta de cursos e de organização curricular. Desde sua origem, a oferta de cursos está direcionada à educação profissional, tanto em relação aos cursos de formação inicial e continuada até a pós-graduação *stricto sensu*, tornando mais factível a organização de itinerários formativos dentro da formação técnica. Essa organização envolve, primeiramente, um quadro docente qualificado e capacitado, já que grande parte dos professores possui mestrado e/ou doutorado e foram aprovados em concursos públicos bastante concorridos. Outro fator importante são os laboratórios específicos, de acordo com as particularidades de cada curso e eixo tecnológico. Determinados cursos podem demandar investimentos altos da instituição, como é o caso daqueles pertencentes ao eixo de Controle e Processos Industriais.

A organização dos itinerários formativos em um campus possibilita, por exemplo, que um estudante ingresse através de um curso de Formação Inicial e Continuada (FIC), conclua o Ensino Médio em um curso técnico integrado e prossiga com sua formação através de cursos de Graduação e Pós-Graduação.

A concepção de educação profissional e tecnológica que deve orientar as ações de ensino, pesquisa e extensão nos Institutos Federais e na organização dos itinerários formativos baseia-se na integração entre ciência, tecnologia e cultura como dimensões indissociáveis da vida humana e, ao mesmo tempo, no desenvolvimento da capacidade de investigação científica, essencial à construção da autonomia intelectual.

A formação integrada sugere tornar íntegro, inteiro, o ser humano dividido pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar. Trata-se de superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social. Como formação humana, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política. Formação que, neste sentido, supõe a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos (CIAVATTA, 2005, p.02).

A partir da concepção dos institutos federais será apresentada a concepção de itinerários na legislação.

3.A CONCEPÇÃO DE ITINERÁRIOS FORMATIVOS NA RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 6, DE 20 DE SETEMBRO DE 2012

A Resolução CNE/CEB nº 6, de 20 de setembro de 2012 define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. No texto da Resolução, a palavra itinerário (ou itinerários) aparece 19 vezes. Mais do que apenas uma curiosidade, é um sinal de como a questão é tratada com cuidado ao longo do texto, e de como a discussão sobre a construção de itinerários formativos coerentes pode ser importante para uma instituição de ensino envolvida com a formação profissional.

Os itinerários formativos indicam os caminhos possíveis que um estudante pode seguir durante sua trajetória acadêmica e de formação. É o conjunto das etapas que compõem a organização da oferta da Educação Profissional pela instituição de Educação Profissional e Tecnológica, no âmbito de um determinado eixo tecnológico, possibilitando contínuo e articulado aproveitamento de estudos e de experiências profissionais devidamente certificadas por instituições educacionais legalizadas. O itinerário formativo contempla a sequência das possibilidades que podem ser articuladas dentro da oferta de cursos de Educação Profissional, programado a partir de estudos quanto aos itinerários de profissionalização no mundo do trabalho, à estrutura sócio ocupacional e aos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos de bens ou serviços, o qual orienta e configura uma trajetória educacional consistente.

Na Educação Profissional Técnica de Nível Médio, os cursos e programas são organizados por eixos tecnológicos, de acordo com as orientações do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos. O Catálogo serve de referência para a oferta dos cursos técnicos de nível Médio, orientado à organização dos cursos em relação à nomenclatura, carga horária e ao perfil descritivo.

A Resolução nº 06/2012 é de fundamental importância, uma vez que dialoga com outros documentos que servem como base para o planejamento de cursos e programas de Educação Profissional e Tecnológica, como os Catálogos Nacionais de Cursos mantidos pelos órgãos próprios do Ministério da Educação (MEC) e a Classificação Brasileira de Ocupações (CBO).

Dessa maneira, os cursos e programas de Educação Profissional Técnica de Nível Médio devem ser organizados por eixos tecnológicos, possibilitando itinerários formativos flexíveis, diversificados e atualizados, segundo interesses dos sujeitos e possibilidades das instituições educacionais.

Nesse sentido, a Resolução nº 06/2012 orienta as instituições de ensino em relação à oferta de cursos nos diferentes níveis de ensino, possibilitando, por exemplo, que um estudante ingresse na instituição em um curso de Formação Inicial e Continuada (FIC) verticalize para um curso técnico de nível médio e, posteriormente, para um curso superior de tecnologia.

As decisões sobre a oferta dos cursos têm impacto direto sobre a contratação de professores (consequentemente sobre a Relação Aluno-Professor, bastante discutida atualmente) e sobre a otimização de laboratórios e aquisição de equipamentos e materiais. Dessa forma, os laboratórios podem atender estudantes de cursos FIC e também estudantes de graduação, e os professores que atuam no nível básico são os mesmos que atuam nos cursos superiores (Figura 1).

Figura 1 - Itinerários formativos e reconhecimento de saberes.



Fonte: <http://portal.mec.gov.br/pronatec/itinerarios-formativos> (acesso em 12/06/2017).

A Resolução nº 06/2012 abre a possibilidade de organizar os componentes e conteúdos curriculares de diferentes maneiras, constituindo-se no principal foco da Lei. Cria o conceito de itinerários formativos dentro da própria organização de disciplinas dentro do currículo. Os itinerários formativos são colocados como formas diferenciadas da própria organização curricular, possibilitando opções de escolha aos estudantes.

Art. 14.

XI - a organização curricular do Ensino Médio deve oferecer tempos e espaços próprios para estudos e atividades que permitam itinerários formativos opcionais diversificados, a fim de melhor responder à heterogeneidade e pluralidade de condições, múltiplos interesses e aspirações dos estudantes, com suas especificidades etárias, sociais e culturais, bem como sua fase de desenvolvimento;

Art. 17. Os sistemas de ensino, de acordo com a legislação e a normatização nacional e estadual, e na busca da melhor adequação possível às necessidades dos estudantes e do meio social, devem:

III - fomentar alternativas de diversificação e flexibilização, pelas unidades escolares, de formatos, componentes curriculares ou formas de estudo e de atividades, estimulando a construção de itinerários formativos que atendam às características, interesses e necessidades dos estudantes e às demandas do meio social, privilegiando propostas com opções pelos estudantes.

Há claramente uma preocupação em relação à definição do perfil profissional após a conclusão do curso, projetado na identificação do itinerário formativo planejado pela instituição educacional. Esses itinerários formativos são baseados nos itinerários de profissionalização identificados no mundo do trabalho, indicando as efetivas possibilidades de contínuo e articulado aproveitamento de estudos.

4.A CONCEPÇÃO DE ITINERÁRIOS FORMATIVOS NA LEI Nº 13.415, DE 16 DE FEVEREIRO DE 2017

A Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB), que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e nº 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), a Consolidação das Leis do Trabalho CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

Ao modificar a legislação do FUNDEB, a proposta para o itinerário de formação técnica é a oferta por meio de parceria com o setor privado de ensino, lançando mão do recurso público. Os recursos destinados ao ensino fundamental e à educação infantil serão destinados também ao sistema “S” para que sejam ofertados os itinerários da área técnica.

Ao alterar a Lei nº 9.394/1996, a Lei nº 13.415, sancionada a partir da Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016, acarreta profundas alterações em relação à organização curricular do Ensino Médio. O novo texto do Artigo 36, de particular interesse para este trabalho, traz uma nova concepção de *itinerário formativo* em relação à Resolução CNE/CEB nº 6, de 20 de setembro de 2012, que define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

O Artigo 36 da Lei nº 13.415 traz um novo conceito de itinerário formativo. O texto orienta que o currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos específicos, que serão definidos pelos sistemas de ensino, com ênfase nas seguintes áreas de conhecimento ou de atuação profissional:

- I - linguagens e suas tecnologias;
- II - matemática e suas tecnologias;
- III - ciências da natureza e suas tecnologias;
- IV - ciências humanas e sociais aplicadas; e
- V - formação técnica e profissional.

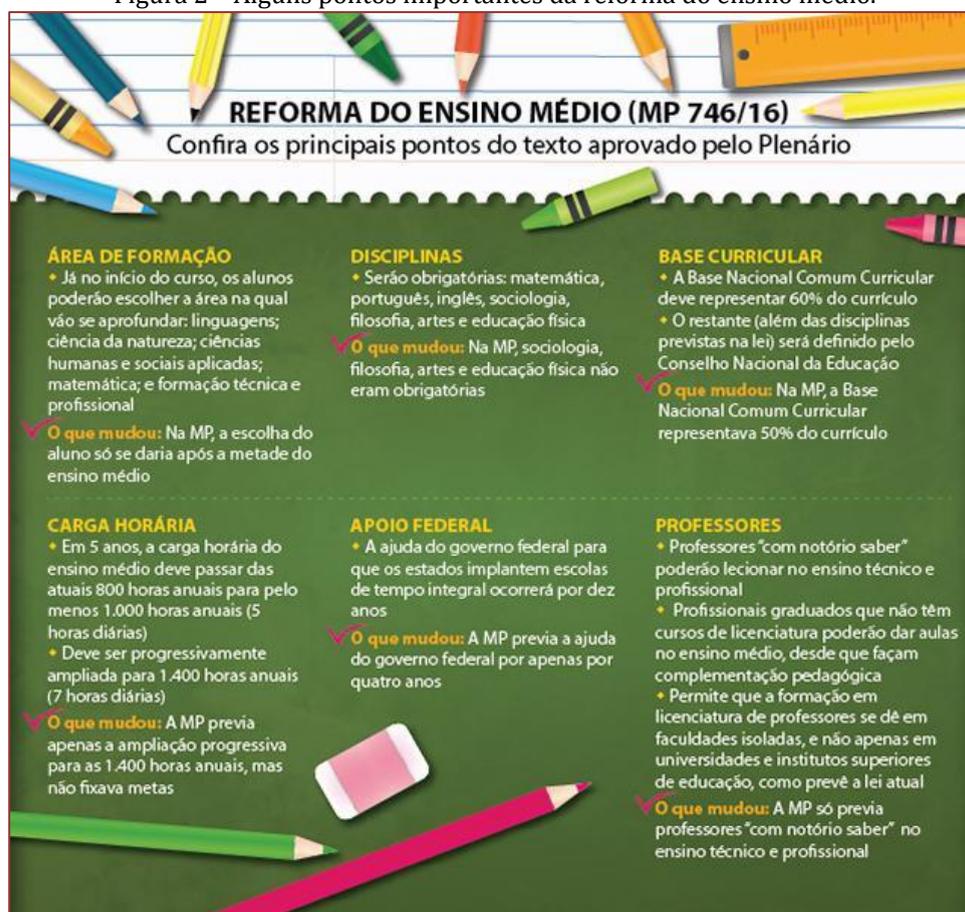
Sessenta por cento (60%) da composição do currículo será composto de um conteúdo mínimo obrigatório, a ser definido pela Base Nacional Curricular Comum (BNCC), que deve orientar como os componentes curriculares serão organizados nos projetos pedagógicos dos cursos. Embora a BNCC ainda esteja sendo debatida, já está definido que os currículos do ensino médio devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da matemática, áreas historicamente valorizadas em nossa sociedade e que já contam com maior carga horária nos currículos escolares.

Os 40% restantes serão destinados aos chamados itinerários formativos, onde supostamente o estudante poderá escolher entre as cinco áreas de conhecimento citadas na Lei, definidas de acordo com a proposta da escola: linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e formação técnica e profissional. Cada escola deverá oferecer aos estudantes pelo menos um dos cinco itinerários formativos.

As escolas devem oferecer possibilidades de formação que supostamente seriam escolhidas de acordo com os interesses dos estudantes. Contudo, nesse processo de escolha há o fator limitante das condições de cada instituição de ensino.

Cursos técnicos demandam laboratórios, equipamentos e diversos materiais de consumo. Dependendo do eixo tecnológico, o investimento necessário para a oferta de um curso técnico é muito grande. Além disso, é necessária a contratação de servidores técnico-administrativos e professores especialistas em cada área de formação, fato que a Lei parece tentar resolver com a possibilidade de contratação de *profissionais com notório saber* (Figura 2).

Figura 2 – Alguns pontos importantes da reforma do ensino médio.



Fonte: <http://www2.camara.leg.br/camaranoticias/imagens/imgNoticiaUpload1481745081473.jpg> (acesso em 12/06/2017).

O texto parece, simplesmente, deixar toda a discussão para as próprias instituições de ensino. Não há uma preocupação em relação à continuidade de estudos ou à gestão de investimentos e de pessoal. Com a bandeira da flexibilização curricular e de que os estudantes poderão decidir o que querem fazer e escolher o que querem estudar, de acordo com sua área de formação, a Lei acaba sendo vaga e inespecífica.

Como a definição dos itinerários formativos será realizada pelos sistemas de ensino, e não pelos estudantes, as instituições de ensino poderão ofertar, na prática, poucas opções de escolha aos estudantes, uma vez que têm a obrigatoriedade de ofertar apenas um único itinerário formativo. Outro agravante se refere ao processo de georreferenciamento presente em alguns sistemas de ensino, que obriga o estudante a se matricular na instituição de ensino mais próxima de sua residência, impedindo uma possível escolha de instituições que ofereçam itinerários formativos de interesse do estudante.

A diversificação de programas ou tipos de estudo disponíveis deve estimular alternativas, de acordo com os interesses dos estudantes e as demandas do meio social, admitidas as opções feitas pelos próprios estudantes. Conforme consta no parágrafo 5º do Artigo 36, o concluinte do Ensino Médio poderá retornar e concluir outro itinerário formativo (se houver vaga), mas isso acarretaria atrasos formativos ao estudante.

5. FLEXIBILIZAR SIM, ALIGEIRAR NÃO

Um dos princípios básicos mais importantes que deve nortear o processo de organização (ou reorganização) curricular é o da flexibilidade. Em uma sociedade extremamente dinâmica onde e as demandas do mundo do trabalho mudam constantemente, a única certeza parece ser justamente a de que o futuro é incerto (MOURA, 2007). A consciência das mudanças do mundo contemporâneo é o que desencadeia a necessidade crescente de uma postura flexível e aberta.

Contudo, flexibilidade não deve ser confundida com aligeiramento ou precarização dos processos formativos do estudante. Educar para o futuro exige justamente que os professores assumam a responsabilidade de formar cidadãos críticos, reflexivos, éticos e comprometidos com as transformações sociais e coletivas voltadas para a construção de uma sociedade justa e igualitária. Uma formação aligeirada e reducionista caminhará justamente em sentido contrário (MOURA, 2007).

A flexibilidade implica na organização do processo ensino-aprendizagem de modo a permitir que o estudante tenha diferentes perspectivas durante sua trajetória acadêmica. Itinerários formativos flexíveis vão permitir o avanço quando houver condições para isso, ou garantir estudos de complementação em determinadas áreas de conhecimentos científicos e tecnológicos que podem ser necessários em determinado momento do exercício da profissão, ou simplesmente de interesse do estudante.

Repensar as funções do ensino médio e sua organização curricular é um ato importante do processo educativo. Contudo, para Moura (2007) é igualmente importante ponderar que propostas de organização curricular devem levar em consideração, entre outros,

- a) garantia de financiamento público para apoiar as ações a serem desenvolvidas;
- b) plano de capacitação permanente de docentes, técnico-administrativos e gestores;
- c) infraestrutura adequada de salas de aula, laboratórios, biblioteca, espaço para atividades artístico-culturais;
- d) organização curricular diferenciada para os alunos do turno noturno;
- e) busca de um diálogo com interlocutores externos ao próprio sistema acadêmico;
- f) colaboração com empresas e instituições para a realização de estágios curriculares;
- g) plano de implementação, acompanhamento e avaliação dos cursos.

Atualmente existem diversas maneiras de organização do ensino médio, consequência de certa flexibilidade da legislação e de documentos legais norteadores nesse sentido. Cada instituição de ensino tem buscado a melhor forma de organização do ensino médio, levando em consideração suas limitações e realidade. Como afirma Moura (2007), ninguém conhece a sua realidade mais do que o próprio grupo, o próprio coletivo e, portanto, está mais habilitado para tomar decisões a respeito do currículo que vai levar à prática. Qualquer proposta de reforma que desconsidere esses itens básicos, estará fadada ao fracasso ou não poderá ser implementada em sua totalidade, gerando dificuldades que poderão distorcer o processo educativo pretendido.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para Lima Filho (2017), ao instituir o itinerário de formação técnico-profissional, a reforma do ensino médio suprime o caráter que a LDB trazia do ensino médio como etapa final da educação básica. A precoce formação profissional técnica e a inserção do estudante no mundo de trabalho tem como objetivo diminuir a demanda pela educação superior. Além disto, a falta de condições estruturais – equipamentos, laboratórios, espaços de trabalho – no caso dos itinerários na educação profissional, são elementos que inviabilizam a proposta, principalmente ao se considerar o quadro contraditório em que o mesmo contexto político acaba de aprovar por 20 anos o congelamento dos investimentos.

Enquanto o modelo de ensino médio integrado desenvolvido pelos Institutos Federais é aquele preocupado e organizado em sintonia com os arranjos produtivos locais e comprometido com princípios pedagógicos emancipatórios, o modelo do novo ensino médio secciona o ensino em itinerários formativos, certificações parciais. Ainda, valoriza professores sem formação e evidencia a preocupação com uma educação voltada para demandas imediatas do mercado e a não efetiva vinculação com a formação humana e cidadã.

REFERÊNCIAS

- [1] Brasil. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 2017.
- [2] _____. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Seção 1, p. 1, 30/12/2008.
- [3] _____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.
- [4] _____. Lei nº 11.494, de 20 de junho 2007 que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). Brasília, 2007.
- [5] _____. Resolução CNE/CEB nº 6, de 20 de setembro de 2012, que define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Brasília, 2012.
- [6] Cardoso, Tereza Fachada Levy. Sociedade e desenvolvimento tecnológico: uma abordagem histórica. In GRINSPUN, Mírian Paura Sabrosa Zippin(Ed.), Educação Tecnológica: desafios e perspectivas, p. 181-241. 2001.
- [7] Ciavatta, Maria. A Formação Integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. Trabalho Necessário (Online), www.uff.br/trabalhonecessario, v. 1, p. 1-28, 2005.
- [8] Grinspun, Mírian Paura Sabrosa Zippin. Educação Tecnológica: desafios e perspectivas. p. 37-107. 2001.
- [9] Lima Filho, Domingos Leite. É necessário resistir ao empobrecimento do currículo. Entrevista EPSJV/Fiocruz. em 06/03/2017. Disponível em: <<http://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/entrevista/e-necessario-resistir-ao-empobrecimento-do-curriculo>> Acesso em: 10 jun.2017.
- [10] Moura, Dante Henrique. Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectiva de integração. Holos, Natal, v.2, p.1-27, 2007.
- [11] SILVA, Monica Ribeiro da. Como fica o Ensino Médio com a reforma – vem aí o Ensino Médio “líquido”. Observatório do Ensino Médio. 2017. Disponível em: <http://www.observatoriodoensinomedio.ufpr.br/como-fica-o-ensino-medio-com-a-reforma-vem-ai-o-ensino-medio-liquido/>. Acesso em: 22,/08/2017.

Capítulo 9

A invisibilidade do rural e da educação do campo nos processos de metropolização do Brasil

Gerson Luiz Buczenko

Maria Arlete Rosa

Resumo: O presente artigo tem como objetivo geral compreender a invisibilidade do rural e da educação do campo nas Regiões Metropolitanas do Brasil, tomando como exemplo o processo ocorrido na Região Metropolitana de Curitiba, no estado do Paraná. O destaque sobre aspectos relevantes que caracterizam esta região, buscam contribuir para ampliar a percepção do protagonismo da educação neste território metropolitano, em que as determinações socioambientais se estabelecem como diretrizes de planejamento de políticas públicas. A reflexão sobre o rural desta região adquire centralidade, uma vez que a educação rural e do campo, constituem o objeto de estudo no Observatório da Educação do Campo (OBEDUC) e no Núcleo de Pesquisa em Educação do Campo, Movimentos Sociais e Práticas Pedagógicas (NUPECAMP) da Universidade Tuiuti do Paraná (UTP). Os resultados de pesquisas apresentados contribuem de forma inovadora e significativa para a produção de conhecimento sobre a realidade desta modalidade educativa, bem como a percepção da ruralidade presente. São referências para este estudo Souza (2006); Brandenburg (2010); Souza, Fontana, Marcoccia (2012); Lencioni (2013); Moura e Firkowski (2014); e Souza (2016).

Palavras-chave: Invisibilidade; Ruralidade; Educação do Campo.

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como objetivo geral compreender a invisibilidade do rural e da educação do campo nas Regiões Metropolitanas do Brasil, tomando como exemplo o processo ocorrido na Região Metropolitana de Curitiba, no estado do Paraná. O destaque sobre aspectos relevantes que caracterizam esta região buscam contribuir para ampliar a percepção do protagonismo da educação neste território metropolitano, em que as determinações socioambientais se estabelecem como diretrizes de planejamento de políticas públicas.

A reflexão sobre o rural desta região adquire centralidade, uma vez que a educação rural e do campo, constituem o objeto de estudo no Observatório da Educação do Campo (OBEDUC) na Universidade Tuiuti do Paraná (UTP). Os resultados de pesquisas apresentados contribuem de forma inovadora e significativa para a produção de conhecimento sobre a realidade desta modalidade educativa, bem como a percepção da ruralidade presente. São referências para este estudo Souza (2006); Brandenburg (2010); Souza, Fontana, Marcoccia (2012); Lencioni (2013); Moura e Firkowski (2014); e Souza (2016).

O presente estudo é de caráter bibliográfico, com base em obras que debatem sobre a ruralidade e metropolização, bem como, em pesquisas no Mestrado e Doutorado da Universidade Tuiuti do Paraná, que tem como lócus de investigação os Municípios que integram a Região Metropolitana de Curitiba. A coleta de informações e dados bibliográficos ocorreu durante o ano de 2016 e 2017.

2 METROPOLIZAÇÃO NO BRASIL

Segundo Moura e Firkowski (2014), a metropolização brasileira desponta como resultado do período de industrialização, após 1930, no governo de Getúlio Vargas, quando paulatinamente se constitui um processo local de produção de bens duráveis; uma fase marcada pela mobilização da força de trabalho dispersa no território e inserida em setores de subsistência e nos espaços da agricultura controlados pelas oligarquias regionais, como, por exemplo, a produção do café.

Para Rolnik (2006, p. 199),

em um dos movimentos socioterritoriais mais rápidos e intensos de que se tem notícia, a população brasileira passou de predominantemente rural para majoritariamente urbana em menos de 40 anos (1940-1980). Este movimento – impulsionado pela migração de um vasto contingente de pobres – ocorreu sob a égide de um modelo de desenvolvimento urbano que basicamente privou as faixas de menor renda da população de condições básicas de urbanidade, ou de inserção efetiva na cidade. Além de excludente, o modelo de urbanização foi também concentrador: 60% da população urbana vivem em 224 municípios com mais de 100 mil habitantes, dos quais 94 pertencem a aglomerados urbanos e regiões metropolitanas com mais de um milhão de habitantes.

Soares (2014) acrescenta que as primeiras regiões metropolitanas do país foram instituídas pela Lei Complementar Federal nº 14/1973, no auge da Ditadura Militar. Com o processo de reabertura política (1985), houve questionamentos em relação à forma como se deu essa institucionalização, sendo considerada, posteriormente, uma intervenção no território dos estados da federação. Assim, os constituintes de 1988 devolveram aos estados a prerrogativa de ordenar seu território, estabelecendo, entre outras atribuições, a definição das regiões metropolitanas. Na opinião do autor, a abertura assegurada pela Constituição de 1988 foi realizada de modo exacerbado, sem a demarcação de critérios mínimos para a definição de regiões metropolitanas, fato que gerou diversas distorções (SOARES, 2014). Atualmente, o país conta com dezenas de regiões metropolitanas e muitos estados são praticamente estados metropolitanos, tamanha a proporção de municípios incluídos em suas regiões metropolitanas.

Paris¹³ (2004 apud SOARES, 2014) afirma que os processos contemporâneos de urbanização possibilitam definir três caminhos de análise do processo de metropolização. O primeiro, como difusão regional da dinâmica metropolitana, do ponto de vista econômico, acaba por relacionar modelos territorializados de desenvolvimento com o processo de metropolização, como sistemas produtivos regionalizados e que constituem aglomerações urbanas. O segundo, como processo de mobilização de agentes políticos, econômicos e sociais regionais, trata da constituição política das regiões metropolitanas, condição que, em

¹³ PARIS, D. Gouvernance des territoires, métropolisation et développement régional. In: DOLEZ, B.; PARIS, D. Métropoles en construction: territoires, politiques et processus. Paris: L'Harmattan, 2004. p. 21-38.

algumas análises, surge como um novo regionalismo. Um terceiro caminho define-se como conexão de espaços urbanos aos circuitos hegemônicos da economia globalizada.

A região metropolitana é um território institucionalizado que reconhece o processo de metropolização, mas que não abarca a totalidade dos espaços metropolizados, assim como, inclui em seu perímetro centros urbanos e zonas rurais que não necessariamente estão vinculadas à metropolização, esta diferenciação não impede que ocorra uma convergência entre ambas demarcações, sendo objetivo da análise técnica-acadêmica aproximar as duas linhas, permitindo que essa sociedade tenha uma maior compreensão da metropolização como processo socioespacial (SOARES, 2014).

Para Carlos (2013), o processo de metropolização segue e realiza o movimento constitutivo da metrópole, como um momento diferenciado do processo de acumulação em função de suas exigências, e se torna manifesto quando do desenvolvimento do tecido urbano do centro à periferia, com conteúdos diferenciados em seu processo de extensão. A autora analisa que, do ponto de vista da reprodução do capital, a reprodução do espaço recebe novas funções e configurações à medida que a acumulação ultrapassa o processo fabril para ganhar a cidade, estendendo-se no espaço, englobando e subsumindo a prática social, constituindo novas formas de expansão do tecido social, na contradição entre centro e periferia, centralidade e dispersão, reunião e segregação.

Aqui, se realiza a produção da metrópole como o negativo da cidade, que se realiza sob a égide do capital industrial que constrói a periferia para acomodar uma massa de trabalhadores através da fragmentação do tecido urbano que se estende dispersamente por áreas distantes do centro organizadas em função do preço do solo urbano. Em sua extensão, a periferia imediata transforma os conteúdos da atividade agrária, das relações de propriedade, bem como das relações camponesas, como fez com o trabalho artesanal na área urbana. Destituídos da terra e sem empregos, uma massa da população deixa os campos, sem, todavia, encontrar emprego na cidade; esse momento constrói as imensas periferias, onde se amontoam os desempregados e os trabalhadores mal pagos (CARLOS, 2013, p. 39).

Lencioni (2013), ao abordar a metropolização do espaço, afirma que este se constitui num processo socioespacial que transforma profundamente o território, não se tratando de uma simples transformação, mas de uma verdadeira metamorfose, que implica profundas mudanças, seja das formas, seja da estrutura e natureza. Para Pinçon¹⁴ (2011 apud LENCIONI, 2013, p. 20), a metropolização é um fenômeno multiforme e contraditório,

que age hoje em dia tanto em espaços urbanos (e cada vez mais nos espaços urbanos), como nas armaduras urbanas nacionais e internacionais. A metropolização submete as grandes cidades aos fenômenos de dilatação, de aumento e diversificação da mobilidade; as lógicas da residência, assim como as atividades, parecem escapar a todo constrangimento intensificando, por outro lado, a pressão sobre os espaços naturais e agrícolas. Esses fenômenos de dilatação e de hiper mobilidade não são, necessariamente, incompatíveis com os fenômenos de reurbanização e redensificação.

A autora aborda a questão sobre a metropolização dos espaços rurais e afirma que, na atualidade, o mundo urbano e o rural não têm a mesma dicotomia de antes. A intensificação da capitalização do campo e a grande diversidade das atividades que se desenvolvem nele na atualidade, não mais restritas ao cultivo ou à criação de animais, como o desenvolvimento do turismo rural, por exemplo, somando-se à revolução nos transportes e nas comunicações, acabaram por aproximar esses dois mundos, além de ainda haver uma forte difusão por todo o espaço da cultura urbana, dos valores urbanos, das normas e das relações sociais dominantes na cidade. O antagonismo deu vez ao caminho dicotômico urbano e rural, não mais contrários, contrapostos ou conflitantes como no passado (LENCIONI, 2013).

Segundo Souza (2000, p.25) o desenvolvimento sócio espacial em uma realidade social como o Brasil metropolitano pode ser conceituado como

¹⁴ PINÇON, G. Les systèmes métropolitains intègres: processus et scénarios. In: DES SYSTÈMES spatiaux em prospective. Territoires 2040. Processus et Scénarios de 7 Systèmes. Paris: DATAR, 2011. (Revue d'études et de prospective, n. 4).

a minimização (ou idealmente, a superação) da injustiça social – ou, para expressar o pensamento de forma menos vaga, como a minimização da desigualdade de oportunidades no acesso aos meios para a satisfação de necessidades. As necessidades são variáveis conforme os indivíduos e os grupos; vão desde o enfrentamento e a ultrapassagem de problemas-chave, como a pobreza (absoluta e relativa) e a exclusão até o combate ao ódio, à intolerância e à violência – expressões, e produtos da heteronomia da nossa sociedade -, passando pela superação da segregação e da discriminação.

Para Moura e Firkowski (2014), a aglomeração metropolitana corresponde à mancha de ocupação, que pode ser contínua ou descontínua, diretamente polarizada por uma metrópole, em que se realizam as maiores intensidades de fluxos e se verificam as maiores densidades de população e atividades, envolvendo municípios com alto grau de integração ou englobando, parcial ou inteiramente, apenas a área do município central.

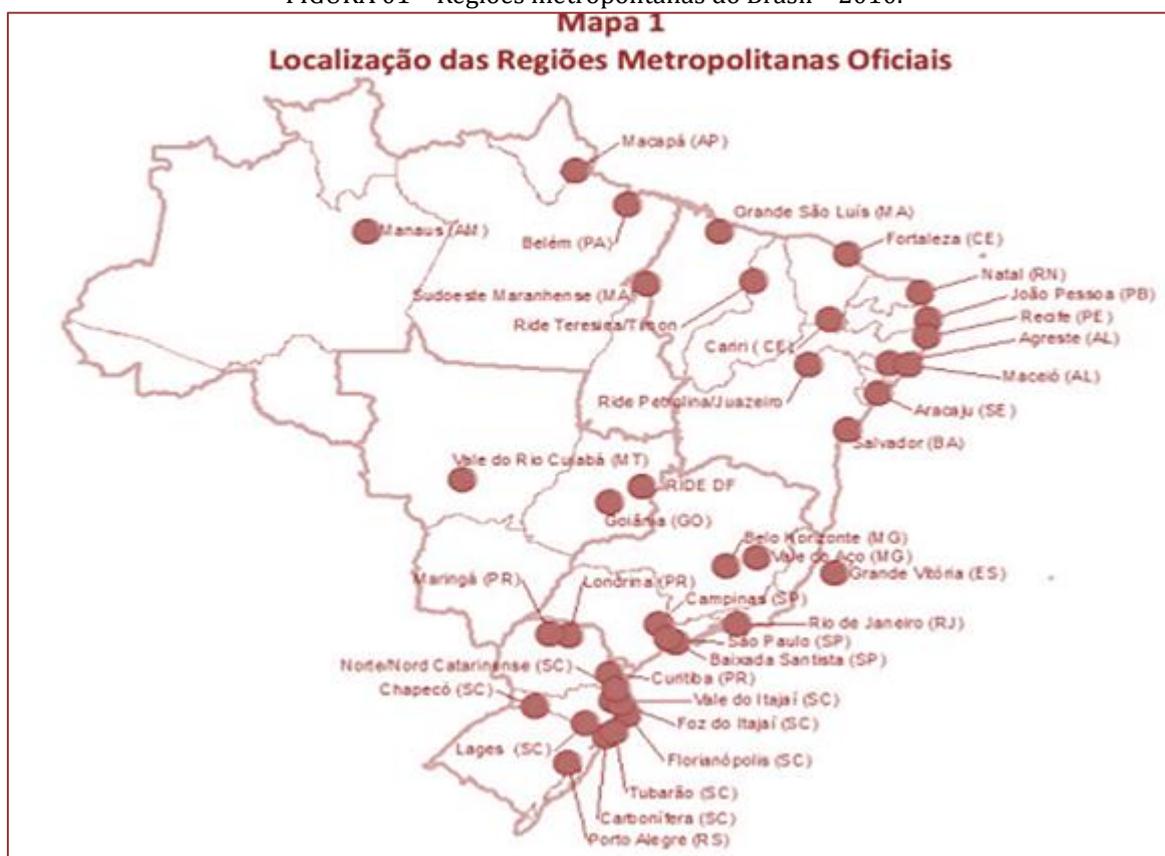
A densificação de atividades e populações é uma característica das áreas metropolitanas (KNOX e AGNEW, 1994). Sua configuração e expansão obedecem a lógicas comuns, apoiadas na ação do Estado, dos mercados imobiliário e financeiro, e se valem do planejamento e da tecnologia da construção, das atividades da indústria e da oferta de moradias, visto que a produção do ambiente construído e as mudanças na forma urbana são produtos diretos dos ciclos de acumulação do capital (GOTTDIENER, 1993). Essas aglomerações polarizam espaços mais extensos, diversos, que vão além da contiguidade urbana, compondo o que se denomina, na literatura internacional, região metropolitana – categoria que exprime articulação funcional interna e que se limita no alcance da influência de sua polaridade (MOURA; FIRKOWSKI, 2014, p. 22).

Ainda segundo Moura e Firkowski (2014), a maioria das regiões metropolitanas que foram institucionalizadas no Brasil desconsidera a natureza do polo como definidora da adjetivação metropolitana e tem seus limites territoriais determinados em função de interesses administrativos e políticos, que, por sua vez, podem coadunar ou divergir da região de influência de sua centralidade principal.

Atualmente o Brasil está dividido em 69 Regiões Metropolitanas (RMs) segundo o IBGE (2017), no estado de São Paulo, foi criada a RM de Ribeirão Preto, com 34 municípios, instituída pela Lei Complementar nº 1.290, de 06 de julho de 2016; no Ceará, a RM de Sobral conta com 18 municípios e foi implementada pela Lei Complementar nº 168, de 27 de dezembro de 2016; em Rondônia também foi criada a primeira região metropolitana, que inclui a capital do estado, Porto Velho, e o município de Candeias do Jamari, registrada conforme Lei nº 3.654, de 09 de novembro de 2015.

Dessa forma, a Metropolização do Brasil tornou-se uma realidade, mesmo com todas as contradições expostas e as dificuldades políticas, sociais e econômicas que marcam essa trajetória de nuclear municípios, mesmo com realidades completamente antagônicas. A Figura 01 permite a visualização da distribuição das RMs no Brasil, com dados do ano de 2010.

FIGURA 01 – Regiões metropolitanas do Brasil – 2010.



Fonte: Observatório das Metrôpoles, 2010.

3. REGIÃO METROPOLITANA DE CURITIBA (RMC)

Buczenko (2017, p. 168) pontua que segundo a COMEC (2015), a RMC, constituída por 29 municípios (Tabela 1) forma a oitava região metropolitana mais populosa do Brasil, com 3.223.836 habitantes, e concentra 30,86% da população do estado. Constitui, também, a segunda maior região metropolitana do país em extensão, com 16.581,21 km².

Cercada por áreas de proteção da natureza, a região se destaca pelas belas paisagens, pelo cinturão verde e pela tradição deixada pelos imigrantes, fatores que têm sido atrativos para o desenvolvimento do turismo rural, ecológico e de esportes radicais. Pela sua estratégica localização geográfica, a RMC tem posição de relevância no contexto estadual e nacional pois está próxima dos principais mercados produtores e consumidores brasileiros e dos países do Mercosul por isso tem atraído novas indústrias em vários municípios. O potencial para empreendimentos, a boa infraestrutura, o constante desenvolvimento, a logística, a expansão industrial e o apoio do governo do Estado podem transformar a RMC na sede do maior polo industrial do Sul do Brasil (COMEC, 2015).

Para o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA, 2015), em relação aos aspectos populacionais, no período pós-1970, era possível dividir em duas fases as causas do incremento populacional na RMC. Nos anos 1970 e 1980, ele foi devido, principalmente, ao movimento geral de metropolização do país, que levou ao crescimento de Curitiba e de seu entorno. Os censos mostram que sua população passou de 869.837 habitantes (12,55% da população do estado do Paraná), em 1970, para 2.003.015 (23,70%), em 1991. Na década de 1990, teve início a segunda fase do incremento populacional, que ocorreu associada também ao processo de construção de uma imagem da cidade, por meio do *marketing* urbano combinado com a atração de investimentos. A RMC chegou ao ano de 2000 com 2.768.394 habitantes (28,95% do estado), somando 3.223.836 (30,86%) em 2010, dos quais 1.757.907 pertenciam ao município-polo (16,78%), segundo dados do IBGE (2012)

TABELA 1 – Região Metropolitana de Curitiba – População e Território.

Municípios	População	Área territorial (km ²)	Densidade demográfica (hab/km ²)	População Rural	
1	Adrianópolis	6.374	1.349,35	4,73	4.316
2	Agudos do Sul	8.892	192,261	43,01	5.448
3	Almirante Tamandaré	111.586	194,744	529,95	4.312
4	Araucária	131.356	469,24	253,86	8.918
5	Balsa Nova	12.200	348,926	32,39	4.430
6	Bocaiúva do Sul	11.996	826,344	13,30	5.859
7	Campina Grande do Sul	41.447	539,245	71,90	6.808
8	Campo do Tenente	7.623	304,488	23,40	2.931
9	Campo Largo	122.443	1.243,55	89,93	18.206
10	Campo Magro	27.143	275,352	90,22	5.296
11	Cerro Azul	17.689	1.341,19	12,63	12.130
12	Colombo	229.872	197,793	1.076,72	9.764
13	Contenda	17.300	299,037	53,14	6.660
14	Curitiba	1.864.416	435,036	4.027,04	0
15	Doutor Ulysses	5.822	781,45	7,33	4.798
16	Fazenda Rio Grande	90.648	116,678	700,00	5.747
17	Itaperuçu	26.371	320,578	75,96	3.931
18	Lapa	47.294	2.093,86	21,46	17.710
19	Mandirituba	24.516	379,179	58,60	14.806
20	Piên	12.086	254,792	44,10	6.713
21	Pinhais	125.808	60,869	1.922,42	0
22	Piraquara	102.798	227,042	410,52	47.469
23	Quatro Barras	21.738	180,471	110,00	1.910
24	Quitandinha	18.257	447,024	38,23	12.202
25	Rio Branco do Sul	32.092	812,288	37,73	8.605
26	Rio Negro	33.157	604,138	51,77	5.564
27	São José dos Pinhais	292.934	946,435	279,16	27.315
28	Tijucas do Sul	15.776	671,889	21,64	12.252
29	Tunas do Paraná	7.347	668,478	9,36	3.464
	Total RMC	3.459.634	15.913,246		267.564

Fonte: CURITIBA, 2016; IBGE – CIDADES, 2017; COMEC, 2017.

Segundo ainda o IPEA (2015, p. 8) entre 2000 e 2010, o incremento populacional da região foi de 16,36%, ou 453.364 pessoas a mais. Ao excluir Curitiba, as outras 28 cidades da RM apresentaram variação de 19,59%, ou 288.305 novos habitantes. Os cinco municípios que mais cresceram, excetuando-se Curitiba (que teve um aumento de 165.059 habitantes), foram São José dos Pinhais (60.008), Colombo (29.636), Araucária (24.986), Piraquara (20.369) e Campo Largo (19.664). Em termos de proporção, destacam-se Tunas do Paraná (73,1%), Fazenda Rio Grande (29,6%), São José dos Pinhais (29,4%), Piraquara (28%) e Mandirituba (26,6%). Os únicos municípios que tiveram decréscimo de população foram Adrianópolis (-9,1% ou -638 habitantes) e Doutor Ulysses (-4,3% ou -259 pessoas), ambos pertencentes à região denominada Vale do Ribeira, bolsão de pobreza localizado na divisa entre os estados do Paraná e de São Paulo.

Dessa forma, as cidades periféricas à grande metrópole, ou então, constituintes da RMC (FIGURA 2), expressam e reproduzem de forma pontual as desigualdades sociais, mantendo, por vezes, apenas o centro da cidade em condições que denotam um cuidado das políticas públicas, porém preservam uma periferia ou bairros mais distantes completamente alheios e submissos à vontade do capital imobiliário, que enriquece de forma exponencial alguns e delimita os diferentes, os desiguais (BUCZENKO, 2017, p. 172).

FIGURA 1 – Região Metropolitana de Curitiba.



Fonte: CURITIBA, 2016.

4 A INVISIBILIDADE DO RURAL E DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Segundo o IBGE (2015, p. 16) o espaço agrário no Brasil, nos últimos quarente anos, passou por um intenso processo de transformação, perdendo a autonomia relativa que possuía e se integrando cada vez mais à esfera econômica, social, cultural e ambiental, de uma sociedade e de um território em crescente articulação entre o urbano e o rural. Nesse quadro pode-se caracterizar um certa invisibilidade do rural, uma vez que a subordinação ao viés econômico, calou a população camponesa e colocou em pauta o agronegócio, com isso o rural passou a ser considerado um apêndice do urbano.

Para Buczenko e Rosa (2017) de acordo com a realidade exposta percebe-se que esse rural, não é visível frente às políticas públicas vigentes, permanecendo visível somente quando estão dadas certas condicionantes como o lazer, em fins de semana de feriados, quando a população da capital busca certo refúgio do caos urbano, na tranquilidade do rural muito próximo à capital, Curitiba.

Nos trabalhos apresentados¹⁵ por Brandenburg e Souza (2010) sobre o rural da Região Metropolitana de Curitiba, tendo como foco a agricultura familiar, fornecem elementos que contribuem para compreensão da ruralidade nesta região. Os autores destacam a pouca produção de conhecimento ao se tratar deste rural regional e as políticas públicas no que se refere às demandas específicas da região.

¹⁵Ver artigo "A Quem Pertence o Espaço Rural? As Mudanças na Relação Sociedade/ Natureza e o surgimento da Dimensão Pública do Espaço Rural" dos autores Osmar Tomaz de Souza e Alfio Brandenburg. Revista Ambiente & Sociedade, Campinas v. XIII, n. 1, p. 51-64, jan.-jun. 2010

Assim, a “invisibilidade” do rural está dada, diante da força dos determinantes urbanos e das mudanças no contexto deste rural metropolitano, até então tido como “lugar do atraso” e “espaço privado” destinado à produção e reprodução de relações estabelecidas por determinado grupo social. Os mesmos autores apontam que este rural passou por readequações de suas “funções” com o surgimento de um rural como “espaço público” ao cumprir múltiplas funções relacionadas à preservação do meio ambiente, da paisagem, de turismo, de lazer, de preservação do patrimônio cultural e de manutenção do tecido social desta região. A biodiversidade e os bens socioambientais são bens coletivos da sociedade, configurando-se como dimensão pública deste espaço rural.

Com uma nova dinâmica social, institucional e de políticas públicas e uma reconfiguração do rural tradicional para o rural socioambiental, conforme Brandenburg (2010)¹⁶, o rural da diversidade que por um lado atende aos interesses da metrópole, adequando populações periféricas, por vezes, em precárias condições, e que por outro lado, fornece um contingente de mão de obra necessário ao trabalho, centralizado em alguns municípios polo de atividades industriais ou automotivas, como ocorre na atualidade na RMC, e ainda, atende à necessidade de fornecimento de produtos para a vida da metrópole, um verdadeiro cinturão verde, e entre eles, talvez o produto sem o qual a capital do Estado não sobreviveria, a água potável, tão necessária à sobrevivência humana.

Assim, ressalta-se que do ponto de vista

da ação de políticas públicas, as mesmas mudanças têm implicações igualmente importantes. O agrícola e o rural sobre os quais as políticas públicas atuaram até final do século passado não são os mesmos (no sentido de uma nova percepção daqueles). O agrícola e o rural se complexificaram e passaram a ser alvo de novas demandas sociais e econômicas (SOUZA; BRANDENBURG, 2012, p.309).

E, nesta “invisibilidade” do mundo rural existem demandas sociais, que também são permanências históricas no país, em que o rural ainda é sinônimo de atraso. Entre essas demandas está a educação, simbolizada pela escola com nomenclatura de rural em vários municípios da RMC, como instituição social que, juntamente com a igreja ou templo, o posto de saúde, o campo de futebol, os festejos tradicionais, o cemitério e o conjunto de moradias, constituem relevantes elementos articuladores das relações sociais que permeiam o modo de vida do rural nessas comunidades. A organização social deste território e a distribuição de oportunidades educacionais¹⁷ estão relacionadas às políticas públicas, direcionadas para atender as demandas destas comunidades, como portadoras de direitos ao acesso à educação, conforme estabelecem os instrumentos legais. Assim, reconhecer esta realidade do rural e sua importância para a vida da metrópole é também oportunizar visibilidade as demandas sociais latentes e entre estas a educação, que pode ser um elemento difusor fundamental para a renovação da forma de ver o rural, de valorização da vida no campo, da cultura dos povos tradicionais, possa sedimentar a permanência das futuras gerações no campo, no rural valorizado, em sua forma original de ser e de viver.

Em relação à Educação do Campo no Estado do Paraná, segundo Souza, Fontana e Marcoccia (2012, p. 103), no ano de 2000, havia um total de 2.725 escolas localizadas no campo no Estado, em 2008, esse número caiu para 1.332 escolas, representando uma queda de 48% no número de escolas, resultante de uma política de nucleação que se aproveita dessa invisibilidade do rural. Na RMC, em 2012, foram registradas 208 escolas municipais localizadas no campo e um total de 44 escolas em igual condição, da rede estadual de ensino. Segundo dados da Federação dos Trabalhadores na Agricultura do Estado do Paraná (FETAEP)¹⁸ “entre os anos de 2003 e 2014 foram fechadas mais de 37 mil escolas no campo no Brasil, segundo o Censo Escolar do MEC/INEP”, e em 2014, 4 mil escolas da área rural no país fecharam suas portas, significando que por dia, oito escolas foram fechadas. No Paraná, foram 759 escolas fechadas em um período de 9 anos (2003-2012).

Na área considerada rural nos municípios da Região Metropolitana de Curitiba, registrou-se em 2016, somente na educação básica, ensino regular e especial/Educação de Jovens e Adultos (EJA), um total de

¹⁶ Ver do autor texto que trata do “Rural Tradicional ao Rural Socioambiental”, disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/asoc/v13n2/v13n2a13.pdf>>. Acesso em: out. 2017.

¹⁷ Destaca-se a contribuição do estudo das autoras Ana Lorena Bruel, Heracto Kuzycz Assunção, Patrícia Baliski, Tais Moura Tavares no texto “Organização social do território e distribuição de oportunidades educacionais: um estudo exploratório sobre o caso da Região Metropolitana de Curitiba”, em consulta ao site http://observatoriodasmetrolopes.net/download/serie_ordemurbana_curitiba.pdf

¹⁸ Disponível em: <<http://www.fetaep.org.br/noticia/alerta-fechamento-de-escolas-do-campo-no-parana>>. Acesso em: 23 jan. 2017.

20.889 matrículas realizadas, com destaque para os municípios de Piraquara (4.417), Lapa (2.218), São José dos Pinhais (1.666), Araucária (1.648), Tijucas do Sul (1.352), Quitandinha (1.143) e Colombo (1.012) (INEP, 2017). Também se destaca que, das 770 escolas municipais registradas nas Áreas Metropolitanas Norte e Sul (PARANÁ, 2017), 239 estão localizadas no campo¹⁹, sendo 199 administradas pelos municípios e 40 de responsabilidade do estado do Paraná (PIANOVSKI, 2017).

Denota-se, assim, uma considerável realidade educacional localizada na área rural da RMC, levando em conta que, para cada matrícula registrada, há, pelo menos, uma família que vive em área rural, foco, assim, de políticas públicas não só educacionais, mas de todo o aparato de serviços públicos que, em teoria, são oferecidos no meio urbano.

Assim, com o exemplo da RMC expõe-se a fragilidade

institucional das RMs brasileiras, a inexistência de um projeto metropolitano capaz de gerar uma ação coletiva, que possibilite uma cooperação entre os governos subnacionais e a não formação de uma consciência e identidade metropolitanas tem dificultado a solução dos problemas de interesse comum. Nesse sentido, a utopia da cidade democrática tem sido testada em contexto social adverso, nem por isso desestimulante (CLEMENTINO, 2016, p.16).

Essa realidade, principalmente, num quadro de crise como o vivido na atualidade pela nação brasileira, acentua as centralizações, condição que põe interesses de grandes centros em choque, uma vez que se a crise se manifesta no grande centro, irradia-se de imediato por sua região periférica, ampliando ainda mais a sensação de disfunção de uma Região Metropolitana, que deveria em sua premissa maior, integrar, compreender e atender as diversas dinâmicas que estão postas na complexidade de constituição de uma Metrópole.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim, considera-se que o objetivo geral inicialmente proposto de compreender a invisibilidade do rural e da educação do campo nas Regiões Metropolitanas do Brasil, tomando como exemplo o processo ocorrido na Região Metropolitana de Curitiba, no estado do Paraná, diante de um contexto de metropolização, foi devidamente explorado. Ressalta-se que desde seu início, durante a Ditadura Militar, o processo de metropolização desconsiderou a natureza do núcleo central como definidor da adjetivação metropolitana, com limites territoriais determinados em função de interesses administrativos e políticos que, por vezes, divergem da região de influência.

Verifica-se também que os perímetros urbanos e rurais nem sempre caminham na lógica institucionalizada da metropolização. Existem processos de urbanização de vários aspectos, bem como, na área rural, onde coexistem o latifúndio e o minifúndio, a pequena propriedade e os povos do campo representados pelo extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, trabalhadores assalariados rurais, quilombolas, caiçaras, povos da floresta, caboclos e outros que produzem suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural, caracterizando-se, assim, um movimento histórico e cultural que deve ser minimamente respeitado.

No processo de metropolização há que se reconhecer esta diversidade como ponto de partida para análises e planejamentos e não o contrário, como ocorre na lógica de imposição de um modelo econômico que procura inviabilizar e invisibilizar os desfavorecidos como, por exemplo, os povos do campo e o direito à educação, em nome um projeto societário que prioriza os ganhos do capital e a constituição de um padrão de vida urbanizado, que mantém na periferia a pobreza e a miséria, materializando, assim, a permanência de um quadro de desigualdade social exacerbado presente à sombra da uma metrópole midiática. Um modelo que, no caso do Brasil, procurou fortalecer interesses econômicos e políticos, esquecendo-se das questões socioambientais que hoje, batem à porta dos gabinetes e cobram respostas urgentes.

¹⁹ “A escola é rural e a escola é do campo no estado do Paraná. É preciso reconhecer essa realidade para fazer avançar uma prática educativa dialógica – tanto na formação inicial quanto na continuada; tanto na prática educativa fora do ambiente escolar quanto na prática escolar. É preciso reconhecer a existência da escola rural justamente para planejar sua superação, por meio da valorização dos sujeitos que nela estão; por meio de um projeto político-pedagógico transformador, concomitantemente a um projeto de campo que propicie a vida, o trabalho e a produção sociocultural” (SOUZA, 2011, p. 39).

BIBLIOGRAFIA

- [1] Brandenburg, Alfio; Souza, Osmar Tomaz. A Quem Pertence o Espaço Rural? As Mudanças na Relação Sociedade/ Natureza e o surgimento da Dimensão Pública do Espaço Rural". In: Revista Ambiente & Sociedade, Campinas v. XIII, n. 1, p. 51-64, jan.-jun. 2010.
- [2] Brandenburg, A. Do rural tradicional ao rural socioambiental. Ambiente & Sociedade, São Paulo, v. XVIII, n. 2, p. 417-428, jul./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/asoc/v13n2/v13n2a13.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2016.
- [3] Bruel, A.L.; Assunção, H.K.; Baliski, P.; Tavares, T.M. Organização social do território e distribuição de oportunidades educacionais: um estudo exploratório sobre o caso da Região Metropolitana de Curitiba. In: Firkowski, O. L. C. F.; MOURA, R. (Org.). Curitiba: transformações na ordem urbana. Rio de Janeiro: Observatório das Metrôpoles, 2014. Disponível em: <http://observatoriodasmetropoles.net/download/serie_ordemurbana_curitiba.pdf>. Acesso em 25 abr. 2017
- [4] Buczenko, G.; ROSA, M.A. Invisibilidade do Rural e da Educação do Campo: os processos de metropolização no Brasil. Disponível em: <http://e-democracia.com.br/sociologia/anais_2017/pdf/GT10-04.pdf>. Acesso em 22 out. 2017.
- [5] Buczenko, G. L. Educação Ambiental e Educação do Campo: o trabalho do coordenador pedagógico em escola pública localizada em Área de Proteção Ambiental. 2017. 345 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2017.
- [6] Carlos, A. F. A. Dinâmica urbana e metropolização: desvendando os processos espaciais. In: FERREIRA, A. et al. (Org.). Metropolização do espaço: gestão territorial e relações urbano-rurais. Rio de Janeiro: Consequência, 2013.
- [7] Clementino, M.L.M. Regiões metropolitanas no brasil: visões do presente e do futuro. XIV Colóquio Internacional de Geocrítica Las utopías y la construcción de la sociedad del futuro. Barcelona, mai. 2016. Anais. Disponível em: <http://www.ub.edu/geocrit/xiv_livraclementino.pdf>. Acesso em 25 abr. 2017.
- [8] Comec. Coordenação da Região Metropolitana de Curitiba. Disponível em: <<http://www.comec.pr.gov.br/>>. Acesso em 15 dez. 2015.
- [9] Coordenação da Região Metropolitana de Curitiba (Comec). Portal. Disponível em: <<http://www.comec.pr.gov.br/>>. Acesso em: 15 out. 2017.
- [10] Curitiba. Secretaria Municipal de Assuntos Metropolitanos. RMC. Disponível em: <<http://www.curitiba.pr.gov.br/conteudo/titulo-regiao-metropolitana-de-curitiba/2666>>. Acesso em: 27 jan. 2016.
- [11] Federação dos Trabalhadores na Agricultura do Estado Do Paraná (Fetaep). Alerta – fechamento de escolas do campo no Paraná! Fetaep, Notícia, 10 out. 2015. Disponível em: <<http://www.fetaep.org.br/noticia/alerta-fechamento-de-escolas-do-campo-no-parana>>. Acesso em: 23 jan. 2017.
- [12] Garson, S.; Ribeiro, L.C.Q.; Rodrigues, J.M. Regiões Metropolitanas do Brasil. Disponível em: <http://www.observatoriodasmetropoles.net/download/observatorio_RMs2010.pdf>. Acesso em: out.2017.
- [13] Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (Ibge). Projeto Regiões Rurais do Brasil – 2015, Relatório Técnico. Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/geociencias-novoportal/cartas-e-mapas/redes-geograficas/15780-regioes-rurais.html>>. Acesso em: out. 2017.
- [14] _____. Síntese dos indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira. Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: <<http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv98965.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2017.
- [15] _____. Perfil dos municípios brasileiros. Rio de Janeiro, 2012a. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/economia/perfilmunic/2012/>>. Acesso em: jan. 2016.
- [16] Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Sinopse estatística de educação básica 2016. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/sonopses-estatistica-da-educacao-basica>>. Acesso em: 25 abr. 2017.
- [17] Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea). Caracterização e quadros de análise comparativa da governança metropolitana no Brasil: análise comparativa das funções públicas de interesse comum (componente 2). Região Metropolitana de Curitiba. Relatório de pesquisa. Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/redeipea/images/pdfs/governanca_metropolitana/150909_relatorio_arranjos_igm_rm_curitiba.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2016.
- [18] Lencioni, S. Metropolização do espaço: processos e dinâmicas. In: Ferreira, A. et al. (Org.). Metropolização do espaço: gestão territorial e relações urbano-rurais. Rio de Janeiro: Consequência, 2013.
- [19] Moura, R.; Firkowski, O. L. C. F. Introdução: transformações na ordem urbana da RMC. In: Firkowski, O. L. C. F.; MOURA, R. (Org.). Curitiba: transformações na ordem urbana. Rio de Janeiro: Observatório das Metrôpoles, 2014.

- [20] Paraná. Secretaria da Educação. Consulta escolas. Disponível em: <<http://www4.pr.gov.br/escolas/listaescolas.jsp>>. Acesso em: 25 abr. 2017.
- [21] Paris, D. Gouvernance des territoires, métropolisation et development régional. In: Dolez, B.; Paris, D. Métropoles en construction: territoires, politiques et processus. Paris: L'Harmattan, 2004. p. 21-38.
- [22] Pianovski, R. B. Ensino e aprendizagem em escolas rurais multisseriadas e as contribuições da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. 2017. 225 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2017.
- [23] Pinçon, G. Les systèmes métropolitains intègres: processus et scénarios. In: Des Systèmes spatiaux em prospective. Territoires 2040. Processus et Scénarios de 7 Systèmes. Paris: DATAR, 2011. (Revue d' études et de prospective, n. 4).
- [24] Rolnik, R. A construção de uma política fundiária e de planejamento urbano para o país – avanços e desafios. Políticas Sociais – Acompanhamento e Análise, Rio de Janeiro, p. 199-2010, fev. 2006. Disponível em: <http://ipea.gov.br/agencia/images/stories/PDFs/politicas_sociais/ensaio1_raquel12.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2016.
- [25] Soares, P. R. R. Regiões metropolitanas ou aglomerações urbanas? Contribuição para o debate no Rio Grande do Sul. Observatório das Metrôpoles, 2014. Disponível em: <http://www.observatoriodasmetropoles.net/new/index.php?option=com_k2&view=item&id=816:regi%C3%A3o-metropolitana-ou-aglomera%C3%A7%C3%A3o-urbana?-debate-no-rio-grande-do-sul&Itemid=181&lang=pt>. Acesso em: 29 maio 2015.
- [26] Souza, M.A. (Org.). Práticas educativas do/no campo. Ponta Grossa: UEPG, 2011.
- [27] Souza, M. L.. O desafio metropolitano: um estudo sobre a problemática sócio espacial nas metrópoles brasileiras. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.
- [28] Souza, M. A.; Fontana, M. I.; Marcoccia, P. C. P. Escolas públicas localizadas no campo no Estado do Paraná: diretrizes curriculares e práticas escolares. Olhar de Professor, Ponta Grossa, n. 15, p. 91-108, 2012. Disponível em: <www.revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/.../3012>. Acesso em: 29 dez. 2015.
- [29] Souza, O.T.; Brandenburg, A. Políticas públicas, trajetórias de desenvolvimento rural e reprodução social da agricultura familiar. In: Ferreira, A.D.; Brandenburg, A; Corona, H.M.P. (Orgs.). Do rural invisível ao rural que se reconhece. Curitiba: Ufpr, 2012.

Capítulo 10

Fatores que influenciam o desempenho escolar de adolescentes de uma instituição pública do município de Rio Verde, GO

Jadson Justi

Fernanda Matias Pereira Rodrigues Freitas

Hildete Xavier de Oliveira

Corina Fátima Costa Vasconcelos

Resumo: O desempenho de alunos no contexto escolar pode ser influenciado por fatores diversos, endógenos e exógenos. O déficit na aprendizagem dos alunos pode estar ligado às suas capacidades intelectuais, que não conseguem assimilar e processar as informações obtidas tendo grandes dificuldades em aplicar as informações adquiridas. Dessa forma, é relevante ressaltar que cada aluno precisa por si mesmo criar elementos que o ajudem na aquisição de conhecimentos. É função primordial do professor construir meios que despertem no educando o desejo de aprender, a curiosidade, impulsionando-o na busca por conhecimentos. É vital ao bom desempenho escolar a aquisição de vínculos entre as pessoas que fazem parte da escola, convivendo com as diferenças de opiniões e, dessa forma, fortalecendo os vínculos. Com o objetivo de descrever os fatores que influenciam positiva e negativamente o desempenho escolar de adolescentes, realizou-se um estudo com 24 alunos do 9º ano de uma escola municipal de Rio Verde, GO. O instrumento para pesquisa utilizado foi um questionário composto por duas questões que culminaram em respostas didaticamente divididas em fatores negativos e positivos que podem influenciar o desempenho escolar de adolescentes. As influências negativas de maior impacto descritas são conversas e brincadeiras fora de hora; desinteresse pelo estudo; amizades negativas; não entender a explicação do docente. Já como influências positivas têm-se: interesse em aprender; bons professores; amizades positivas; responsabilidade educacional. Conclui-se, que o resultado encontrado leva ao entendimento local das possíveis influências para o processo educacional e subsídio para criação de mecanismos educacionais de modo a solucionar os problemas levantados, bem como potencializar as influências positivas.

Palavras-chave: Desempenho escolar. Educação. Ensino.

1. INTRODUÇÃO

A aprendizagem tem sido uma questão bastante discutida pelos que se preocupam com a Educação já que, há muitas décadas, observam-se as mesmas dificuldades de aprendizagem, as inúmeras reprovações e a evasão escolar; não apenas o orgânico, mas também a estrutura e o funcionamento da escola, a qualidade de ensino e, principalmente, a relação que o indivíduo faz com o aprender. Uma das maiores preocupações por parte dos educadores e pessoas ligadas direta ou indiretamente à educação é o rendimento escolar insatisfatório.

Freire (2002, p. 25) ressalta o fato de o professor não ser um transmissor de conhecimento, quando diz que “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou a sua construção [...]”. O autor ainda destaca que o professor, ao ensinar, também aprende, e que o aluno, ao aprender, também ensina.

É de fundamental importância contar com professores capacitados e motivados, favorecendo, assim, o aprendizado do aluno. Porém, mesmo que ofereça uma ótima estrutura e um corpo docente qualificado, a instituição não alcançará bons resultados se estes profissionais não estiverem motivados na busca do conhecimento. Vê-se que é do professor a responsabilidade de transformar a escola e as aulas interessantes para o aluno. Para Gil (2011), a motivação do aluno é um fator importante na determinação do sucesso e na aprendizagem, assim como os hábitos de estudo podem influenciar o desempenho.

Para tanto, este estudo objetiva descrever os fatores que influenciam positiva e negativamente o desempenho escolar de adolescentes de uma instituição pública do município de Rio Verde, GO.

2. O AMBIENTE EDUCACIONAL: POSSIBILIDADES SOCIAIS

O desempenho escolar é influenciado por diversos fatores, dentre os quais se podem citar fatores positivos tais como o interesse do aluno pela aprendizagem, corpo docente capacitado e que saiba orientar, o que contribui para o ensino de qualidade. Do mesmo modo, faz-se necessário que a estrutura organizacional e administrativa da escola seja dinâmica e articulada, capaz de integrar todos os setores da escola numa única atividade conjunta.

Trata-se, portanto, de dotar a instituição escolar de uma estrutura administrativa ágil, que favoreça o bom desempenho do trabalho coletivo e cooperativo, calcado em princípios democráticos que fortaleçam a condição de sujeito (autor) de todos os envolvidos, mas que, ao mesmo tempo (não alternativamente), procure preencher seus postos de trabalho com pessoas identificadas com esses princípios e empenhadas na realização de um ensino de qualidade (PARO, 2007).

Como fatores negativos, vale ressaltar as conversas excessivas em sala de aula, brincadeiras fora de hora e falta de interesse do aluno pela aprendizagem. Outra determinante que pode interferir positiva ou negativamente no desempenho escolar é a participação ou não da família na vida escolar do aluno. A família é o primeiro grupo social em que o aluno começa a interagir, a aprender e onde busca as primeiras referências no que diz respeito aos valores culturais e emocionais. Assim como a família, a escola é responsável por fazer a mediação entre o indivíduo e a sociedade. Quando os pais são ausentes, ou quando o aluno tem um vínculo familiar ruim, ele pode apresentar autoestima prejudicada e distúrbios na aprendizagem (PARO, 1997).

A escola, por sua maior aproximação às famílias, constitui-se em instituição social importante na busca de mecanismos que favoreçam um trabalho avançado, no sentido de uma atuação que mobilize os integrantes tanto da escola, quanto da família, em direção a uma maior capacidade de dar respostas aos desafios que se impõem a essa sociedade.

A escola é uma instituição de ensino que tem um compromisso de socialização com os alunos, passando-lhes, conceitos básicos de convivência e respeito, mesmo antes de começar a alfabetizar e a transmitir conhecimentos (CÚBERES, 1997).

A cada fase do período de vida escolar, cheia de novas aprendizagens e desafios a serem cumpridos, surge a preocupação de que tais atividades possam funcionar como um meio de risco biopsicossocial, ou em momentos ricos na aquisição de conhecimentos que visam ao crescimento do educando (D’AVILA-BACARJI; MARTURANO; ELIAS, 2005). Para tanto, pode-se perceber que o processo de desenvolvimento escolar é determinado por diversas formas de aprendizagens e pode envolver fatores que contribuam de forma positiva, como uma proteção, ou de forma negativa, tornando-se um fator de risco (BRONFENBRENNER, 1996).

3. CONSIDERAÇÕES SOBRE FATORES DE RISCO PARA A EDUCAÇÃO

Pode-se dizer que os fatores de risco que podem impedir um bom desenvolvimento escolar estão relacionados a momentos ou a condições negativas de vida que vive esse educando, com grande possibilidade de este apresentar alguns problemas de caráter físico, social ou emocional. Já os fatores de proteção surgem como atenuantes dos impactos dos fatores de risco, para o desenvolvimento sadio do educando (BRONFENBRENNER, 1996). O período vivido na escola traz consigo o desenvolvimento de algumas tarefas de suma importância no decorrer da vida escolar e na sociedade em que se esteja inserido, tais como as de fazer novos amigos, permanecer na escola e desenvolver as tarefas escolares propostas. Todas essas atividades propostas para o aluno são cheias de regras de convivência e responsabilidade com sua aprendizagem, bem como as vivenciadas em casa (PARO, 2007).

Para Marturano (2004), cada enfrentamento dos desafios propostos requer um repertório prévio que são como adaptações criadas para vencer. Para Masten e Coatsworth (1998), as tarefas previamente desenvolvidas pela sociedade escolar visa capacitar o aluno a ser um bom cidadão com um bom desempenho, de modo a se adequar ao ambiente escolar e relacionar-se bem com os companheiros.

De acordo com a perspectiva ecológica do desenvolvimento, o ambiente educacional é um importante fator contextual de apoio, e adaptar-se a ela pode ser concebido como uma relação de igualdade e reciprocidade. Nesse contexto, pode-se dizer que o aluno, ao adentrar a escola, traz consigo um conjunto enorme de conhecimentos para enfrentar os desafios que possam surgir, e, por meio da interação com os demais educandos, esse conjunto de conhecimentos é reconstruído no dia a dia mediante as interações entre os alunos, pessoas, objetos e símbolos ali presentes (TRIVELLATO-FERREIRA; MARTURANO, 2008).

Bronfenbrenner (1996) ressalta que, ao realizar uma investigação sobre o contexto do desenvolvimento e em seus ambientes que ainda nos dias atuais tenham um foco característico do modelo tradicional, o resultado é claro ao perceber que não há nenhuma atenção à estrutura do meio ambiente imediato, ou a um padrão de atividades, papéis e relações interpessoais vividas, usado pelo microsistema em que está a pessoa em desenvolvimento. Ressalta ainda que há poucas informações sobre a definição do papel institucional escolar que possa diferenciá-lo do contexto da instituição familiar. É bom ressaltar também que, quando fala em contexto de desenvolvimento, o autor está se referindo aos diversos ambientes em que um indivíduo em desenvolvimento se encontra e pelo qual pode ser influenciado.

Podem-se perceber, na área da psicologia da aprendizagem social, alguns experimentos bem elaborados que, em sua maioria, ignoram aspectos importantes relacionando e delimitando o conceito de ambiente a um único lugar imediato em que a pessoa em questão está: o microsistema. Outro aspecto não levado em conta é o fato de que tais experimentos não observam o comportamento das pessoas nos demais ambientes, não percebendo o quanto são influenciadas quando estão em ambientes que levam a mudança de comportamento e do desenvolvimento da pessoa (PATTO, 2000).

A aprendizagem se dá pelas interações presentes no microsistema da escola com influências recíprocas do mesossistema as quais envolvem as famílias e os grupos sempre presentes no ambiente educacional, junto com as pessoas, objetos e símbolos. O que vem acontecendo, por meio dessas interações, no contexto escolar refere-se a aquisições intelectuais do aluno e o desejo de colocá-las em prática (BRONFENBRENNER; MORRIS, 1998).

Para uma aprendizagem eficaz, é preciso considerar os aspectos das capacidades intelectuais, que já foram vastamente apresentados em literaturas diversas contidas nos manuais da psicologia do desenvolvimento (BEE, 2003). Tais capacidades intelectuais fazem com que haja um desempenho satisfatório resultando em excelentes práticas de aprendizagens escolares (MASTEN; COATSWORTH, 1998). Sendo assim, pode-se perceber que o déficit na aprendizagem dos alunos pode estar ligado às suas capacidades intelectuais, que não conseguem assimilar e processar as informações obtidas tendo grandes dificuldades em aplicar as informações adquiridas (ESCOLANO; LINHARES, 2000).

Estudos apontam que baixo desempenho educacional atinge a cerca de 12,0% dos alunos em idade escolar. No entanto existem duas tendências que acreditam que a origem de tudo isso é casual, dependente uma da outra. A primeira tendência ressalta que o aluno pode ter problemas comportamentais, devido a ter déficit de aprendizagem, o que ocasiona a não retenção e memorização dos conhecimentos transmitidos e problemas de humor. A segunda tendência ressalta que, quando não consegue aprender, o aluno tem problemas comportamentais colocando a culpa do seu fracasso nas pessoas que o rodeiam, podendo ser seus pais ou professores. No entanto os problemas comportamentais da primeira tendência serão intrínsecos nesse aluno, ao passo que, no segundo caso, os problemas comportamentais serão visíveis (MARTURANO; LOUREIRO, 2003).

É possível perceber que os problemas comportamentais, tanto os intrínsecos como os visíveis, surgem devido a comportamentos sociais inadequados que envolvam os sentimentos do indivíduo em questão, em termos de demonstração dos seus sentimentos e na resolução dos seus problemas (PATTO, 2000). O comportamento do indivíduo está relacionado a alguns fatores cognitivos e emocionais que lhe podem atrapalhar o desempenho em todos os momentos de vida. Os problemas comportamentais visíveis, geralmente, são manifestados preeminentemente em relação a outras pessoas, os quais podem ser expressos em forma de violências físicas ou verbais, ações desafiadoras, procedimentos desagradáveis relacionado a mentira ou roubo, ou ainda ao uso de elementos que alterem a função cerebral. Já os problemas comportamentais intrínsecos acontecem em relação ao próprio indivíduo e surgem em forma de perturbações que prejudicam o desempenho da pessoa em sua vida pessoal, social, familiar, profissional, escolar (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2005).

Vale salientar que problemas comportamentais intrínsecos ou visíveis podem levar o educando a desenvolver distúrbios desenvolvimentais causando o aparecimento de comportamentos fora dos padrões aceitáveis no ambiente em que ele se encontra. Quando se deseja conviver com outras pessoas em um relacionamento saudável, tal desejo faz com que a aprendizagem escolar aconteça de forma completa, sendo um aliado eficaz na aquisição dos conhecimentos (BEE, 2003).

A disposição para interação com outras pessoas também faz diferença nos processos de aprendizado escolar (CABRAL; JUSTI; JUSTI, 2016). Educandos envolvidos com atividades escolares conseguem aprender mais facilmente, pois desenvolvem níveis maiores de atenção e persistência (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2005).

Dessa forma, é relevante ressaltar que cada aluno precisa por si mesmo criar elementos que o ajudem na aquisição de conhecimentos. É função primordial do professor construir meios que despertem no educando o desejo de aprender, a curiosidade, impulsionando-o na busca por conhecimentos. É vital ao bom desempenho escolar a aquisição de vínculos entre as pessoas que fazem parte da escola, convivendo com as diferenças de opiniões e, dessa forma, fortalecendo os vínculos (CÚBERES, 1997).

4.METODOLOGIA

Este estudo foi realizado com 24 alunos do 9º ano de uma escola municipal de Rio Verde, GO. O instrumento para pesquisa utilizado foi um questionário composto por duas questões: 1) Que fatores influenciam negativamente seu desempenho escolar? 2) Que fatores influenciam positivamente seu desempenho escolar? Ressalta-se que as questões foram formuladas pelos autores deste estudo com o objetivo de alcançar, de forma satisfatória, o objetivo primário. Cada aluno teve que mencionar para cada questão três fatores de influência (por ordem de maior impacto de influência), podendo, a qualquer momento, abster-se de responder. A participação na pesquisa foi voluntária e devidamente autorizada pela direção da instituição educacional. As questões foram aplicadas fora do horário de aula e previamente agendadas com cada aluno. A faixa etária de idade dos participantes variou de 14 a 16 anos, sendo a maioria do gênero feminino. A escolha por participantes do 9º ano foi orientação da Coordenação Pedagógica da instituição em questão. Os critérios de inclusão foram: a) que fossem alunos devidamente matriculados na instituição pesquisa; b) que fossem cronologicamente enquadrados na fase intermediária da adolescência. Menciona-se, ainda, que a predileção pelo lócus da pesquisa ocorreu por conveniência científica.

5.RESULTADOS E DISCUSSÃO

A seguir, expõem-se as respostas de maior quantitativo e relevância devidamente citados pelos alunos do 9º ano de uma escola pública do município de Rio Verde, GO. Reitera-se que a ordem de apresentação segue sequência de maior impacto pessoal dos fatores que podem influenciar negativamente e positivamente o desempenho escolar. A compilação dos resultados ocorreu por agrupamento de respostas mais parecidas em cada questão:

- a) Fatores que influenciam negativamente o desempenho escolar: conversas e brincadeiras fora de hora; desinteresse pelo estudo; amizades negativas; não entender a explicação do docente;
- b) Fatores que influenciam positivamente o desempenho escolar: interesse em aprender; bons professores; amizades positivas; responsabilidade educacional.

Ao quadro de fatores negativos levantados, pode-se observar os dois itens de maior impacto negativo, quais sejam as “conversas e brincadeiras fora de hora” em sala de aula e o “desinteresse do aluno”. Patto (2000) considera que esses dois itens são oportunos para a baixa produtividade e, muitas vezes, impulsionam à escola novos métodos educacionais para se atingir positivamente o alunado.

Os outros dois itens que, por ordem de impacto, foram descritos como fatores negativos são “amizades negativas” e “não entender a explicação do docente”. Nota-se que, desde época s mais remotas, a influência de colegas com mesmo ideário sempre foi um fator que pode levar ao sucesso ou ao fracasso do homem (CARNEGIE, 1998). No que tange à dificuldade de entendimento da explicação do docente, este pode ser referente à ausência ou pouca leitura do aluno em relação à matéria estudada. Barbosa (1994) menciona que a leitura é essencial para a contribuição do aprendizado para além da sala de aula.

Em relação à questão de influência positiva, as duas de maior impacto mencionadas foram “interesse em aprender” e “bons professores”. Nota-se que existe certa consciência por parte dos alunos sobre o interesse, e isto é o primeiro passo para o aprendizado eficiente. Descritas as opiniões, sabe-se que o aluno tem uma participação importante em seu próprio desempenho. De acordo com Tardif (2002, p. 132), “[...] nada nem ninguém pode forçar um aluno a aprender se ele mesmo não se empenhar no processo de aprendizagem [...]”. Conforme as respostas obtidas, sugere-se que os alunos apresentam certa consciência sobre a responsabilidade de uma boa aula não ser somente do professor, a responsabilidade deve acontecer mutuamente. Confirmando tais resultados, Freire (2002) cita que o estudante não deve ser um objeto, e sim um participante do processo do conhecimento.

Os dois fatores subsequentes foram “amizades positivas” e “responsabilidade educacional”. Tal resposta nos leva ao pensamento de Carnegie (1998), que menciona a influência das pessoas sobre nossas ações e pensamentos sociais. Para Cabral, Justi e Justi (2016), a responsabilidade educacional tem seus primórdios no seio familiar, que é a base para a formação do interesse sociocultural.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por fim, pode-se verificar que os fatores que influenciam o desempenho dos alunos são diversos e subjetivos, a ponto de se mencionar que cada aluno apresenta suas dificuldades e habilidades sociais, técnicas, culturais e educacionais com relação à aprendizagem. Conforme a pesquisa, dividiram-se as possíveis influências em positivas e negativas partindo do pressuposto técnico-científico, afim de se atingir o objetivo primário e metodologicamente engendrado para este estudo. O resultado encontrado leva ao entendimento local das possíveis influências para o processo educacional e subsídio para criação de mecanismos educacionais de modo a solucionar os problemas levantados, bem como potencializar as influências positivas.

REFERÊNCIAS

- [1] Barbosa, J. J. Alfabetização e leitura. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.
- [2] Bee, H. A criança em desenvolvimento. 9. ed. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- [3] Bronfenbrenner, U. A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- [4] Bronfenbrenner, U.; Morris, P. The ecology of developmental processes. In: Damon, W.; Lerner, R. M. (Org.). Handbook of child psychology: Theoretical models of human development. New York: John Wiley, 1998. v. 1, p. 993-1.028.
- [5] Cabral, R. A.; Justi, J.; Justi, E. B. L. Influência familiar na educação da criança: reflexões perante o desenvolvimento humano. In: Congresso de Iniciação Científica da Universidade de rio Verde, Go, 10., 2016, Rio Verde, GO. Anais... Rio Verde, GO: Ed. Universidade de Rio Verde, 2016. p. 279-283.
- [6] Carnegie, D. Como fazer amigos e influenciar pessoas. São Paulo: Nacional, 1998.
- [7] Cúberes, M. T. G. Educação infantil e séries iniciais: articulação para a alfabetização. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- [8] D’avila-Bacarji, K. M. G.; Marturano, E. M.; Elias, L. C. S. Suporte parental: um estudo sobre crianças com queixas escolares. Psicologia em Estudo, Maringá, v. 10, n. 1, p. 110-115, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pe/v10n1/v10n1a12.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2017.

- [9] Del Prette, A.; Del Prette, Z. A. P. Psicologia das habilidades sociais na infância: teoria e prática. Petrópolis: Vozes, 2005.
- [10] Escolano, A. M. C.; Linhares, M. B. M. Avaliação cognitiva assistida em situação de resolução de problemas na predição do desempenho escolar de crianças de primeira série do primeiro grau. In: Alves, Z. M. M. B. et al. (Org.). III Seminário de Pesquisa. Ribeirão Preto: Programa de Pós-Graduação em Psicologia Ffclrp, 2000. v. 2, p. 55-63.
- [11] Freire, P. Pedagogia da autonomia. 22. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- [12] Gil, A. C. Didática do ensino superior. São Paulo: Atlas, 2011.
- [13] Marturano, E. M. Fatores de risco e proteção no desenvolvimento sócio-emocional de crianças com dificuldade de aprendizagem. In: Mendes, E. G.; Almeida, M. A. (Org.). Temas em educação especial: avanços recentes. São Carlos: Edufscar, 2004. p. 159-165.
- [14] Marturano, E. M.; Loureiro, S. R. O desenvolvimento sociemocional e as queixas escolares. In: Del Prette, A.; Del Prette, Z. A. P. (Org.). Habilidades sociais, desenvolvimento e aprendizagem: questões conceituais, avaliação e intervenção. Campinas: Alínea, 2003. p. 259-291.
- [15] Masten, A. S.; Coatsworth, J. D. The developmental of competence in favorable and unfavorable environments: Lessons from research on successful children. *The American Psychologist*, Washington, DC, v. 53, n. 2, p. 205-220, 1998.
- [16] Paro, V. H. Gestão escolar, democracia e qualidade de ensino. São Paulo: Ática, 2007.
- [17] Paro, V. H. Qualidade do ensino: a contribuição dos pais. São Paulo: Xamã, 1997.
- [18] Patto, M. H. S. A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia. 2. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.
- [19] Tardif, M. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2002.
- [20] Trivellato-Ferreira, M. C.; Marturano, E. M. Recursos da criança, da família e da escola predizem competência na transição da 1ª série. *Interamerican Journal of Psychology*, Porto Alegre, v. 42, n. 3, p. 549-558, 2008. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rip/v42n3/v42n3a15.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2017.

Capítulo 11

O egresso do ensino médio inovador da escola de educação básica tancredo de almeida neves: Relato das contribuições desta proposta na formação integral do sujeito

*Francielle Cristina Luiz Ramos
Marizete Lemes da Silva Matiello
Fabiana Paula Foletto*

Resumo : O Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), criado pelo governo federal, foi implementado em nossa escola no ano de 2012, iniciando com a modalidade de ensino médio integral, garantindo a permanência dos estudantes durante todos os dias da semana no turno matutino e vespertino. A partir de 2013, percebeu-se um enorme esvaziamento das turmas, por necessidade de que muitos estudantes necessitavam trabalhar para auxiliar na renda familiar. Diante desta percepção, o ensino médio passou a ser integral somente em três dias da semana, configurando assim, o ensino médio inovador, que teve uma adequação a quantidade de aulas das disciplinas do currículo comum, garantindo ainda as oficinas de Cultura e Esporte. O presente trabalho teve como objetivo identificar quais as contribuições do EMI na formação dos estudantes que passaram pela experiência deste projeto e que hoje já estão seguindo a carreira universitária. Para a coleta dos dados utilizamos de um questionário aberto enviado aos egressos da primeira turma de EMI da escola. Participaram de forma voluntária dessa pesquisa nove estudantes dos 19 alunos concluintes. Os dados foram analisados qualitativamente. Percebeu-se diante das respostas enviadas que o ensino médio inovador contribuiu de forma significativa no aprendizado dos mesmos, inclusive reforçando a premissa da Formação Integral Humana.

Palavras-chave: Escola. Educação Integral. Ensino Médio Inovador.

1. INTRODUÇÃO

A Escola de Educação Básica Tancredo de Almeida Neves está situada na cidade de Chapecó/SC e é uma das maiores escolas de Ensino Médio desta cidade. Ela está localizada no maior bairro deste município e atualmente é a única escola estadual que oferece Ensino Médio para a comunidade do bairro Efapi. Conta com aproximadamente 450 alunos no Ensino Médio Noturno e 240 alunos do Ensino Médio Inovador.

O Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) instituído pela Portaria nº 971, de 09.10.2009, foi criado para provocar o debate sobre o Ensino Médio, junto aos Sistemas de Ensino Estaduais e Distrital, fomentando propostas curriculares inovadoras, nas escolas de Ensino Médio, disponibilizando apoio técnico e financeiro, consoante à disseminação da cultura de um currículo dinâmico, flexível e que atenda as demandas da sociedade contemporânea. (Programa Ensino Médio Inovador, Documento Orientador, 2009, p. 10).

O Ensino Médio Inovador foi implantado em nossa escola em 2012, no início os professores, alunos e famílias foram resistentes em aceitar este novo formato de ensino para os jovens da comunidade. A maior resistência dos alunos era permanecer o dia todo na escola, sendo que a cultura das famílias da região é encaminhar seus filhos para o mercado de trabalho. Já o grupo de professores foi resistente porque o Projeto do EMI⁴ não foi discutido e construído junto com os professores e com a comunidade, mas veio por imposição da GERED⁵.

No decorrer da implantação do projeto essa resistência foi mudando, assim como mudou a visão da comunidade, dos professores e dos educandos em relação ao processo de aprendizagem gerado a partir do EMI. Aos poucos fomos percebendo que com o tempo ampliado os estudantes têm mais contato com seus docentes e colegas, tem um currículo que oferece mais aulas práticas e possibilidades de ter outras disciplinas relacionadas a temas da cultura, do esporte e da informática, além de ter constantemente projetos interdisciplinares ligando as diferentes áreas do conhecimento e oferecendo possibilidades de viagens de estudo para qualificar ainda mais o processo de ensino-aprendizagem.

A experiência com esta nova proposta tem sido desafiadora e ao mesmo tempo inspiradora, por motivar a construir prática e fazeres pedagógicos diferenciados, partindo sempre do conhecimento que o estudante já traz consigo, mas sempre apontando para a ampliação e descoberta de novos conceitos.

Antes do ensino médio integral/inovador que participaram deste ciclo de três anos de formação assumiram um novo perfil, indicando que a educação integral fez sentido em suas vidas e proporcionou uma formação de qualidade. O maior convívio no espaço escolar, fez com que estes sujeitos se apropriassem mais dos conceitos trabalhados na escola, pois eles foram sendo trabalhados de forma que tivessem mais sentido e significado para seu dia-a-dia.

A partir do exposto anteriormente, o nosso objetivo com este trabalho foi de identificar quais as contribuições do EMI na formação dos estudantes que passaram pela experiência deste projeto e que hoje já estão seguindo a carreira universitária.

Nesse sentido, partimos com a ideia investigar junto aos egressos qual a visão que cada teve dessa experiência de estudar em tempo integral e quais as contribuições que essa formação proporcionou para a vida depois da Educação Básica, seja ela no ensino superior ou não. Como instrumento para a coleta de dados desse trabalho enviamos por e-mail um questionário aberto que foi preenchido e devolvido por nove alunos, do qual fizemos uma análise qualitativa.

2. ENSINO MÉDIO INOVADOR NA EEB TANCREDO DE ALMEIDA NEVES

No Estado de Santa Catarina foram construídas oito escolas, com a mesma arquitetura e são denominadas de “escolas jovens”, temos assim, como característica peculiar, ser uma escola que possui as séries finais do ensino fundamental e o ensino médio. Por possuir este formato físico e estrutural, apesar da falta de um auditório, salas para as oficinas de cultura ou quadra poliesportiva, temos um amplo espaço, com laboratórios (ciências da matemática, da natureza e informática), área verde e ginásio. O cotidiano da escola é bem movimentado, os estudantes participam das oficinas de esporte e cultura, permanecem durante o meio dia (almoço) nas segundas, quartas e sextas. Nos projetos que já foram desenvolvidos (2012 a 2014), a comunidade local e as universidades (Universidade Comunitária da Região de Chapecó - UNOCHAPECÓ, Universidade do Oeste Catarinense - UNOESC e Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS) sempre foram parceiras das atividades.

A escola é um espaço de formação humana, a educação integral vem a contribuir promovendo o encontro das múltiplas manifestações dos estudantes e dos significados que eles tecem. A localização geográfica da escola favorece a parceria com o ensino superior (UNOCHAPECÓ e UFFS), estão muito próximas, o que segundo Pacheco & Tilton (2012, p.151) é possível perceber que:

no cotidiano da escola e da comunidade, a importância e a necessidade de mudança nas relações entre os diversos agentes educativos. As práticas que decorrem de uma efetiva integração de objetivos, de ações e de recursos contribuem especialmente para a superação do caráter acessório ou alternativo que têm caracterizado, até então, as experiências educativas desenvolvidas fora do turno regular ou do espaço da escola.

A educação integral é a possibilidade de encontros com multiplicidades e subjetividades, em contraposição a ideia do “mesmo”, do padrão e da adaptação dos estudantes tidos como diferentes a uma norma identificadora do estudante normal, exemplar, padrão, pensando nas soluções para adaptar os diferentes a norma escolar do mesmo, sem qualquer possibilidade de encontro com a diferença.

A educação integral é um movimento que possibilita ao estudante perceber-se como pessoa que tem potencial para aprender, para participar do meio em que vive, de acordo com suas capacidades. Essa percepção tem efeito positivo na aprendizagem escolar e em sua vida pessoal e social.

A luta por processos de formação humana integral definitivamente não é algo novo, faz parte da experiência de sobrevivência de mulheres e homens que historicamente buscaram ampliar sua compreensão de mundo, seus conhecimentos e saberes. A busca pela Formação Integral é, portanto, parte da experiência humana na qual a escolarização vai ocupando lugar central, e a educação é, nesse sentido, expressão do desejo e do direito humano fundamental. O currículo, por sua vez, entendido como constituinte e constitutivo do percurso formativo, torna-se expressão material desse direito e o sujeito, o sentido último e finalidade principal da formação. (SANTA CATARINA, p. 25, 2014).

Diante desta premissa, que o jovem de hoje, não é o mesmo de ontem, buscamos em nossas práticas pedagógicas, inovar através de ações que coloquem o estudante para pensar, desenvolver e aplicar os conhecimentos apresentados em formato dos projetos disciplinares ou interdisciplinares.

O que nos motiva são os desafios, que a cada dia são maiores e possibilitar ao jovem o contato com algo novo, criativo e do tempo deste jovem é instigador, pois em tudo deve haver um sentido, um sentimento, um significado. E toda esta busca por uma prática educativa inovadora, faz parte do contexto atual da sociedade, o que nos sugere e afirmam as leituras realizadas nos cadernos do Brasil (2013, p.20), sobre as atitudes dos jovens de hoje:

trazem cotidianamente desafios para o aprimoramento de nosso ofício de educar. Entre esses desafios, encontra-se a difícil tarefa de compreensão dos sentidos os quais os jovens elaboram no agir coletivo, em seus grupos de estilo e identidade culturais e territoriais que, em grande medida, nos são apenas “estranhos” (no sentido de estrangeiros) e diferem de muitas de nossas concepções (adultas) de educação (escolar ou não), de autoridade, de respeito de sociabilidade “adequada” e produção de valores e conhecimentos.

Na proposta do ensino médio inovador, há um programa de reestruturação curricular (PRC - recurso financeiro), que dentro dos objetivos das áreas do conhecimento, desenvolve os projetos, auxiliando a execução e facilitando a prática pedagógica. Tendo este recurso, muitos jovens puderem ter acesso a viagens de estudo e imersão, que, de outra forma, não teriam condições financeiras de realizar. As viagens foram programadas sempre para finalizar os projetos, assim o estudante sistematizava toda pesquisa e estudo do tema abordado anteriormente. Assim, como Gatti (2008) afirma que, as intervenções por ações governamentais em educação trazem resultados mais longo prazo, devendo-se considerar que mudanças em formas de pensar e em hábitos não são simples de fazer e que não se faz milagres com a formação humana, mesmo com toda tecnologia disponível. Não dá para implantar um chip de conhecimentos no ser humano e... pronto! Por isso, o mote é: fazer já, fazer direcionado, fazer bem, continuar fazendo! Mas ter a paciência histórica para com as mudanças e os resultados.

O compromisso profissional supera a responsabilidade única do docente, de um simples transmissor de conhecimentos e faz com que ele assuma o papel de contribuir com a totalidade humana. E educar para esta totalidade implica em diferenciar o olhar, observando que de tudo um pouco fica.

(...) o papel de um educador conscientemente progressista é testemunhar a seus alunos, constantemente, sua competência, amorosidade, sua clareza política, a coerência entre o que diz e o que faz, sua tolerância, isto é, sua capacidade de conviver com os diferentes para lutar com os antagônicos. é estimular a dúvida, a crítica, a curiosidade, a pergunta, o gosto do risco, a aventura de criar. (FREIRE, 1995a, p. 54).

E é também na construção deste “novo” educador, que buscamos diariamente refletir, enriquecer e ter um olhar próprio e distinto a cada estudante. Buscando na totalidade a compreensão e a motivação para despertar o gosto pelo aprender; e nesta incansável busca, nos deparamos com situações que nos fazem ouvir e sentir mais, do que apenas falar. despertar a percepção dos estudantes para algo curioso, é tarefa árduo, pretenciosa e parte do planejar e reconfigurar a prática pedagógica, vislumbrando um olhar desafiador e ao mesmo tempo instigador para tudo o que está em volta. É o ir além, é se permitir criticar, se reinventar, promover e articular as diversas expressões de conhecimento.

Alargar a função da escola, da docência e dos currículos para dar conta de um projeto de educação integral em tempo integral que articule o direito ao conhecimento, às ciências e tecnologias com o direito às culturas, aos valores, ao universo simbólico, ao corpo e suas linguagens, expressões, ritmos, vivências, emoções, memórias e identidades diversas. Essa função da escola mais integral da formação humana exige mais tempos, mais espaços, mais saberes, artes, com, diversidade de profissionais. (ARROYO, 2012, p. 45).

As dificuldades em se manter os estudantes na modalidade de ensino médio “inovador” em nossa escola são inúmeras, dentre estas podemos enaltecer a forte cultura ligada ao trabalho desde cedo. Quando o estudante atinge a idade da adolescência, a família é incentivadora e valoriza o emprego, fazendo que o estudante priorize o trabalho ao invés dos estudos. Infelizmente, nossos estudantes muitas vezes abandonam a escola, ou melhor o ensino médio integral, por estarem buscando melhores condições de vida, através de um trabalho informal, que muitas vezes servem para suprir as necessidades financeiras das famílias.

Em outras situações, o jovem busca ter seu próprio dinheiro, vislumbrando somente o sentido “material em tudo”, roupas, calçados, celulares e lazer. Diante desta evidência, a escola assume um importante papel em valorizar e insistir na permanência do jovem nesta proposta inovadora de ensino, desta forma, buscamos em nossos projetos disciplinares e interdisciplinares, desenvolver nos estudantes a criticidade, o exercício de pensar em uma vida, com um futuro diferente, ir além, ir em busca de uma qualidade de vida digna. Dentro desta perspectiva e da função social que a escola tem, aliamos as dimensões da formação humana, que são o trabalho, ciência, tecnologia e a cultura ao processo formativo dos estudantes.

Para embasar as aulas, os educadores estão em constante planejamento (a proposta permite tempo remunerado para o estudo e desenvolvimento dos planejamentos por área do conhecimento).E dentro deste planejamento (que não é somente de conteúdos ou práticas), é necessário discutir, entender e encaminhar ações que façam sentido na vida dos estudantes.

Podemos destacar que desde a implementação desta proposta em nossa escola ela tem permitido dar condições diferenciadas para o ensino-aprendizagem, a equipe de docentes sempre discute como será o “fazer pedagógico” para e não caímos na mesmice das outras escolas públicas como diz Carrano (2010, p. 145), que “em sua maioria, são pouco atraentes, não estimulam a imaginação criadora e oferecem pouco espaço para novas experiências, sociabilidades, solidariedades, debates públicos, atividades culturais e informativas ou passeios que ampliem os territórios do conhecimento”.

3. CONTRIBUIÇÕES DO EMI: O DIZER DO ESTUDANTE EGRESSO DO ENSINO MÉDIO

O EMI como já foi apresentado anteriormente tem uma estrutura diferenciada para a formação integral dos jovens da Educação Básica. Nesse trabalho procuramos investigar as contribuições dessa proposta para a formação dos jovens. Sendo assim, para todos os estudantes que concluíram o ensino médio inovador em nossa escola no ano de 2014, num total de 19, objetivamos nove devolutivas dos estudantes e

é com base nas respostas do questionário aberto que enviamos à eles que vamos responder a nossa pergunta central desse trabalho.

Tanto os educandos e educadores perceberam que os estudantes tiveram uma melhoria significativa na aprendizagem.

Certamente todo o processo de escolarização deixa marcas em nossa vida e grandes contribuições para a nossa formação, o que pretendemos salientar aqui é que não desconsideramos as contribuições que toda a Educação Básica oferece para os seus estudantes, apenas queremos analisar as contribuições que o EMI provocaram na vida dos estudantes, já que é um projeto inovador acontecendo em escolas no nosso município, no estado e no Brasil.

O EMI como já foi apresentado anteriormente tem uma estrutura diferenciada para a formação integral dos jovens da Educação Básica. Nesse trabalho procuramos investigar as contribuições dessa proposta para a formação dos jovens. Neste sentido, para todos os estudantes que concluíram o ensino médio inovador em nossa escola no ano de 2014 (total de 19 estudantes), enviamos um questionário aberto para que os mesmos pudessem responder e devolver para a escola com as respostas. Obtivemos nove devolutivas dos estudantes e é com base nas respostas destes estudantes que vamos responder a nossa pergunta central desse trabalho.

Certamente todo o processo de escolarização deixa marcas em nossa vida e grandes contribuições para a nossa formação, o que pretendemos salientar aqui é que não desconsideramos as contribuições que toda a Educação Básica oferece para os seus estudantes, apenas queremos analisar as contribuições que o EMI provocou na vida destes jovens, já que é um projeto novo e inovador acontecendo em escolas no nosso município, no nosso estado e no nosso país.

Os nove estudantes que participaram da pesquisa atualmente estão inseridos no ensino superior em universidades de nossa região. A participação deles foi voluntária, ou seja, enviamos o questionário para todos os egressos, porém só aqueles que tiveram interesse responderam. Para não identificar os sujeitos que participaram optamos por denominar os sujeitos de Sujeito A, Sujeito B, e assim por diante no decorrer da pesquisa.

A partir das respostas dos participantes em relação as contribuições do EMI nas suas vidas pudemos evidenciar que três categorias ficaram mais evidentes: relação professor e aluno, métodos e práticas pedagógicas e qualidade do ensino.

Para a primeira categoria apresentada relação professor e aluno pudemos evidenciar a importância da proximidade do professor com os estudantes, pois eles se sentem com mais liberdade de conversar, se abrem mais para a perspectiva do diálogo e gera uma situação de reciprocidade entre ambos. Corroborando com essa constatação, Souza (2005, p.3):

como humanos, procuramos nas relações com os outros, algo que nos falta. O aluno não vai à escola somente para aprender conteúdos, bem como o professor, que ao fazer opção pelo magistério, busca algo além do profissional, também pessoal, da instância da emoção. (...) Portanto, o processo de aprendizagem pode ser beneficiado, quando o professor e aluno buscam conhecimentos mútuos de suas necessidades, têm consciência de sua forma de se relacionar e percebem as diferenças de cada um ao se relacionar com o outro.

Sendo assim, a relação professor e aluno contribui muito para o processo de ensino-aprendizagem, como podemos evidenciar na fala dos estudantes abaixo:

“É divertido aprender com professores tão queridos, que faziam com que a aula não se tornasse monótona”. Sujeito

“relação entre alunos-professores que era mais próxima” (Sujeito A)

Um estudante menciona o quão importante é perceber o professor com atitudes de cooperação para que o ensino-aprendizagem acontecesse:

“De todo o ensino médio, posso dizer que a cooperação dos professores com os alunos foi fundamental, isso além da sala de aula”. Sujeito B

Outra categoria que ficou evidente foi a de métodos e práticas pedagógicas, no qual os estudantes destacaram com principal evidência os projetos interdisciplinares, as viagens de estudo, novas formas de ensinar.

“os projetos e viagens exclusivos do EMI foram um diferencial, pois proporcionaram uma nova forma de ter aulas” Sujeito B

Essa fala nos ajuda a destacar a importância dos projetos interdisciplinares que acontecem em nossa escola, como proposta metodológica do EMI. Assim como este mesmo projeto de ensino médio dá oportunidade de se ter aulas diferenciadas no contexto escolar, como: aulas experimentais, palestras, viagens de estudo, aulas de laboratório e etc.

“(...) tínhamos palestras superinteressantes sobre profissões, experiências em sala de aula que só o integral tinha”. Sujeito G

“As experiências de laboratórios e as viagens foram as principais coisas que poderia destacar” Sujeito E

A última categoria, porém não a menos importante, foi em relação à qualidade do ensino proporcionada pelo EMI em nossa escola. Num primeiro momento, como já comentamos anteriormente neste texto, se teve muita resistência em relação a proposta do EMI, justamente porque a realidade da nossa comunidade era de que os adolescentes do ensino médio já devem estar trabalhando. Como o EMI a realidade é outra, pois os alunos devem permanecer em tempo integral, o que provocou muita resistência entre pais e alunos. Porém ao chegar ao final do percurso formativo do ensino médio os alunos apontam que essa experiência deu mais qualidade a sua formação.

“(...) a rotina mais ‘pesada’ dos últimos três anos me deu um bom preparo, além dos conteúdos mais aprofundados que são a base para o curso de matemática” Sujeito B

“o ensino integral proporcionou um imenso conhecimento e muitas experiências pela maior qualidade de tempo na escola” Sujeito G

“O EMI ajudou muito para meus conhecimentos, pois havia mais aulas, ótimos professores e por mais desunida que nossa turma fosse todos eram muito inteligentes, com muito conhecimento, ajudando uns aos outros”. Sujeito C

Em outras falas também percebemos que os conhecimentos adquiridos durante o ensino médio oportunizaram aos estudantes uma nova leitura de mundo. Nesse sentido, podemos dizer ainda que a proposta do EMI concretiza sua intencionalidade que é de formar os sujeitos para a vida.

“O EMI me deu mais conhecimento de mundo, do que ocorre ao meu redor, sem eu perceber (...)”. Sujeito E

E o que mais surpreendeu nas falas dos estudantes é que as contribuições do EMI nas suas vidas foi tão significativa que:

“se fosse voltar, eu escolheria sim o ensino médio integral e na mesma escola”. Sujeito G

“se hoje estou na universidade foi graças às ótimas aulas que eu tive aqui”. Sujeito C

Portanto, depois de três anos de implantação do EMI sabemos que muitas são as limitações dessa proposta, mas que muitas contribuições foram geradas na vida dos estudantes. E para aqueles que no início de 2012 relutaram para ficar nesta proposta de EMI, hoje reconhecem que o seu percurso do ensino médio foi diferencial, inovador e não se arrependem de ter dedicado esse período aos estudos em tempo integral.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para finalizar o nosso relato de experiência, gostaríamos de resgatar nosso objetivo central que foi de identificar as contribuições do EMI para os egressos da primeira turma formanda da EEB Tancredo de Almeida Neves. O que evidenciamos foi que a implantação do EMI em nossa escola foi num primeiro momento de muita resistência, mas que ao longo dos anos foi conquistando professores, pais e principalmente os estudantes dessa proposta.

Ressaltamos ainda que o tempo ampliado não faz sentido na escola se ele não for valorizado, planejado e executado com projetos interdisciplinares, práticas pedagógicas diferenciadas e viagens de estudo. É preciso dar novos significados ao contexto escolar para que os estudantes possam aprender de forma diferenciada os conceitos essenciais tratados na escola.

Os estudantes conseguem apontar muitas contribuições do EMI em nossa escola, por isso é preciso continuar com esse projeto, para que mais estudantes tenham a oportunidade de ter uma formação de ensino médio diferenciada e com qualidade.

REFERÊNCIAS

- [1] Freire, P. A educação na cidade. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1995a.
- [2] Arroyo, Miguel. O direito a tempos-espacos de um justo e digno viver. In: MOOL, Jaqueline (Org.) Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso 2012, p.33-46.
- [3] Brasil, Secretaria de Educação Básica. Formação de professores do ensino médio, etapa I – caderno II: o jovem como sujeito do ensino médio/ Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica; [organizadores: Paulo Carrano, Juares Dayrell]. – Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2013.
- [4] Carrano, P.C.R. O ensino médio na transição da juventude para a vida adulta. In Ferreira, C.A. Juventude e Iniciação científica. Políticas Públicas para o Ensino Médio. Rio de Janeiro: EPSJC/UFRJ, 2010.
- [5] Gatti, B. (Org.). Construindo caminhos para o sucesso escolar. Brasília: Unesco, 2008. Textos e conclusões do Seminário Internacional “ Construindo caminhos para o sucesso escola”, 24-26 jun 2007, Brasília, DF, organizado por Inep, Unesco, Consed E Undime.
- [6] Santa Catarina. Atualização da Proposta Curricular de Santa Catarina. Florianópolis: I Oesc, 2014.
- [7] MEC. Programa Ensino Médio Inovador: documento orientador. 2013.
- [8] Souza, Klênio A. Interação professor aluno no contexto escolar. Uberlândia – MG, 2005. Disponível em : <http://www.psicopedagogia.com.br/>. Publicada em 29/09/2005 à 16:45. Acesso em 14 de agosto de 2015.

Capítulo 12

Contextos e cenários da avaliação escolar: Uma análise em busca da eficácia escolarizada

Silvia Diamantino Ferreira de Lima

Edione Teixeira de Carvalho

Resumo: Este trabalho tem como objetivo comunicar as primeiras impressões de uma investigação científica intitulada “As concepções sobre avaliação dos professores que atuam no Ensino Médio no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Mato Grosso IFMT”. Assumindo os estudos quantitativos e qualitativos e compreendendo as concepções de avaliação, iniciamos por reunir dados de aprovação, reprovação e abandono dos estudantes do Ensino Médio em âmbito nacional do ano de 2014, comparando-os aos resultados da escola, universo de estudo desta investigação, para as análises que serão apresentadas. As reflexões teóricas sobre a avaliação mediadora e classificatória nortearão as perspectivas desta proposta, e subsidiarão de debates e análises sobre a eficiência do processo avaliativo no campus, podendo contribuir para uma prática mais significativa e exitosa para a comunidade escolar.

Palavras Chave: avaliação, aprovação, reprovação, abandono.

1. INTRODUÇÃO

O cenário da educação brasileira atual comprova que a escolarização avançou muito no atendimento quantitativo da Educação Básica e do Ensino Superior. O aumento da demanda de estudantes atendidos no Ensino Médio, considerando os jovens de 15 a 17 anos já atinge patamares de 82,6%, segundo o Ministério da Educação - MEC. O Estado, enquanto mantenedor das políticas de escolarização, estabeleceu a avaliação externa para mensurar a proficiência dos estudantes em várias áreas de conhecimento a partir da Prova Brasil, no Ensino Fundamental e do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) no Ensino Médio, sendo este especificamente a porta de entrada para as principais universidades brasileiras. Várias críticas são externadas a este modelo, pois estas avaliações externas acabam por ditar às escolas os currículos a serem trabalhados nos Componentes Curriculares.

Diante desta massificação das avaliações externas, alguns aspectos fundamentais que interferem sobre o rendimento escolar não conseguem ser contemplados. Contudo, no interior da escola, onde a finalidade da avaliação escolar seria a de promover a aprendizagem, prevalece o caráter classificatório e excludente, como afirma Villas Boas (2014 p.28): “A avaliação é um meio de incluir ou excluir o aluno da escola e dos estudos”. Este caráter classificatório e excludente se reflete nos dados numéricos sobre a reprovação e altos índices de abandono da escola pelos estudantes do Ensino Médio em todo o país.

Propor um olhar investigativo sobre a avaliação é compreender que não há práticas pedagógicas desprovidas de concepção de aprendizagem, e que nenhuma ação pedagógica detém neutralidade, ainda que os professores possam negar que são de alguma corrente epistemológica. As práticas pedagógicas, chamadas de ecléticas, envolvem as várias correntes epistemológicas da pedagogia, e as vezes, se baseando em crenças sobre avaliação que se resumem em reproduzir as práticas vivenciadas em sua formação inicial. A partir deste pressuposto, compreende-se que investigar as formas de avaliação adotadas no processo educativo é manifestar as formas de pensar sobre o processo de ensino aprendizagem.

Este estudo tem como objetivo compreender o cenário educacional da Educação Básica, especificamente no Ensino Médio no Brasil, tendo como recorte os dados sobre: aprovação, reprovação e abandono dos estudantes divulgados pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais) no ano de 2014, buscando dialogar sobre as concepções da avaliação nas práticas pedagógicas dos docentes que atuam nos 1^{os} anos do curso de Ensino Médio Técnico em Agropecuária do IFMT, campus São Vicente, onde constata-se altos índices de reprovação e abandono dos estudantes.

A partir das ações metodológicas assumidas, busca-se comparar os dados dos resultados do ano letivo de 2014 da escola, universo desta pesquisa, com os dados de âmbito nacional e, através de uma análise criteriosa e extremamente isenta de subjetividade, espera-se identificar um diagnóstico inicial e norteador de contribuições para uma reflexão sobre os aspectos que influenciam o fracasso escolar, ou seja a reprovação e a evasão escolar dos jovens estudantes do Ensino Médio.

2. PANORAMA ATUAL DO CENÁRIO AVALIATIVO DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL

Embora a avaliação seja parte do processo de ensino aprendizagem e responsável pela comprovação da prática docente, de forma a contribuir para o avanço intelectual do discente, a realidade da instituição, objeto de pesquisa desta investigação, demonstra que a forma como a avaliação tem sido compreendida e aplicada pouco tem contribuído à sua função social inicial.

Como podemos observar na tabela 1, no ano de 2014 os índices de reprovação, abandono e aprovação do Ensino Médio, considerando todas os três anos de todas as turmas de escolas públicas do país, vemos que:

Tabela 1

Nível de Ensino	Reprovação	Abandono	Aprovação
Ensino Médio	00000000000 011,9%	00000000000 008,1%	00000000000 080,0%

Fontes: Censo Escolar 2014, Inep. Organizado por Meritt.

Os dados acima demonstram altos índices de reprovação e abandono, considerando que a cada 100 alunos somente 80 conseguem êxito. Conforme já mencionado, embora os números demonstram que já conquistamos a efetivação de 82,6% de matriculados no Ensino Médio, percebemos que a reprovação e o

abandono escolar constituem-se grande entrave ao êxito do processo de escolarização, sendo necessária uma busca no sentido de conhecer os fatores determinantes deste fracasso, como ponto de partida para políticas públicas que garantam não só a matrícula do aluno, como também a permanência e a garantia de aprendizagem deste.

Nesta perspectiva o Relatório de Monitoramento da Educação para Todos, lançado no ano de 2010 pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), nota-se que a taxa de reprovação no Ensino Médio era de 6%, em 1998, e chegou a 12,7%, em 2007, mais que o dobro. Da mesma forma, os índices de reprovação aumentaram na proporção do aumento das matrículas. Embora os estudantes do Ensino Médio tenham garantido o ingresso à escola, percebe-se que não há êxito da aprendizagem mínima necessária à formação plena do aluno.

O foco desta investigação científica são as turmas do primeiro ano do Ensino Médio, portanto torna-se interessante analisar a tabela 2, que trata dos dados de reprovação, abandono e aprovação de todas as escolas públicas brasileiras, ainda considerando o ano de 2014:

Tabela 2

Nível de Ensino	Reprovação	Abandono	Aprovação
1º ano	000000000	000000000	000000000
Ensino Médio	017,0%	009,5%	073,5%

Fontes: Censo Escolar 2014, Inep. Organizado por Meritt.

Os índices são alarmantes, bem como suas conseqüências negativas a todos esses alunos, famílias e à sociedade em geral. Para as instituições de ensino a reprovação traz prejuízos e um sentimento de fracasso coletivo: além dos gastos, aumenta o número de estudantes por sala, sendo que os alunos novatos são obrigados a conviverem com colegas mais velhos, repetentes, e estes, na maioria das vezes perdem a motivação.

2.1. CENÁRIO AVALIATIVO DO CAMPUS SÃO VICENTE

Para subsidiar melhor o objeto desta investigação científica, focalizamos nos índices do ano de 2014 do IFMT, campus São Vicente, localizado a 90 Km de Cuiabá MT, e que oferta 180 vagas anualmente para o Ensino Médio Integrado do curso Técnico em Agropecuária. Este curso é ofertado desde 1978 nesta Instituição que foi fundada há mais de 78 anos, está implantada na zona rural e possui uma área de 5.000 ha de plantio e criação de animais, formando uma escola fazenda, com estrutura física que contém: biblioteca, refeitório, auditório, ambulatório, alojamentos, laboratórios, ginásio e infraestrutura que atende à demanda pedagógica do curso.

O ingresso ao curso se dá por um processo seletivo, onde são aplicadas provas de Português e Matemática, sendo realizado anualmente e tem como pré-requisito estudantes que terminaram o Ensino Fundamental e querem ingressar em um curso de Ensino Médio Integrado ao Técnico. Diante deste contexto, torna-se necessário analisar os resultados de aprovação, reprovação e abandono escolar das turmas matriculadas no 1º anos do Ensino Médio do campus São Vicente, conforme descritos na tabela 3:

Tabela 3

Nível de Ensino	Reprovação	Abandono	Aprovação
1º ano	000000	00000000	000000000
Ensino Médio	020,0%	009,5%	070,43%
Campus SVC			

Fonte: Ata de Encerramento ano Letivo 2014 IFMT *campus* São Vicente Campo Verde -MT

Os índices de reprovação, especificamente no 1º ano do Ensino Médio deste campus, são alarmantes e perpetuam uma cultura da reprovação, uma forma de seleção extremamente excludente, apresentando números acima dos índices nacionais, conforme dados das tabelas 1 e 2 já apresentadas anteriormente.

Sabe-se que há vários fatores internos e externos que podem ser abordados sobre o fracasso escolar, sendo necessário o conhecimento destes, a fim de fundamentar as práticas pedagógicas e políticas

públicas que efetivamente possam contribuir para mudança deste cenário desfavorável da educação brasileira. Assim, apresentam-se alguns destes fatores.

São muitos fatores externos que contribuem para o cenário da educação brasileira ser excludente e desfavorável, isto se comprova nos altos índices de reprovação dos estudantes, mas aqui analisaremos o sistema capitalista neoliberal e a influência deste modelo para os paradigmas da educação. A concorrência mercadológica, marca deste movimento, replica para o contexto escolar as práticas de competição de mercado, justificando o modelo de educação classificatória e de meritocracia, o que contribui para a exclusão social que denominaremos aqui como avaliação darwinista, devido ao caráter seletivo que se efetiva nas avaliações escolares, onde a nota tem a função de classificar e de separar os estudantes com bom desempenho dos que apresentam dificuldades.

Para entendermos melhor esta influência Neoliberalista na educação, citamos Bianchetti, que defende:

(...) o desaparecimento de um poder centralizador permitiria que a maioria das atividades de serviço do governo poderia ser delegada vantajosamente a autoridades regionais ou locais, totalmente limitadas em seus poderes coercitivos pelas regras ditadas por uma autoridade legislativa superior. (BIANCHETTI, 2005, p. 101).

Com a descentralização da educação marcada pela LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9394/96 os estados atendem a Educação Básica, prioritariamente o Ensino Médio, e os municípios a Educação Básica, priorizando a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, cabendo a responsabilidade e definição das políticas públicas pela União, conforme art. 9º da LDBEN, que sustenta: “assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino;” Este controle é realizado através do SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Brasileira) que utiliza as avaliações externas: Prova Brasil, Provinha Brasil e o ENEM.

Neste cenário macro de políticas de descentralização do poder, justifica-se a necessidade de gerenciamento e controle da escola através das avaliações externas, e traz para o interior desta este clima de regulação da União que estabelece, a partir destas avaliações, um currículo para o ensino de habilidades e competências para o aprendizado dos estudantes de todos os níveis. O padrão da reprovação realiza no interior da escola uma seleção social que justifica esta avaliação punitiva e excludente, já vista através dos índices elevados de estudantes reprovados no Ensino Médio.

Os altos níveis de reprovação e abandono dos adolescentes demonstrados nas tabelas 1, 2 e 3 anteriormente apontam para o pressuposto das dificuldades dos alunos advindos do Ensino Fundamental em adaptar-se e obter êxito no Ensino Médio. Através da exposição dos dados sobre reprovação, abandono e aprovação desta instituição, torna-se necessário conhecer o cenário educacional desta imersão no ano de 2014, visto que o IFMT *campus* São Vicente tem 78 anos de história na educação de jovens, e atravessou muitas mudanças políticas, de finalidades e paradigmas da educação técnica. Esta realidade do fracasso escolar dos jovens e adolescentes reflete a necessidade de debatermos as práticas pedagógicas e compreendermos as crenças e concepções de avaliação escolar dos docentes que atuam na Educação Básica e especificamente no Ensino Médio Técnico como parte deste contexto.

É importante entendermos a finalidade da avaliação escolar pois isso possibilitará avançar na promoção de um processo ensino aprendizagem mais eficaz, ultrapassando a crença de que avaliação é o processo realizado ao final de um período letivo e que define somente se o estudante será aprovado ou reprovado. Sobre isto, Luckesi afirma:

A avaliação da aprendizagem necessita, para cumprir o seu verdadeiro significado, assumir a função de subsidiar a construção da aprendizagem bem-sucedida. A condição necessária para que isto aconteça é que a avaliação deixe de ser utilizada como um recurso de autoridade, que decide os destinos do educando, e assuma o papel de auxiliar o crescimento (LUCKESI, 2005, p.166).

Certamente alguns docentes nem se dão conta deste meio de reprodução social tão excludente, e ainda justificam o rigor dos critérios de avaliação, pois a lógica se justifica em que o mercado busca bons resultados. Todavia, necessário se faz observar mais especificamente como este percurso educacional ocorre no interior da escola. Estes estudantes reprovados ou que abandonam o curso precisam ter o direito e a garantia de aprender. Infelizmente o mecanismo da repetição não consegue garantir o aprendizado dos estudantes que apresentam dificuldades. Normalmente estes estudantes reprovados são matriculados e cursam novamente o ano, sem nenhum tipo de ação planejada ou de atendimento específico ou individualizado.

3. AVALIAÇÃO PARA PROMOÇÃO

Ademais do papel de beneficiar o processo de aprendizagem, a avaliação é um valioso instrumento reflexivo do trabalho docente, dando sentido e demonstrando avanços, fracassos e estagnações desta dinâmica de ensino-aprendizagem, norteando assim possíveis intervenções de cunho pedagógico no sentido de contribuir para um aprendizado real e significativo ao aluno.

Podemos observar nas práticas avaliativas várias posturas ou concepções, uma delas, talvez a mais praticada, é a avaliação classificatória, baseada em números, índices ou conceitos que têm como finalidade separar os “ditos” bons de maus alunos, reprovados de aprovados. Dentro desta dinâmica de mensuração o docente sai do papel do professor que ensina, e se investe de autoridade de juiz para julgar e dar uma nota ou conceito. Segundo Villas Boas (2013, p.28) “ (...) quando se pretende simplesmente classificar, a nota ocupa lugar de destaque”. Dentro desta perspectiva classificatória a avaliação ganha um enfoque punitivo à medida que marginaliza os estudantes com desempenho abaixo dos padrões estabelecidos, utilizando-se dos resultados de avaliação como reguladores do comportamento dos estudantes.

Quando a avaliação não cumpre seu papel de reguladora das práticas de ensino, há uma inércia pós avaliação, ou seja, se o aluno não aprendeu, a culpa é exclusivamente dele, isentando o professor deste fracasso, a avaliação perde o sentido de instrumento do processo de aprendizagem. Sobre isto Hoffman afirma:

Em relação à aprendizagem, uma avaliação a serviço da ação não tem por objetivo a verificação e o registro de dados de desempenho escolar, mas a observação permanente das manifestações de aprendizagem para proceder uma ação educativa que otimize os percursos individuais. (HOFFMAN, 2014 p. 19)

A partir desta perspectiva a Avaliação Mediadora ou Formativa tem por finalidade promover o estudante para as conquistas da aprendizagem, seu caráter é participativo e caracteriza-se pela utilização de resultados prévios de avaliação para reelaborar e redimensionar as intervenções junto aos discentes.

Avaliação Mediadora redireciona o fazer pedagógico com a finalidade de atender a necessidade do aluno, desmistificando o erro como problema para colocá-lo como um caminho de construção ao estudante, cada passo se constitui numa conquista. Os alunos deixam de ter uma nota classificatória para possuir um histórico de seus avanços.

Desmistificar a figura do docente como um aferidor de aprendizagens é um desafio para reafirmar o papel do educador como um mediador do conhecimento, contribuindo para reflexão de uma prática pedagógica, onde o professor “se torne corresponsável pelo processo” afirma Villas Boas (2013). As contribuições do pensamento de Allal (1986) para a concretização da avaliação formativa, se dá através do reconhecimento das etapas na prática pedagógica e pressupõe a identificação do que vai ser observado, e como vai ser observado. As avaliações segundo a autora servem para a coleta de informações que são importantes fontes de dados para tomada de decisão dos docentes no processo de ensino aprendizagem. Uma vez que identificou as dificuldades no processo de construção do conhecimento, através da avaliação processual, as informações prestam-se a redimensionar o planejamento de aulas pelo docente a fim de que as intervenções pedagógicas sejam produtoras.

Vários autores apontam para o caminho da Avaliação Processual, para alguns chamada de Contínua ou Avaliação Mediadora, como uma forma de compreender o processo de ensino aprendizagem fixando-se nas conquistas dos alunos ao invés de valorizar seus fracassos. Coadunamos com os posicionamentos de Hoffman, Perrenoud, Luckesi, Allal, Villas Boas, Vasconcellos, Demo que defendem a ideia de uma avaliação escolar processual, mediadora, formativa e diagnóstica, valorizando o processo e não somente os

resultados numéricos. Avaliação centrada na reflexão e na possibilidade de rever e redirecionar o ensino para o estudante e não para o sistema.

Neste contexto das práticas de avaliação da aprendizagem, apresentamos vários pensadores que refletem as implicações sociais e conceituais desta práxis, sendo essas mais abrangentes do que uma nota ou conceito. É necessário que os estudantes deixem de ser números na chamada e taxas de desempenho, e que outras dimensões da aprendizagem possam ser consideradas, como afetivas, éticas, estéticas, epistêmicas que, segundo Hoffman (2014, p. 26), “o olhar avaliativo é por natureza complexo e multidimensional”, proporcionando uma visão mais holística e amorosa do docente em relação ao estudante.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Verifica-se através dos dados exploratórios parciais desta pesquisa que existe uma práxis por trás destes altos índices de reprovação e abandono que sustentam esta cultura de reprovação como forma de garantir “qualidade no ensino” e esta prática é preocupante. O aumento dos índices de reprovação e abandono no Ensino Médio, conforme os dados do INEP já mencionados, constata uma realidade que comprova que o ingresso destes jovens estudantes não são garantia de educação e formação, ou seja, de efetivo aprendizado. Há um cenário muito alarmante o que torna relevante focar os estudos no processo educativo das instituições escolares em busca de reflexões e intervenções a respeito da avaliação escolar, suas práticas, bem como suas finalidades e contribuições efetivas ao avanço intelectual dos alunos.

Para elucidar este cenário avaliativo desfavorável é importante compreender as concepções sobre avaliação escolar dos docentes como importante salto no rompimento de paradigmas da avaliação excludente, e que enrijecem os critérios mantendo um contingente enorme de estudantes que reprovam ou abandonam os estudos. Não estamos aqui afirmando que a reprovação é culpada pelo desempenho da qualidade da educação, ao contrário, dizendo que avaliar é refletir em políticas de garantia de aprendizagem aos estudantes. É preciso utilizar a avaliação como um antídoto contra o fracasso, o processo avaliativo deve beneficiar e retroalimentar as práticas de aprendizagem.

Desta forma, entende-se que é relevante utilizar os resultados de avaliação não para transformá-las em números e fórmulas de mensuração, mas para ajustar as práticas pedagógicas. Ao invés de ensinar para avaliar, como se a finalidade de aprender fosse ser avaliado ao final de um período letivo, avalia-se para compreender os percursos e ajustar os processos de ensino aprendizagem.

Mapeando dentro do contraponto das duas concepções de Avaliação Classificatória e Mediadora aqui esplanadas, é importante avançar em conhecer as práticas avaliativas e os sujeitos envolvidos nesta investigação científica.

A intenção não é rotular, mas identificar nos sujeitos participantes da pesquisa as nuances das práticas avaliativas, sua finalidade, instrumentos e uso destas informações para a qualidade da educação.

Ultrapassar o modelo de avaliação já posto historicamente e reproduzido sem crítica, é um dos fatores de melhoria para a educação. Alguns chamam de críticas, as lamurias que se ouve no interior das salas de professores, a exemplo: “os estudantes são desinteressados e imaturos”, “o sistema cobra resultados”, e em meios a falas precisamos refletir sobre os motivos do desinteresse dos estudantes e das intenções do sistema educacional. Apontar o problema da falta de estrutura física ou na formação de professores torna-se trivial à medida que esta crítica não apresenta uma possibilidade de intervenção positiva como forma de contribuir à mudança.

Desta forma, se faz necessário conhecer os entraves do processo de avaliação escolar, pois nos documentos oficiais a afirmação é que avaliação deve ser: contínua, processual, diagnóstica e mediadora. Mas será que o cenário educacional descrito neste breve relato apresenta uma prática pedagógica voltada para a aprendizagem dos estudantes e a serviço da melhoria das práticas docentes?

Para Vasconcellos é preciso romper com o paradigma e sobre isto afirma:

A partir de uma análise mais profunda, faz-se, pois esta descoberta: a avaliação escolar não é só avaliação! De instrumento de análise do processo educacional, a avaliação tornou-se instrumento de dominação, de controle, de seleção social, de discriminação, de repressão, adquirindo até o caráter passional de vingança e acerto de contas. (VASCONCELLOS,2007 p.37)

Nestes 400 anos de escolarização influenciados pelos Jesuítas ou pelos protestantes com Comênios, segundo Luckesi, nunca questionamos os métodos de exames e provas e, de forma automatizada, reproduzimos os modelos na prática pedagógica. Nesta perspectiva o “erro” sempre foi um defeito e não um caminho a ser reorientado, o papel do docente fica restrito em corrigir os erros ao invés media-los numa ação pedagógica interacionista.

Favorecer a qualidade de ensino não é somente aumentar quantitativamente os dados de êxito dos estudantes do Ensino Médio, mas aperfeiçoar métodos de trabalho pedagógico, efetivando o aprendizado dos estudantes, e parar de mascarar índices com intuito de melhorar o quadro da educação nacional com fins políticos ou para dar satisfação aos organismos mundiais.

Compreender os fatores internos das instituições escolares que estão fragilizados pelos altos índices de fracasso escolar, é enfrentar e traduzir os números de reprovação e abandono nos reais motivos do baixo desempenho da educação brasileira. A contribuição desta investigação, a qual busca apresentar um diagnóstico genuíno, é justamente nortear caminhos em busca da compreensão destes fatores e potencializar professores, gestores e alunos para uma educação que efetivamente desenvolva sua função social e transformadora, contribuindo para uma ensino mais eficiente, minimizando ou, quiçá, resolvendo o problema aqui apresentado, ou seja, potencializando a avaliação como um instrumento de mensuração *do, no e para* processo de ensino e não somente do aluno.

REFERÊNCIAS

- [1] Allal, Linda (1986). Estratégias de Avaliação Formativa. Concepções Psicopedagógicas e Modalidades de Aplicação. In Linda Allal; Jean Cardinet; Philippe Perrenoud. A Avaliação Formativa Num Ensino Diferenciado (pp.175-209). Coimbra: Livraria Almedina.
- [2] Bianchetti, Roberto G. Modelo Neoliberal e Políticas Educacionais. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- [3] Brasil, Congresso Nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 9394/96, 20 de dezembro de 1996.
- [4] Eco, Humberto. Como se faz uma tese em ciências humanas. Lisboa: Editorial Presença, 1977
- [5] Fazenda, Ivani. Metodologia de Pesquisa Educacional. São Paulo, Ed. Cortez, 1997.
- [6] Hoffmann, Jussara. Avaliar para promover: as setas do caminho. Porto Alegre, Ed. Mediação, 2001.
- [7] _____. Avaliação Mediadora. Porto Alegre, Ed. Mediação, 2014.
- [8] _____. O Jogo ao Contrário em Avaliação. Porto Alegre, Ed. Mediação, 2014.
- [9] Luckesi, Cipriano C. Avaliação da aprendizagem escolar. 17 ed São Paulo: Cortez, 2005.
- [10] Perrenoud, P. Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens, entre duas lógicas. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- [11] Vasconcellos, Celso dos Santos, Avaliação: Concepção Dialética-Libertadora do Processo de Avaliação Escolar 17ª ed./ São Paulo: Libertad, 2007
- [12] Villas BOAS, Benigna. Avaliação Formativa E Formação De Professores: Ainda Um Desafio. Disponível em: <<http://avaliacaoelinguisticaaplicada.blogspot.com.br/2012/12/postagem-aula-5.html>>. Acesso em 11 de Jul. 2016.
- [13] _____. Virando a Escola do Avesso por Meio da Avaliação. Campinas –SP, 2ª ed. Papirus, 2013. –Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico.

SITES CONSULTADOS

- [1] <http://www.qedu.org.br/brasil/taxas-rendimento/rede-estadual/urbana?year=2014> acessado em 20/08/2016
- [2] <http://noticias.terra.com.br/educacao/brasil-lidera-ranking-de-repetencia-escolar-na-america-latina,5018ec8d7cbea310VgnCLD200000bbcceb0aRCRD.html> acessado em 15/06/2017
- [3] <https://novaescola.org.br/conteudo/1889/repetencia-um-erro-que-se-repete-a-cada-ano> acessado em 18/06/2017.
- [4] <https://novaescola.org.br/conteudo/1411/avaliacao-processual-o-raio-x-do-ensino-e-da-aprendizagem-na-sala-de-aula> acessado em 21/06/2017.

Capítulo 13

Incentivo à pesquisa nas escolas como estímulo ao pensamento crítico e seus impactos

Caio Henrique Pestana

Jaqueline Silva Soares

Camila Santos Feitosa

Henrique Pelicioni de Paiva

Nayara Francesquini Matheus

Resumo: A comunicação em massa começa a se propagar sob efeito da globalização, o que se percebe nesse processo é certa elitização dos meios de veiculação das informações, uma vez que nem sempre foram acessíveis às classes menos favorecidas. Com isso procuramos analisar o quanto essas ferramentas se apresentam úteis para a formação de senso crítico das pessoas, uma vez que qualquer tipo de assunto pode ser pesquisado nessa rede de comunicação virtual que abriga diversos conhecimentos do mundo todo, assim como a educação acerca da manipulação dessas ferramentas pode e deve estar presente nos ambientes de formação cidadã. Fazer a imersão no ambiente escolar para averiguar como a educação básica nas escolas públicas trabalha a construção do senso crítico nos estudantes e de que forma a escola os prepara para buscar/pesquisar a confiabilidade de informações que chegam até eles. A relevância da realização desta pesquisa parte da constatação da amplitude da vida virtual no séc. XXI, na qual podemos acessar inúmeras informações e notícias ao alcance de um dedo, onde muitos itens e fake news (notícias falsas) podem ser compartilhadas extensivamente, esse fenômeno das notícias falsas vem crescendo muito, principalmente através das mídias sociais, e se caracteriza pelo compartilhamento em massa de notícias forjadas e ardilosas que trazem calúnias, preconceitos, entre outros. Nós consideramos a importância de se pesquisar como a escola influi no preparo dos estudantes para discernir as informações "verdadeiras" das "falsas", com isso nosso principal objetivo é observar o ambiente escolar, como se relacionam: o grau de criticidade no ensino; e o incentivo a pesquisas dentro e fora da escola (como são encaminhados os trabalhos e pesquisas para a casa); e por fim, a forma como a escola se relaciona com as mídias sociais com as quais os estudantes estão em constante contato. Escolhemos trabalhar com estudantes do terceiro ano do Ensino Médio, pegando como amostragem salas de escolas públicas, foi escolhido os terceiros ano por esse ser o último do ensino básico, e, com isso, temos acesso aos estudantes que, teoricamente, dispõe da formação mais completa dentro do ciclo escolar, dando-nos, assim, a possibilidade de analisar o grau de criticidade no ensino básico. A partir disso, o grupo deste Projeto se dispõe a se lançar

no ambiente escolar para fazer a coleta de dados com base no livro de Gil, métodos e técnicas da pesquisa social, adotamos o método de observação sistemática, tendo em vista que nós não temos parte na dinâmica cotidiana da sala de aula, e temos ainda um plano de observação que deve nos guiar, iremos observar aspectos como o comportamento e atividades que ocorrem dentro de sala, bem como o grau de participação dos estudantes, os relacionamentos entre professor e aluno, e por fim, as situações que ocorrem se relacionam, principalmente, no que diz respeito a atividades que envolvem pesquisa. Escolhemos também mais duas formas para fazer essa avaliação, uma delas é a forma quantitativa pois assim podemos fazer a separação das pessoas em grupos que indicam o percentual dos pesquisados, que tendem a apresentar determinada crença ou comportamento, com base em suas respostas, Já a forma qualitativa foi escolhido por ser necessário que façamos uma análise mais profunda das respostas dos questionários, usando-as para entender, de forma geral, por três maneiras diferentes, se os agentes do processo educativo (estudantes e professores): consideram que pesquisa na escola é relevante; Se o ensino é crítico e, por fim; Como eles se relacionam com as informações que chegam até eles no dia a dia (através de mídias sociais), ou seja, se eles tendem a verificar a veracidade dessas informações. Todos esses aspectos sempre devem ser observados de forma a desvendar o grau de criticidade e de estímulo à pesquisa na sala de aula. Visamos levantar, assim, informações sobre como são trabalhadas em algumas aulas questões como: mídia, tecnologia e, principalmente, o estímulo para os estudantes pesquisarem as informações por conta própria.

Afim de obtermos indicativos da relação entre o estímulo à pesquisa na escola e a formação do pensamento crítico no ambiente escolar, foram aplicados 60 questionários em duas escolas públicas de Uberlândia, Segismundo Pereira e João Resende, ambas estaduais. Vamos listar e debater os principais dados observados em relação à questão fundamental de nossa pesquisa, cujo foco é a relação entre o estímulo à pesquisa e a formação do pensamento crítico na escola. A partir dos resultados que obtivemos, podemos concluir que os estudantes demonstram alguma preocupação com fontes em seus trabalhos escolares, e que embora não seja a maioria que o faça de forma precisa, existe uma preocupação mínima em relação ao tema. Observamos que aqui 74,5% disseram, em relações a sites especializados, que eles pesquisam fontes, todavia, anteriormente já verificamos que, muitas vezes, consideram apenas a fonte primária, ou seja, a credibilidade indicada pelo próprio site difusor da notícia em questão. Nos questionários aplicados aos professores pode-se observar que eles consideram importantes a pesquisa e a verificação de fontes, normalmente, eles indicam fontes que consideram confiáveis aos seus alunos, deixando à escolha do aluno o seu uso ou não, mas ainda assim cobram fontes confiáveis. Eles consideram relevante a pesquisa para o entendimento dos métodos sociológicos e teorias, entretanto, não acham que essa seja a única forma de estímulo.

1. INTRODUÇÃO

A comunicação em massa começa a se propagar sob efeito da globalização. O que se percebe nesse processo é certa elitização dos meios de veiculação das informações, uma vez que nem sempre foram acessíveis às classes menos favorecidas.

Apesar de a demanda do mercado de trabalho e consumo promoverem a homogeneização da *media*, as mídias virtuais, popularizadas no Brasil no início do séc. XXI, manifesta a problemática dessa medida: quantos, realmente, dominam essas ferramentas quando o que se percebe, principalmente entre as novas gerações é um processo de banalização para com a comunicação virtual.

O compartilhamento de notícias falsas nas redes evidencia a carência de busca por fontes e respaldo de veracidade quanto às informações propagadas que são rapidamente massificadas.

Com base nesses fatos, procuramos analisar o quanto essas ferramentas se apresentam úteis para a formação de senso crítico dos cidadãos, uma vez que qualquer tipo de assunto pode ser pesquisado nessa rede de comunicação virtual que abriga diversos conhecimentos do mundo todo, assim como a educação acerca da manipulação dessas ferramentas pode e deve estar presente nos ambientes de formação cidadã já que se encontram demasiadamente infiltradas na sociedade, analisando, então, o nível de criticidade das aulas de história, sociologia e estímulo à pesquisa em diferentes escolas públicas e privadas.

O ensino crítico ou sua falta faz diferença na formação do indivíduo enquanto cidadão? E o fomento à pesquisa auxilia no desenvolvimento dessa criticidade do aluno? Fazer a imersão no ambiente escolar para investigar como a educação básica nas escola pública trabalha a construção do senso crítico nos estudantes, e de que forma a escola os prepara para buscar/pesquisar a confiabilidade de informações que chegam até eles. E os impactos dessa relação da escola diante da opinião pública e da formação cidadã.

A relevância da realização desta pesquisa parte da constatação da amplitude da vida virtual no séc. XXI, na qual podemos acessar inúmeras informações e notícias ao alcance de um dedo, onde muitas mentiras e *fake news* (notícias falsas) podem ser compartilhadas extensivamente. O fenômeno dessas notícias falsas vem crescendo muito, principalmente através das mídias sociais, e se caracteriza pelo compartilhamento em massa de notícias forjadas e ardilosas que trazem calúnias, preconceitos, etc.

Nós consideramos a importância de se pesquisar como a escola influi no preparo dos estudantes para discernir as informações “verdadeiras” das “falsas”, tendo em vista exemplos recentes como a grande difamação de Marielle, vereadora do Rio de Janeiro representante política da esquerda feminista, que foi brutalmente assassinada e teve sua imagem difamada por grupos mal intencionados que em sua maioria são conservadores de direita através da internet, ou ainda o crescimento no número de pessoas que acreditam no terraplanismo (vertente de pensamento que desconsidera a ciência e propaga que o formato do planeta terra é plano), ou que vacinas causam doenças apesar de evidências científicas provarem o contrário.

Em busca de responder a pergunta do projeto, abordaremos o incentivo à pesquisa dentro da sala de aula e sua correlação no desenvolvimento do senso crítico. Atribuímos ênfase à análise da educação escolar observando qual o nível de criticidade na compreensão científica e política trabalhados nessa instituição (escola) e seus reflexos na divulgação de informações através das mídias sociais, tais como: *facebook*, *whatsapp*, *instagram*, entre outras.

Para darmos o embasamento teórico necessário, partiremos de uma concepção freireana de educação progressista e da forte crítica à educação tradicional e bancária, onde: “O saber é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber” (FREIRE, 1987, p. 33). Entendemos, assim como Freire, que as relações educador-educando devem ultrapassar o caráter narrador-dissertativo, estimulando a curiosidade, através da pesquisa e criticismo.

Um das tarefas precípua da prática educativa progressista é exatamente o desenvolvimento da curiosidade crítica, insatisfeita e indócil. Curiosidade com que podemos nos defender de ‘irracionalismos’ decorrentes do ou produzidos por excesso de “racionalidade” de nosso tempo altamente tecnologicado” (FREIRE, 2000, p. 17)

Logo, entendemos que a realização de pesquisas estimula os estudantes a desenvolverem senso crítico, promovendo dúvidas em relação às informações e notícias que chegam até eles, assim como observou Pedro Demo: “O que faz da aprendizagem algo criativo é a pesquisa, porque a submete ao teste, a dúvida, ao desafio, desfazendo a tendência reprodutiva.” (DEMO, 2001, p. 43- 44). Vemos uma importante relação entre o incentivo à pesquisa e o intermédio das disciplinas críticas (Filosofia e Sociologia) nas escolas

como forma de estímulo ao pensamento crítico e à formação cidadã dos indivíduos, pois assim como nos trouxe Lakatos baseado em Ander-Egg: “A pesquisa proporciona um exercício reflexivo, sistemático, controlado e crítico, que permite descobrir novos fatos, dados, relações e leis em qualquer campo do conhecimento.” (ANDER-EGG apud, LAKATOS, 2003, p. 155).

A Sociologia, bem como a Filosofia, desempenham papel de desenvolvimento do pensamento crítico, proporcionando aos alunos a capacidade de questionar preconceitos, repensar o comum, e se atentar quanto a notícias e suas fontes, podendo ser uma forma de combater as *fake news* e até mesmo analisar alguns fatos sociais. É importante observar que normalmente esse fenômeno se relaciona com notícias sobre política, e é um artifício que vem sendo difundido em ambos os lados do espectro de orientação político-econômica: elas são compartilhadas tanto por pessoas que se consideram de direita quanto de esquerda, além de instituições religiosas e *sites* ou páginas de *facebook* sobre pseudociência. Podemos entender, então, quais motivos levaram setores mais conservadores da sociedade a se posicionarem contra à implementação da Sociologia como disciplina obrigatória na grade curricular em 2008.

Segundo o artigo de (DIAS, Couto. 2011) As redes sociais são ambientes virtuais nos quais sujeitos se relacionam instituindo uma forma de sociabilidade que está ligada à própria formulação e circulação do conhecimento. Então, estas seriam ferramentas que têm como objetivo o compartilhamento de conteúdo, a sociabilidade nas redes sociais, como o Facebook e Twitter, não tem as mesmas condições de produção que se tem nos espaços escolares e essa é uma diferença importante para compreender a divulgação de conhecimento no (dis)curso na sociedade contemporânea.

Em busca de entender a relação entre mídias sociais e escola, os autores deste projeto buscaram referência na autora Graça Caldas, em sua obra “Mídia, escola e leitura crítica do mundo” (2006), na qual ela nos apresenta a ideia de que o ato de ler é político, principalmente em uma realidade na qual os estímulos audiovisuais tomam conta do cotidiano de nossas vidas. A autora apresenta dados como os que indicam queda tanto no nível quanto na qualidade da leitura média dos brasileiros. Nesse contexto, ela questiona a abordagem do campo da educação a essas múltiplas mídias com as quais os estudantes estão em contato, e aqui ela ainda aponta para o fato de que a intervenção de órgãos da comunicação na educação, como Associação Nacional das Revistas, ou dos Jornais, têm muito mais resultados econômicos, como a consolidação de consumidores, do que contribuir para o pensamento crítico dos estudantes. Ela propõe que a solução deve passar sim pela colaboração mútua entre os campos da educação e comunicação, o que ela chama de Educomunicação.

Considerando que o mundo está, cada vez mais, interconectado por diversas mídias, ocorrem mudanças na forma como os indivíduos se relacionam, tanto entre si quanto com as informações, mensagens, textos, que chegam até eles a todo momento. Assim, Caldas nos apresenta o conceito de Babin & Kouloumdjian de mixagem, na qual em um mesmo texto (mídia com informações) contém tanto informações escritas quanto visuais, por exemplo; na mixagem, diferentes mídias são trabalhadas em conjunto para construir um argumento.

Por fim, Caldas propõe a educomunicação como uma prática pedagógica, e ainda aponta o resultado de experiências já realizadas na área, bem como uma publicação com os resultados da experiência. Levando em consideração os conceitos e ideias trabalhadas por Caldas, em seu artigo, são pertinentes à temática de nossa pesquisa na qual verificaremos como a escola, na qual faremos o trabalho de campo, trabalha com as diversas mídias que os estudantes têm contato cotidiano.

2. HIPÓTESE

O ensino crítico faz toda a diferença na formação cidadã dos estudantes, podendo influenciar em aspectos importantes de sua vida, tais como a forma de enxergar o mundo, principalmente no que diz respeito à busca pela confiabilidade informacional em um mundo saturado de informações. Com isso, esperamos encontrar as diferenças no desenvolvimento do senso crítico, através do incentivo à pesquisa pelos professores, entre estudantes de escolas públicas, comparando aulas do terceiro ano das escolas.

3. METODOLOGIA

Visando observar, no ambiente escolar, como se relacionam: o grau de criticidade no ensino escolar; o incentivo a pesquisas dentro da escola (a maneira como a escola encaminha os trabalhos e pesquisas de casa pelos estudantes); e, por fim, a forma como a escola se relaciona com as novas mídias e mídias sociais com as quais os estudantes estão em constante contato, escolhemos trabalhar com estudantes do terceiro

ano do Ensino Médio, pegando como amostragem salas de escolas públicas. Foram escolhidos estudantes do terceiro ano por esse ser o último do ensino básico, e, com isso, temos acesso aos estudantes que, teoricamente, dispõe da formação mais completa dentro do ciclo escolar, dando-nos, assim, a possibilidade de analisar o grau de criticidade no ensino básico.

A partir disso, o grupo deste Projeto se dispõe a se lançar no ambiente escolar para fazer a coleta de dados através do procedimento de observação. A observação, segundo Antônio Carlos Gil:

“constitui elemento fundamental para a pesquisa. Desde a formulação do problema, passando pela construção de hipóteses, coleta, análise e interpretação dos dados, a observação desempenha papel imprescindível no processo de pesquisa. É, todavia, na fase de coleta de dados que o seu papel se torna mais evidente” (GIL, 2008, p. 100).

Ainda com o objetivo de compreender também como os professores e estudantes percebem a questão do estímulo à pesquisa na sala de aula, aplicaremos questionários direcionados, tanto para os estudantes quanto aos professores. Visamos levantar, assim, informações sobre como são trabalhadas em algumas aulas questões como: mídia, tecnologia e, principalmente, o estímulo para os estudantes pesquisarem as informações por conta própria.

Nesse sentido, com base no livro de Gil, métodos e técnicas da pesquisa social, adotamos o método de observação sistemática, tendo em vista que nós não temos parte na dinâmica cotidiana da sala de aula, e temos ainda um plano de observação que deve nos guiar sobre os principais aspectos que devemos observar para compreender as relações importantes para nosso projeto, ou seja iremos observar aspectos como os atos e atividades que ocorrem dentro de sala de aula, bem como o grau de participação dos estudantes, os relacionamentos entre docentes e discentes, e por fim, as situações que ocorrem se relacionam, principalmente, no que diz respeito a atividades que envolvem pesquisa. Todos esses aspectos sempre devem ser observados de forma a desvendar o grau de criticidade e de estímulo à pesquisa na sala de aula. Sobre a observação, é importante dizer ainda que o pesquisador deve tomar notas escritas sobre os aspectos observados, para evitar perda de informações, ou qualquer confusão com os dados levantados; isso por que após a observação haverá uma etapa de análise dos dados.

Além de um levantamento de informações por via da observação, também é importante que entremos em contato com os corpos docente e discente, para aplicar um questionário a respeito de suas respectivas visões acerca de como a escola se relaciona com o pensamento crítico, a pesquisa e as mídias sociais. Gil define que o questionário é uma:

“técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc” (GIL, 2008, p. 121).

Nestes termos, será elaborado um questionário de questões fechadas que têm a intenção de obter informações sobre como os entrevistados percebem o incentivo a pesquisa, e ao pensamento crítico na escola, bem como aferir o grau de importância que os entrevistados dão a essas questões. É importante nessa etapa fazer questionários diferentes, direcionados para os estudantes e para os professores. No questionário dos alunos devemos aferir se se sentem estimulados a buscar informações por iniciativa própria, e já no questionário para os professores, a intenção é compreender se estes consideram pesquisa escolar importante, e se eles tendem a aplicar trabalhos que exigem que seus estudantes pesquisem em casa. Quanto à escolha do tipo de questões, nós consideramos mais efetivo o uso de questões fechadas, pois, assim, devemos conseguir aplicar um número maior de questões, também por ser melhor para aferirmos as respostas, e levantarmos as tendências apresentadas pelas respostas.

Após a aplicação dos questionários vem a etapa de análise dos dados levantados. É nessa etapa que iremos confrontar os dados, das anotações de observação com os resultados dos questionários. Para se analisar os dados do questionário temos as opções de fazê-lo quantitativa e qualitativamente. Ainda com base em Gil, decidimos aferir os resultados dos questionário de forma quantitativa e qualitativa. A forma quantitativa foi escolhida pois assim podemos agrupar as pessoas em grupos que indicam o percentual das pessoas pesquisadas que tendem a apresentar determinada crença, ou comportamento, com base em suas respostas, ou seja, o percentual da sala que as respostas apontam que tendem a não pesquisar fontes, ou mesmo que não leem mais do que a manchete de determinada notícia. Já o agrupamento qualitativo foi escolhido por ser necessário que façamos uma análise mais profunda das respostas dos questionários,

usando-as para entender, de forma geral, por três maneiras diferentes, se os agentes do processo educativo (estudantes e professores):

- consideram que pesquisa na escola é relevante;
- Se o ensino é crítico e, por fim;
- Como eles se relacionam com as informações que chegam até eles no dia a dia (através de mídias sociais), ou seja, se eles tendem a verificar a veracidade de informações.

Através desses procedimentos, partindo do levantamento de dados via observação, passando pela aplicação dos questionários, e, por fim, a análise dos dados levantados nós devemos conseguir juntar informações o suficiente com vistas à desenvolver a análise, descrevendo, de forma mais precisa, o grau de criticidade nas escolas, como elas funcionam enquanto instrumento de suporte e apoio à pesquisa, e, finalmente, como a escola trabalha questões acerca das novas mídias sociais.

4. ANÁLISE EMPÍRICA

Afim de obtermos indicativos da relação entre o estímulo à pesquisa na escola e a formação do pensamento crítico no ambiente escolar, foram aplicados 60 questionários em duas escolas públicas de Uberlândia, Segismundo Pereira e João Resende, ambas estaduais. Vamos listar e debater os principais dados observados em relação à questão fundamental de nossa pesquisa, cujo foco é a relação entre o estímulo à pesquisa e a formação do pensamento crítico na escola.

Os alunos, em sua grande maioria (aproximadamente 90%), reconhecem que uma notícia divulgada principalmente na internet pode ser falsa, apesar de termos obtido 6 respostas contrárias à essa afirmação (anexo 1).

Em um primeiro momento, visando comparar os hábitos dos pais com os dos alunos, numa tentativa de aferir os estímulos recebidos em casa para o estudo e o pensamento crítico. Em relação aos pais podemos verificar que a maioria dos estudantes são filhos de pessoas que completaram apenas o Ensino Médio e que, em geral, leem pouco (anexo 2). Mas e quanto aos hábitos de leitura dos próprios estudantes? Lembrando que todos os entrevistados estão no terceiro ano do Ensino Médio. Observamos uma queda, em relação aos pais, nas porcentagens de estudantes que não leem nem um livro por ano. É importante notar ainda que no grupo de estudantes é maior também a porcentagem dos que leem de 2 a 3 livros por ano, enquanto cai os que leem apenas um. Ou seja, no grupo de estudantes que analisamos na pesquisa observamos uma melhora nos hábitos de leitura com relação aos seus pais, em geral, essa geração demonstra estar lendo mais (anexo 3).

Ainda com relação à dicotomia entre pais e filhos, verificamos nas respostas às nossas perguntas as formas como ambos se informam. Os principais dados observados são os de que os pais se informam muito mais através de jornais televisivos. Os estudantes ainda se informam majoritariamente via jornais televisivos, porém estes mostraram crescente na informação através da internet esses dados nos indicam uma tendência de diminuição da utilização de jornais televisivos, que apesar de ainda ser a principal forma utilizada de informação, em detrimento dessa mídia as respostas dos estudantes indicam um aumento na utilização, principalmente, de mídias digitais (anexo 4).

Percebe-se que apesar de 90% dos estudantes terem considerado que uma notícia pode ser falsa, apenas 22% deles informaram que sempre buscam por fontes no caso de compartilhar a notícia; e isso pode ser um indicativo de que mesmo sabendo que existem *fake News*, às pessoas podem acabar, de forma não intencional, compartilhando esse tipo de notícia. Verifica-se ainda que 60,7% dos estudantes informaram que, se uma notícia chama sua atenção nas redes sociais, antes de tudo eles entram no *link*, e que para saber se a notícia é verdadeira ou não, a maioria deles verifica se o *site* é conhecido, enquanto uma boa parte (37,3%) verifica as fontes contidas pelo *site*. Isso nos mostra que a maioria dos alunos estudados tendem a verificar só a fonte primária, o *site* que trás a matéria atribuindo a confiabilidade das informações na conta da popularidade do *site*, mas um grande número dos estudantes, por seu turno, indicam que buscam as fontes utilizadas pelo *site*; o que indica que grande parte deles, embora não a maioria, tendem a observar as fontes (anexo 5).

Diante de uma notícia que chega via redes sociais e lhes chama a atenção, 66,7% indicam que leem a matéria antes de qualquer coisa. Apenas 10% informaram que compartilham imediatamente, sem nenhum tipo de conferência (anexo 5).

Quanto à checagem de fontes previamente ao compartilhamento a grande maioria diz checar as fontes primárias e uma minoria de 6,7% dizem compartilhar sem nunca verificar as fontes (anexo 5).

Foi perguntado a esses estudantes, em notas de 1 a 5, sendo 1 irrelevante e 5 muito relevante, quanto aos componentes curriculares considerados importantes para o pensamento crítico: eles consideram Filosofia, Sociologia e História as mais importantes, o que mostra que eles reconhecem o papel destas disciplinas como estimulantes à criticidade. Outros dados que levantamos e consideramos importante para a análise foram os hábitos de pesquisa escolar, as duas opções mais marcadas sobre a frequência de trabalhos e pesquisas feitas em casa foram “muitas vezes” ou “sempre”. Tendo como base e fonte de pesquisa, em maior parte, *sites* especializados no assunto de pesquisa (65,6%), 91% usam o *google* como forma de busca de informações, 74,5% sempre olham as fontes do site (anexo 5).

A partir desses números, podemos concluir que os estudantes demonstram alguma preocupação com fontes em seus trabalhos escolares, e que embora não seja a maioria que o faça de forma precisa, existe uma preocupação mínima em relação ao tema. Faz-se mister observarmos que aqui 74,5% disseram, em relações a *sites* especializados, que eles pesquisam fontes, todavia, anteriormente já verificamos que, muitas vezes, consideram apenas a fonte primária, ou seja, a credibilidade indicada pelo próprio *site* difusor da notícia em questão (anexo 5).

Nos questionários aplicados aos professores pode-se observar que eles consideram importantes a pesquisa e a verificação de fontes, normalmente, eles indicam fontes que consideram confiáveis aos seus alunos, deixando à escolha do aluno o seu uso ou não, mas ainda assim cobram fontes confiáveis. Eles consideram relevante a pesquisa para o entendimento dos métodos sociológicos e teorias, entretanto, não acham que essa seja a única forma de estímulo. Em uma das aulas assistidas e analisadas, conseguimos observar que a professora de história instiga o pensamento crítico do aluno através da exposição e conscientização sobre o discurso preconceituoso de Hitler na Alemanha nazista, ou seja, o pensamento crítico é estimulado não só através da pesquisa, mas também dentro da sala de aula através das matérias.

5. CONCLUSÃO

Em suma, o pensamento crítico é sim estimulado pela escola e pelos professores, principalmente nos componentes curriculares de História e Sociologia, tendo em vista que a primeira tratou sobre o nazismo e a conscientização acerca do discurso preconceituoso, xenofobia entre outros discursos de ódio desse movimento e na segunda foi discutida a questão de gênero em sala, de forma a conscientizar e incluir essas minorias. Não obstante, o problema averiguado não a falta do estímulo e sim a falta de contextualização dos conhecimentos e saberes com a realidade, questão presente no sistema educacional há décadas, a qual foi analisada por Perrenoud.

REFERÊNCIAS

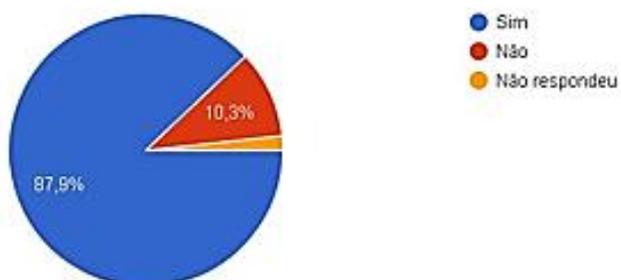
- [1] Altermann, Dennis. Qual a diferença entre redes sociais e mídias sociais? 06 set. 2010. Disponível em: <<https://www.midiatismo.com.br/qual-a-diferenca-entre-redes-sociais-e-midias-sociais>>. Acesso em: 12 mai 18.
- [2] Babin, Pierre; Kouloumdjian, Marie France. Os novos modos de compreender: A
- [3] geração do audiovisual e do computador. Edições Paulinas: São Paulo, 1989.
- [4] Caldas, Graça. Mídia, escola e leitura crítica do mundo. Educ. Soc. [online]. 2006, vol. 27, n. 94, p.117-130. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a06v27n94.pdf>>. Acesso em: 16 abr. 2018.
- [5] Demo, Pedro. Pesquisa – princípio científico e educativo. São Paulo: Cortez, 2001.
- [6] Dias, Cristiane; Couto, Olivia Ferreira do. As redes sociais na divulgação e formação do sujeito do conhecimento: compartilhamento e produção através da circulação de ideias. Ling. (dis)curso, Tubarão, v. 11, n. 3, p. 631-648, dez. 2011. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1518-76322011000300009&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 16 abr. 2018.
- [7] Freire, Paulo. Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa. 15a ed. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 2000.
- [8] Freire, Paulo. Pedagogia do oprimido. 17a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- [9] Gil, Antonio Carlos. Métodos de pesquisa social. Editora Atlas, São Paulo, 2008.
- [10] Lakatos, Eva Maria e Marconi, Marina de Andrade. Fundamentos da metodologia científica. 2003

[11] Moraes, Amaury Cesar. Ciência e Ideologia na Prática dos Professores de Sociologia no Ensino Médio: da neutralidade impossível ao engajamento indesejável, ou seria o inverso? *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 39, n. 1, pp. 17-38, jan./mar. 2014.

[12] Perrenoud, Phillipe. “Construir competências é virar as costas aos saberes?” *Revista Pátio*. Ano 3, nº 11, nov. 1999/jan./2000, p. 15-19.

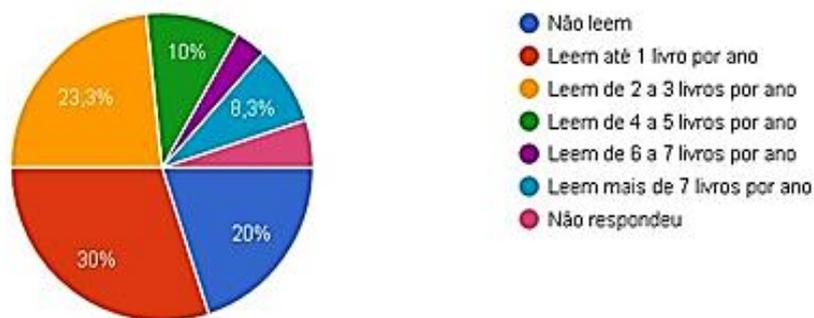
ANEXOS

ANEXO 1



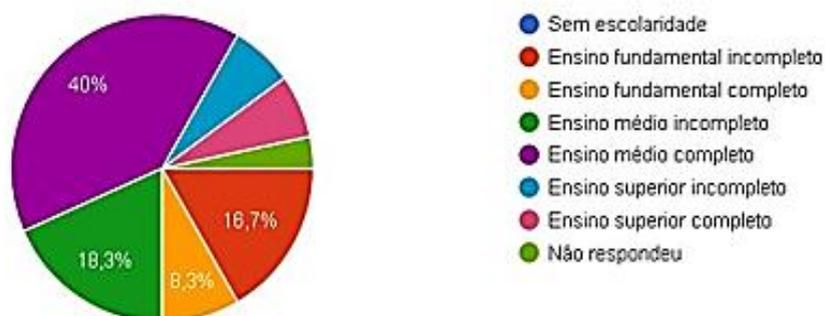
ANEXO 2

Sobre os hábitos de leitura de seus pais, ou responsáveis



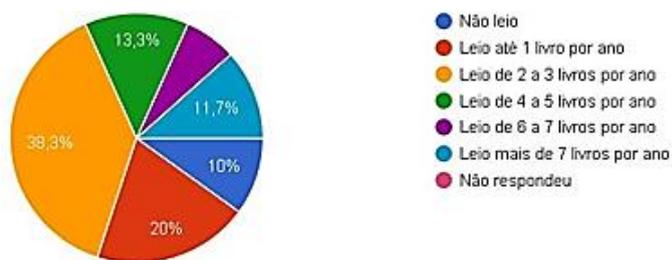
Qual grau de escolaridade dos seus pais?

60 respostas



ANEXO 3

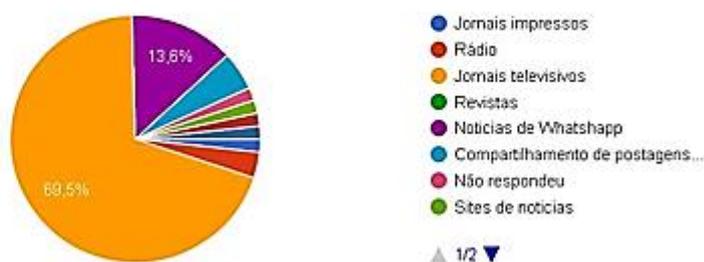
Sobre seus hábitos de leitura



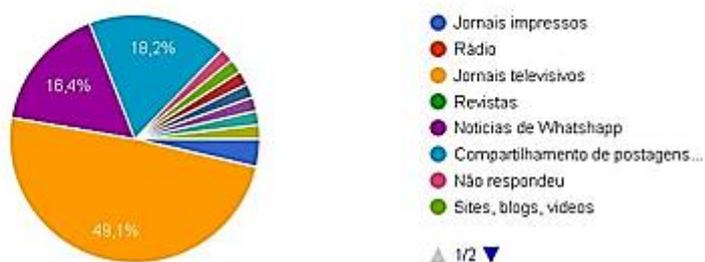
ANEXO 4

Na sua percepção, como você diria que seus pais se informam?

59 respostas

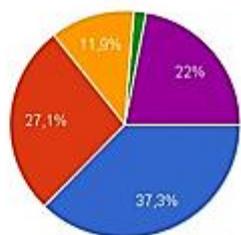


Como você busca se informar?



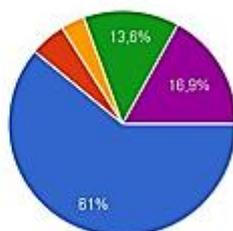
ANEXO 5

Como você define se uma notícia que chega até você via redes sociais é confiável?



- Presto atenção no site que esta vinculando a noticia
- Eu leio a noticia e tiro minhas próprias conclusões
- Tiro conclusões me baseando nos comentários da noticia
- Não verifico se é confiável
- Eu busco as fontes que o site de n...
- Considero verdadeira se vier de m...
- Não respondeu

Quanto aos "sites especializados"



- Eu sempre verifico se existem fontes confiáveis
- Eu não me importo em verificar as fontes
- Se o site se diz especializado eu acredito
- Se não tiver fontes eu uso apenas algumas informações
- Não respondeu

Se você compartilhar uma notícia com seus amigos virtuais, com qual a frequência você verifica a fonte antes?

60 respostas



- Nunca
- Quase nunca
- As vezes
- Quase sempre
- Sempre
- Não Respondeu

Capítulo 14

A situação da adolescência em Castelo do Piauí: Na terra dos castelos, príncipes e princesas não vivem um conto de fadas.

Edimilson Pereira de Araújo

Resumo: O artigo procura analisar a situação da adolescência no município de Castelo do Piauí, apresentando dados relativos à condição social e econômica, uso indevido de drogas, violência doméstica e sexual e trabalho infantil. O trabalho teve como objetivo ampliar conhecimentos e disponibilizar para a sociedade e gestores públicos um referencial de informações com vistas à elaboração de políticas públicas capazes de amenizar a situação de pobreza e risco social que vitimam o futuro das novas gerações. O estudo foi realizado a partir de um diagnóstico, feito no ano de 2014 e atualizado em março de 2015, sobre a situação da criança e do adolescente de Castelo do Piauí. As políticas sociais foram a maneira encontrada pela sociedade para minimizar as desigualdades e inauguraram uma forma de regulação social. Nesse sentido, elas são formas indiretas de distribuição de renda e determinam o padrão de proteção social implementado pelo Estado. Na concepção tradicional de políticas públicas há um papel central do Estado quanto à formulação e implementação. Elas são concebidas e implementadas de forma atomizada setorialmente, sem articulação entre si, independentemente de atender o mesmo público alvo. As profundas transformações sociais, políticas e econômicas das duas últimas décadas têm ensejado uma nova visão da realidade e alterações nos nossos pensamentos, percepções e valores. O novo paradigma que emerge dessas mudanças. Este novo paradigma vem atingindo também as políticas públicas. As mudanças sociais e os avanços organizacionais e tecnológicos têm favorecido a disseminação e o enraizamento de uma nova matriz conceitual de políticas públicas. Nesta nova concepção, as políticas públicas são formuladas e implementadas de forma articulada, num processo que envolve o Poder Público e a sociedade civil.

Palavras-chave: Adolescência. Violência. Uso indevido de Drogas.

1. INTRODUÇÃO

Localizada na Região Semiárida do Estado do Piauí, a realidade de Castelo do Piauí, aparentemente, parece não ser diferente dos demais municípios. Segundo dados do IBGE (2010), 1.782 (10%) das pessoas sobrevivem com menos de $\frac{1}{4}$ do salário mínimo, 868 (4,8%) com menos de $\frac{1}{2}$ do salário mínimo e 244 (1,3%) sem nenhum rendimento mensal. Assim, são mais de 16% da população vivendo em situação de miséria, da qual crianças e adolescentes são as que mais sofrem.

Apesar de durante muito tempo ter sido uma cidade pacata, hoje problemas como violência, trabalho infantil e uso indevido de drogas, são mazelas que afetam principalmente o futuro das crianças, adolescentes e jovens da cidade. Muitos atores sociais têm manifestado constante preocupação com a situação da adolescência no município, porém ainda não existiam estudos específicos que mostrassem a realidade em que vivem os munícipes de 12 a 17 anos. Considerando esta questão, o Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente realizou um diagnóstico da situação da Criança e do Adolescente em Castelo do Piauí, no ano de 2014 e, abordou aspectos quantitativos e qualitativos da vida dos meninos e meninas.

Um diagnóstico sobre a situação da adolescência em Castelo do Piauí significa produzir conhecimentos e reflexões teóricas que nos ajudem a interpretar e sugerir propostas e políticas públicas capazes de amenizar a situação de pobreza e risco social que vitimam o futuro das novas gerações. Significa ainda, aprofundar as questões a partir das responsabilidades dos gestores, famílias e sociedade.

Apresentamos, neste ensaio, uma abordagem sobre a vida cotidiana dos adolescentes, buscando aprofundar questões sobre o trabalho infantil, uso indevido de drogas e violência doméstica.

2.0 QUE ACONTECE NA VIDA COTIDIANA DOS ADOLESCENTES DE CASTELO DO PIAUÍ? ESPECIALMENTE DAS REGIÕES MAIS POBRES DO MUNICÍPIO?

Apesar dos investimentos nas áreas de educação, saúde e assistência social, com resultados visíveis, problemas como o trabalho infantil, a exposição desde cedo a bebidas alcoólicas e a violência, têm deixado uma enorme lacuna que tem trazido resultados alarmantes.

Segundo a coordenadora da Secretaria de Educação Francisca das Chagas do Monte Belo, a situação de risco atinge principalmente os adolescentes do sexo masculino. *“Eles começam a trabalhar para sobreviver ainda na adolescência. O uso de bebidas alcoólicas, os casos de indisciplina e violência também são mais comuns entre os meninos”*.

Dados do Conselho Tutelar de Castelo do Piauí (2015) apontam a seguinte situação:

Tabela 1 – Distribuição dos casos de crianças e adolescentes com violações de direitos apuradas pelo CT, segundo o tipo de violação, no período de janeiro/2014 a fevereiro/2015

Direito Fundamental	Tipo de Violação	Casos	
		Nº	%
Vida e Saúde	Consumo de Drogas	7	4,0
	Violência sexual, abuso sexual intrafamiliar ou extrafamiliar (sem fins comerciais).	11	6,3
	Violência Sexual, exploração sexual comercial de crianças ou adolescente.	4	2,3
Liberdade, Respeito e Dignidade.	Trabalho Infantil	5	2,9
	Violência Física	20	11,5
	Violência Verbal	8	4,6
	Abandono	13	7,5
Convivência Familiar e Comunitária	Negligencia	24	13,8
	Conflito familiar (Filiação/Guarda)	32	18,4
	Maus tratos	13	7,5
Educação, Cultura, Esporte e Lazer.	Violência Doméstica	7	4,0
	Indisciplina (Violência Institucional, simbólica)	9	5,2

Fonte: Dados sistematizados com base nas fichas do Boletim de Ocorrência do Conselho Tutelar do município de Castelo do Piauí.

De acordo com os dados na tabela acima, chama atenção, a situação de maus tratos, violência, conflito familiar, negligência e violação sexual.

3. O TRABALHO INFANTO-JUVENIL

O trabalho de crianças e adolescente em Castelo do Piauí é um fenômeno que reflete as implicações do processo de vulnerabilidade social. Constatou-se que não houve um aumento na incidência no trabalho de crianças e adolescentes, na faixa etária de 10 a 14 anos, do ano 2000 para 2010. Verificou-se ainda que esta não é a tendência de evolução dos demais municípios do grupo de referência e do próprio estado que têm apresentado uma diminuição de um período para outro.

Na faixa etária de 15 a 17 anos a incidência do fenômeno diminuiu no período em comento. Entretanto, o trabalho nessa faixa etária representa uma proporção maior que as de crianças e adolescentes entre 10 e 14 anos. Tal fato evidencia a gravidade da ausência de políticas públicas e proteção ao adolescente em idade de ensino profissionalizante e de proteção trabalhista, a exemplo do “Jovem Aprendiz”.

Apesar, do fenômeno pequeno na faixa etária e 10 a 14 anos, a questão é grave visto que o marco normativo é nítido em relação à proibição do trabalho neste período, Brasil, (1990). Ademais, percebe-se que as crianças e adolescentes trabalhando em Castelo do Piauí estão em situação de trabalho desprotegido (setor de serviço e agricultura) e em muitos casos penoso, perigoso e degradante (pedreiras, tráfico de drogas e vítimas de exploração sexual).

É importante ressaltar que tanto o aumento do trabalho de pessoas na faixa dos 10 a 14 anos, quanto a manutenção de uma elevada taxa entre aqueles de 15 a 17 anos, parece estar relacionado às mudanças no desenho do Programa de Erradicação do Trabalho Infantil. Cita-se particularmente a extinção da bolsa que pode ter contribuído para o retorno das crianças e adolescentes à situação de trabalho entre 2006 e 2007 (LEVINAS, 2000).

Ademais, podem-se apontar alguns fatores socioeconômicos e culturais do município que explicam a taxa relativamente mais alta de adolescentes trabalhadores em comparação com as crianças e adolescentes de idade mais baixa. Um fato é que a proporção de famílias em situação de vulnerabilidade à pobreza ainda é alta em Castelo do Piauí, conforme será analisado com mais detalhe na segunda parte deste relatório.

Ademais, observa-se que existe fragilidade na rede de serviço educacional na oferta da educação formal para os adolescentes com idade mais alta. Esse fato possibilita a existência de uma parcela significativa dessa população sem acesso e continuidade dos anos dos estudos, para o qual contribui para a cultura de tolerância ao trabalho e criança e adolescente como princípio educativo e “corretivo” dos comportamentos desviantes. No município existe apenas uma escola e ensino médio e os cursos de nível superior são ofertados pela Universidade Aberta do Brasil, mas não atende às aspirações dos adolescentes e jovens impelindo os adolescentes a migrarem para a capital ou municípios vizinhos.

Ressalta-se ainda a existência da migração da população mais jovem, particularmente do sexo masculino, para outros estados na busca de melhores oportunidades financeiras e acesso a bens materiais, a exemplo de São Paulo. Para aqueles que permanecem no município geralmente passam a desenvolver as seguintes atividades: vendedores ambulantes, trabalho na pedreira, extração da palha de carnaúba, vítimas de exploração sexual, trabalho na agricultura familiar e tráfico de drogas. Fora dessas situações existe apenas a experiência do Banco do Brasil que contrata adolescentes em conformidade com as normas da Lei do Aprendiz.

Como parte das iniciativas de apoio as políticas públicas para crianças e adolescentes do Semiárido, especialmente em Castelo do Piauí, o Selo UNICEF – Município Aprovado é uma estratégia de mobilização de municípios e estados em torno das metas estabelecidas pelos Objetivos do Milênio². Uma iniciativa que mobiliza e articula os municípios para implantarem ações voltadas para assegurar os direitos das crianças e adolescentes. A metodologia de trabalho deste programa combina capacitação de atores municipais, aprimoramento dos mecanismos de gestão local e mobilização social, com ampla participação comunitária, principalmente dos adolescentes. Assim, o Selo orienta e incentiva a realização de um trabalho intersectorial de gestão compartilhada e de mobilização social em prol dos direitos das crianças e adolescentes³ (BRASIL, 2011).

Conforme, Brasil (2010), a iniciativa vem contribuindo para que o Brasil alcance os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio. (ODM) relacionados à população de até 17 anos, reduza as disparidades regionais e avance na universalização dos direitos previstos no Estatuto da Criança e do Adolescente. O quadro, a seguir, traz alguns indicadores avaliados pelo Programa Selo UNICEF Município Aprovado em Castelo do Piauí.

Quadro 2 – Indicadores do Município de Castelo do Piauí

Indicador	2011	2012	2013
Taxa de mortalidade infantil	10.8	01 (1%)	05 (5%)
% de mulheres grávidas com 7 ou mais atendimentos de pré-natal	61.3	65,75%	63,77%
% de óbitos maternos investigados	100.0	100%	100%
% de óbitos infantil investigados	100.0	100%	100%
Cobertura vacinal	S/I	24.3	98,56%
Taxa de abandono no Ensino Fundamental	S/I	0.2	0
Distorção idade série nos anos finais (9º ano) do ensino fundamental diurno da rede municipal	S/I	36.9	32,7
% de crianças beneficiadas pelo benefício de Prestação continuada (BPC) que estão na escola	S/I	60.6	61,29%
Percentual de escolas da rede pública municipal que atingiram ou ultrapassaram a meta do IDEB, anos iniciais	100.0	100%	80% (1 Escola)
Percentual de gestantes que fizeram o teste de HIV até a 20ª semana de gestação - 2013	0.0	S/I	S/I
% de criança de até 1 ano de idade com registro civil, do total de nascidos vivos	80.6	425	491
Taxa de mortalidade entre crianças e adolescentes de 10 a 19 anos por causas externas	52.8	02	01
% de nascidos vivos de mulheres de 10 a 19 anos	25.4	22,26%	24,76%

Fonte: Dados fornecidos pelo UNICEF (2013).

Reduzir a mortalidade infantil é uma meta muito importante e observamos que as taxas de mortalidade de bebês e crianças até cinco anos caíram em todo o mundo, mas o progresso foi desigual. Quase 11 milhões de crianças ao redor do mundo ainda morrem todos os anos antes de completar cinco anos. A maioria por doenças evitáveis ou tratáveis: doenças respiratórias, diarreia, sarampo e malária. A mortalidade infantil é maior em países que têm serviços básicos de saúde precários.

Melhorar a saúde materna implica enfrentar desafios de complicações na gravidez ou no parto matam mais de meio milhão de mulheres por ano e cerca de 10 milhões ficam com sequelas. Uma em cada 16 mulheres morre durante o parto na África Subsaariana. O risco é de uma para cada 3,800 em países industrializados. Existem sinais de progresso mesmo em áreas mais críticas, com mais mulheres em idade reprodutiva ganhando acesso a cuidados pré-natais e pós-natais prestados por profissionais de saúde. Os maiores progressos verificados são em países de renda média, como o Brasil.

Combater o HIV/Aids, a malária e outras doenças é um objetivo onde todos os dias 6,8 mil pessoas são infectadas pelo vírus HIV e 5,7 mil morrem em consequência da Aids - a maioria por falta de prevenção e tratamento. O número de novas infecções vem diminuindo, mas o número de pessoas que vivem com a doença continua a aumentar junto com o aumento da população mundial e da maior expectativa de vida dos soropositivos. Houve avanços importantes e o monitoramento progrediu. Mesmo assim, só 28% do número estimado de pessoas que necessitam de tratamento o recebem. A malária mata um milhão de pessoas por ano, principalmente na África. Dois milhões morrem de tuberculose por ano em todo o mundo.

4. VIOLÊNCIA SEXUAL E OUTRAS VIOLAÇÕES

Aparece a violação à Liberdade ao Respeito e à Dignidade com 25,6%. Neste aspecto, percebe-se que a maioria das violações de direitos está relacionada às diversas situações de violências, a exemplo da violência sexual, violência física, psicológica e verbal, ameaças, além do registro de duas das piores formas de trabalho infante-juvenil, conforme a Organização Internacional do Trabalho (OIT), que é a exploração sexual e o tráfico de drogas.

Por conseguinte, aparece a violação dos direitos à Vida e Saúde com 6,5%, destacando o consumo de drogas, enquanto um tipo de situação em que a ação dos adolescentes coloca em risco à própria saúde. Notou-se que dos 13 casos registrados pelo Conselho Tutelar todos são adolescentes do sexo masculino, nos bairros situados na zona urbana do município.

De acordo Sêda (1997), em relação ao tipo de droga utilizada pelos adolescentes, não há registro nos documentos do Conselho Tutelar. Entretanto, durante as reuniões de produção e análise dos dados identificou-se na fala dos participantes, que a bebida alcoólica, crack e maconha são as mais consumidas pelos adolescentes, destacando-se o potencial de dependência física para as duas primeiras, que são respectivamente substâncias depressoras e estimulantes do sistema nervoso central, conforme aponta os estudos de Nicastrí (2011).

“Terra da Cachaça”: é assim que é conhecida a pequena cidade de Castelo do Piauí. No município, a agroindústria de cana de açúcar e produção de aguardente representa uma das principais fontes de geração de renda. A cidade tem até um Festival, O CACHAÇA FEST, que une turismo, cultura, shows musicais, agronegócio da cachaça, culinária, entre outros atrativos. Os adolescentes convivem com naturalidade com as situações vistas e vividas no dia-a-dia. Existe, portanto, uma interação dinâmica entre as variáveis individuais, ambientais e a substância química. As drogas estão presentes em qualquer época da vida de uma pessoa, no entanto a adolescência, período marcado por mudanças e curiosidades sobre um mundo que existe além da família, representa um momento especial no qual a droga exerce um forte atrativo. Sabe-se que não há como acabar com a droga em si, e ela não é a única causa de violência da sociedade, mas o consumo abusivo de substâncias psicoativas entre os adolescentes e a sua relação com o criminalidade é tema que vem preocupando há muito os profissionais que atuam na área da infância e da juventude.

5.VIOLÊNCIA DOMÉSTICA NA ADOLESCÊNCIA

Desde o princípio de sua existência, o homem, dentre os seres vivos, é o ator principal da prática de violência. Tanto no passado quanto no presente, retrata o ser humano diante das desigualdades na relação entre superior e inferior, utilizando o poder com fins de dominação, exploração, opressão e morte. Violência é uma doença contagiosa e como tal, provoca feridas que não cicatrizam nem no corpo nem na mente daqueles que foram contaminados, tanto como oprimidos quanto como opressores. Dentre todos os problemas enfrentados em nossa sociedade, a violência contra crianças e adolescentes se destaca como aquela que covardemente atinge seres humanos completamente indefesos, por se encontrarem no processo biológico de desenvolvimento.

As ações de violência cometidas por pais e mães que batem, espancam e chegam a extremos, até a matar seus próprios filhos são veiculadas a todo o momento na mídia.

As consequências deste tipo de violência se apresentam desde simples marcas no corpo até a presença de lesões tóraco-abdominais, auditivas e oculares; traumatismo craniano; fratura dos membros superiores e inferiores, queimaduras e ferimentos diversos que podem causar invalidez temporária ou permanente, quando não a morte. A mortalidade por violência se constitui, atualmente, na segunda causa morte para crianças e jovens na faixa etária de 5 a 19 anos. (SILVA, 2002, p. 122).

As crianças ou adolescentes tornam-se vítimas das ações praticadas pelos próprios pais ou responsáveis, dentro do seu próprio lar. Muitos pais veem o castigo físico como uma maneira de fazer a criança obedecer, sendo que o castigo físico é uma descarga de raiva, frustração ou insatisfação dos pais.

A violência doméstica contra a criança e do adolescente tem suas raízes na maneira como nossa sociedade percebe a criança e o período de infância, concepção essa que só pode ser compreendida e transformada dentro do seu contexto histórico. [...] Dentre as formas de manifestação do fenômeno em questão, culturalmente a violência física é adotada pela sociedade como método educativo e disciplinar. (SILVA, 1999, p. 89).

Neste sentido a violência doméstica, caracterizada pela negligência, é uma violação aos direitos humanos fundamentais do adolescente, tais como: direito à vida, à liberdade, à segurança e ao lazer.

Sabemos que estes fatos não são casos isolados e muitos são os fatores que podem desencadear a violência: fatores sociais, questões culturais, alguns traços de personalidade do agressor, a “reprodução da violência” (os agressores quase sempre também foram vítimas de maus-tratos na infância e acabam repetindo o modelo de seus pais com seus filhos), mas entre todos esses, um fator é comum: o abuso de

poder do mais forte sobre o mais fraco.

A violência física é caracterizada por qualquer ação única ou repetida, não acidental (ou intencional), perpetrada por um agente agressor adulto ou mais velho, que provoque dano físico à criança ou ao adolescente. Este dano causado pelo ato abusivo pode variar de lesão leve a consequência extremas como a morte. (SILVA, 1994, p. 88)

É fato que os maus-tratos não ocorrem somente nas classes menos desfavorecidas. A violência nas classes média e alta difere, porque ela é oculta, costumam ser acobertadas pela sociedade, pois muitas pessoas tem medo de retaliação por parte do agressor e se omitem diante destas situações.

O resultado mostra que o problema da violência física e das demais formas de agressões, obviamente não é apenas no núcleo familiar que essas vítimas são alvos fáceis de serem atingidos. Nos demais grupos sociais os adolescentes são atingidos tanto pela discriminação quanto pela violência urbana.

Ao se discutir essa realidade, não se pode esquecer a responsabilidade do Estado e suas políticas públicas, que por omissão e abusos, permite que os adolescentes estejam sujeitos à violência.

Somente quando a sociedade entender que as feridas, provocadas pela violência de hoje, não cicatrizarão na criança que será o adulto de amanhã, é que podemos adotar políticas verdadeiramente eficazes capazes de atenuar o problema.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A política social implícita no ECA explicitou que a ação social deve superar as condições materiais e oferecer novas condições ou atitudes que emancipem as crianças e adolescentes como sujeitos de direitos. O Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA -, Lei Federal nº. 8.069/90, é permeado por essa nova concepção. O conceito de proteção integral que perpassa o Estatuto exige a articulação das políticas públicas - de educação, saúde, assistência, etc., de esferas de governo e de poderes, para que os objetivos sejam alcançados.

A situação da criança e do adolescente se consolidou em termos globais no mundo moderno, mas esbarra em um desafio de ampliar as ações preventivas e de integração social em uma situação de contenção de gastos públicos. No Brasil a Constituição de 1988 assegura que a política de atendimento criança e ao adolescente deve obedecer à descentralização, a fim de que os municípios sejam co-participantes na consolidação dessas políticas. Sendo assim, uma proteção social universal e integral, articulada por sistemas públicos de assistência social, educação e saúde pública precisa ser ampliado com garantias de renda mínima com finalidade garantir o bem estar social de criança dentro das famílias. Isso realiza um conjunto de direitos que elimina a pobreza.

É fato que nas últimas décadas, observamos na sociedade brasileira, um consenso inicial em torno da necessidade de implantação e implementação de políticas públicas destinadas à criança e ao adolescente, sobretudo porque se amplia cada vez mais a preocupação com a qualidade de vida do público alvo, mediante descoberta da vulnerabilidade e risco social. Nesse aspecto, compreendemos que as políticas públicas são uma série de ações planejadas e colocadas em prática pelo poder público. Elas criam condições relevantes para assegurar melhores condições de vida para a população. As políticas públicas devem ser encaradas como um processo destinado à escolha racional e coletiva de prioridades. Assim, percebe-se que a temática das políticas públicas está diretamente relacionada com o processo de formação do interesse público. Na realidade, as políticas públicas podem ser entendidas como forma de controle prévio na medida em que exigem a apresentação dos pressupostos materiais que informam a decisão, em consequência da qual se desencadeia a ação administrativa.

Para construir um município melhor para crianças e adolescentes é fundamental unir esforços entre governo, iniciativa privada e sociedade civil. Uma criança ou adolescente que tem os seus direitos negados, certamente no futuro, terá dificuldades.

Assegurar que cada adolescente tenha seus direitos humanos integralmente cumpridos, respeitados e protegidos deve ser a missão de cada cidadão ou cidadã, por que o adolescente tem o direito de sobreviver, se desenvolver, aprender, crescer sem violência e receber atenção prioritária nas políticas públicas. Os resultados da pesquisa, embora não conclusivos, apontam as seguintes questões:

- As condições de pobreza e desigualdade social ampliam a exposição a situações de risco e vulnerabilidade social que vitimam os adolescentes;

- Apesar dos investimentos nas áreas de educação, saúde e assistência social, com resultados visíveis, os adolescentes de Castelo do Piauí estão expostos a várias situações de risco, entre as quais se destacam a violência sexual, situação de maus ratos, violência doméstica;

A análise dos dados do diagnóstico teve como parâmetro os dados coletados no Conselho Tutelar de Castelo do Piauí e aponta que a sociedade castelense tem sido tolerante em não realizar denúncias sobre a violação de direitos.

Diante do exposto, percebe-se a necessidade da participação da sociedade nas políticas públicas de atendimento aos adolescentes. Esta participação, entretanto, precisa ser efetivada através de organismos que a possibilitem, como o Conselho Tutelar e o Conselho de Direito. Precisa também ter qualidade, necessitando, para isso, da capacitação de pessoas que as representem nestes espaços.

O grande compromisso dos gestores deve ser o fortalecimento institucional como as Secretarias, Conselhos e Sociedade para que as políticas públicas possam está mais perto desta população, entendendo não apenas o universo das explorações e abusos, mas o universo particular dessas meninas e meninos. Ações devem ser desenvolvidas, seja encaminhando jovens para o mercado de trabalho; atendendo-os em espaços de cidadania; ressaltando e aprofundando direitos; trabalhando de forma lúdica e participativa as principais temáticas que fazem a diferença na vida de cada uma e de cada um; estimulando potenciais e talentos; incluindo a família e a comunidade na busca e desenvolvimento de soluções; dialogando, incluindo, universalizando direitos e deveres.

Ampliar conhecimentos a respeito da atual situação da adolescência em Castelo do Piauí e por meio do diagnóstico realizado disponibilizar para a sociedade e gestores públicos um referencial de informações a serem utilizadas por pessoas que direta ou indiretamente desenvolvem serviços e ações voltadas para o seguimento infanto-juvenil foi o nosso objetivo principal. Esperamos que, juntos, possamos nos empenhar em elaborar, descobrir e implantar políticas públicas satisfatórias ao desenvolvimento da criança e do adolescente, tendo, como finalidade, uma sociedade menos sofrida e mais bem sucedida.

A situação da criança e do adolescente tem sido tema de atenção desde o século XX. Após a segunda guerra mundial a ONU - Organizações das Nações Unidas voltou à atender crianças e adolescentes porque a situação do pós - guerras deixou muitas crianças com seus direitos violados e, com isso, milhões de crianças se encontravam e situação de vulnerabilidade social.

No Brasil, o Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente e a Secretaria Nacional dos Direitos Humanos são órgãos que têm a finalidade de garantir os direitos infanto - juvenis, além de outros mecanismos sociais com a mesma finalidade. Mesmo assim ainda existem muitas crianças em situação de risco: trabalho infantil, exploração sexual, negligencia, situação de abandono, dentre outras violações.

No município de Castelo do Piauí, em 2014, foi realizado um diagnóstico da situação da criança e do adolescente e, podemos observar que há muitas famílias fragilizadas no município, crianças em situação de maus tratos, abandono e os mais diversos tipos de violações de direitos. O diagnóstico é um passo importante para visualizarmos a situação das crianças e dos adolescentes de Castelo do Piauí e, a partir daí pensarmos em ações de intervenção nas diversas situações de direitos que fora diagnosticadas. Foi um diagnóstico construído em equipe e coordenado pelo Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente.

O município de Castelo do Piauí não dispõe de serviços especializados para o atendimento de crianças e adolescentes vítimas das violações de direitos identificadas no diagnóstico. Entretanto, os serviços na arena da política de assistência social básica, saúde e educação tem absorvido essa demanda reprimida encaminhada pelo Conselho Tutelar, Ministério Público, Poder Judiciário, Delegacia de Polícia Civil e Polícia Militar que deveria ser atendida por serviços da política de assistência social especial.

O diagnóstico apontou ainda que a falta de serviços especializados para o atendimento as crianças e adolescentes vítimas de maus tratos e violências sexuais constitui-se numa fragilidade que tem sobrecarregado os serviços existentes. Assim, a falta de capacitação especializada para o atendimento nestes serviços resulta em fragilidade no registro das informações acerca do perfil das vítimas e dos violadores de direitos dificultando o conhecimento acerca dessa realidade, bem como alcance desse público para o atendimento adequado particularmente pelos serviços da área da educação e da saúde.

Outra fragilidade manifesta-se em relação à baixa capacidade do trabalho em rede, particularmente com as instituições do Sistema de Garantia de Direitos na tomada de ação imediata para a proteção das crianças e adolescentes nas situações de maus-tratos, conflitos familiares, violência sexual etc. seja quando a criança e ao adolescente é vítima ou violador. Tal fato foi percebido em relação Polícia Militar que não

dispõe de atendimento e espaço especializado ou diferenciado, e, nem o município dispõe de serviço de acolhimento temporário para procedimentos articulados com outras áreas da política de atendimento à crianças e o adolescentes nas suspeitas ou identificação das situações em comento.

Diante do contexto de violações de direitos e fragilidades nos serviços do Sistema de Garantia de Direitos, o diagnóstico aponta para a necessidade de superar as situações de:

- Desconexão dos registros com o fluxo geral da informação e fragilidade do trabalho integrado em rede;
- Equipes reduzidas e falta ou precariedade de implantação de sistemas de informação funcionais e eficientes;
- Não integração de sistemas de informação sobre os atendimentos realizados na rede e no SGDCA;
- Existência de preconceito ou incompreensão em relação aos direitos das crianças e adolescentes usuárias de drogas, trabalho infantil, exploração sexual, autores de atos infracionais, fato que propicia a desvalorização ou precarização dos registros em relação ao perfil da vítima e do violador (orientação sexual, cor/raça e escolaridade);
- Informalidade no encaminhamento dos casos aos órgãos responsáveis pelo atendimento da criança e do adolescente;
- Não reconhecimento das violações de direitos cometidas pelos órgãos de atendimento.

Para tanto concluímos que a situação da criança e do adolescente em Castelo do Piauí pode contribuir melhor para alcançar os objetivos do Milênio, mas que se faz necessário aperfeiçoar os instrumentais de registros de informações, realizar planejamento articulado com órgãos do sistema de garantia de direitos e proteção (Conselhos Tutelar e de Direitos, Ministério Público, Poder Judiciário, serviços de saúde, educação e assistência social), capacitações continuadas e o acolhimento das crianças e adolescentes vítimas de maus-tratos e violência sexual por meio da implantação de um serviço especializado.

Diante das fragilidades e necessidade urge a criação de um serviço especializado para o atendimento às crianças e adolescentes vítimas de maus-tratos e violência sexual, bem como seus familiares e violadores, com vista a redução e prevenção de reincidências de casos.

REFERÊNCIAS

- [1] Brasil. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente, 1990.
- [2] Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988.
- [3] direito de ser adolescente: oportunidades para reduzir vulnerabilidades e superar desigualdades / Fundo das Nações Unidas para a Infância. – Brasília, DF: Unicef, 2011.
- [4] Um Brasil para as crianças e para os adolescentes: a Sociedade Brasileira e os Objetivos do Milênio para a Infância e a Adolescência. III Relatório. Fundação Abrinq. 1ª edição. São Paulo, 2010.
- [5] Deslandes, S. F. Atenção às Crianças e Adolescentes Vítimas de Violência Doméstica: análise de um serviço. Cadernos de Saúde Pública. Rio de Janeiro, 10 (supl): 177 – 187, 1994.
- [6] Lavinas, Lena. Estratégias para Combater o Trabalho Infantil no Serviço Doméstico. Rio de Janeiro, IPEC/OIT, 2000.
- [7] Nicastri, S. Drogas: classificação e efeitos no organismo. In: Brasília: Ministério da Justiça. Secretaria Nacional de Políticas sobre Drogas. Prevenção ao uso indevido de drogas: Capacitação para Conselheiros e Lideranças Comunitárias. Brasília, DF, 2011. p. 17- 37.
- [8] Sêda, Edson. XYZ do Conselho Tutelar. São Paulo: Conselho Estadual dos Direitos da Criança e do Adolescente, 1997.
- [9] Silva, Lygia Maria Pereira da. Violência doméstica contra a criança e o adolescente. Recife: Edupe, 2002.

Capítulo 15

Educação, cinema e ressocialização: Uma experiência no presídio regional de Sapé – PB

Rosimere Andrade da Silva

Antonio Gledson da Silva Santos

Marlon Tavares Mineiro

Geraldo Medeiros Filho

Resumo: Este artigo trata de um relato de experiência acerca do Projeto Cinema no Presídio, o qual está sendo desenvolvido no Presídio Regional de Sapé – PB, cidade distante cerca de 50 km da capital João Pessoa. Esta unidade prisional tem sido destaque nacional por seu empenho no cumprimento da lei Nº. 7.210, que trata da Lei de Execuções Penais e o caráter ressocializador que a mesma defende no tocante à educação e ao trabalho. O projeto de cinema desenvolvido nesta unidade, atende 50 reeducandos do regime fechado e em julho último foi considerado pela Justiça Paraibana, na pessoa da Juíza Lilian Frassinetti Correia Cananéia, como referência em ressocialização através da arte e da reflexão, provocada pelo cinema e à associação deste com a atual realidade dos reeducandos. Para a execução deste artigo, foi aplicado aos reeducandos um questionário etnográfico e sociocultural. Os resultados apontaram que 83% dos participantes do projeto são jovens entre 18 e 32 anos de idade; 32% são presos provisórios, alguns há mais de dois anos à espera do primeiro julgamento, quando a lei determina que este prazo não exceda os 90 dias; apenas 13% concluíram o Ensino Médio e 3% é graduado, 52% possuía apenas o Fundamental II; 67% deles se consideravam pardos e 20% brancos, o percentual de negros foi de apenas 7%; entre os participantes 50% deles afirmaram acreditar no potencial reflexivo e ressocializador do Projeto, enquanto que 23% esperava apenas pela remição da pena e 27% apenas gostavam das aulas.

Palavras-chave: Cinema, ressocialização, reflexão, remição.

1. INTRODUÇÃO

A educação brasileira sempre foi considerada elitista. Mesmo com os ideais libertários que foram defendidos nos últimos 70 anos, como as teorias pedagógicas de Paulo Freire, Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, ainda assim, a educação manteve-se conservadora, preconceituosa, elitista e excludente. Embora se constitua um direito assegurado constitucionalmente, a educação escolar nunca foi para todos, ao menos em qualidade e oportunidade, sempre atendeu de modo diferente, de acordo com a origem do aluno.

Se para os filhos de classes menos favorecidas ela sempre foi considerada como “luxo”, o que dizer dos socialmente excluídos como a população carcerária? Esta tem sofrido, não somente com o preconceito e infortúnios inerentes aos crimes por ela cometidos, mas com a “qualidade” da educação e propostas de “ressocialização” utilizadas nas unidades prisionais, que além de insuficientes, têm se mostrado ineficazes no cumprimento ao que determina a lei Nº 7.210 que trata da Lei de Execuções Penais.

Este artigo consiste em um relato de experiência, acerca do Projeto Cinema no Presídio, o qual tem sido desenvolvido no Presídio Regional de Sapé – PB, atualmente esta unidade prisional conta com uma população carcerária de 197 homens, destes, cerca de 50 reeducandos do regime fechado, participam semanalmente das sessões. Este projeto surgiu com intuito de promover a reflexão, acerca das razões que levaram estes reeducandos à transgredirem as leis que regem a sociedade e que teve como consequência a privação da liberdade.

Sem grandes pretensões, o projeto que iniciou no mês de janeiro do corrente ano, com apenas 12 reeducandos que se dispuseram a participar, sem qualquer tipo de promessa de que a participação deles no projeto poderia lhes servir como remição da pena, já no mês de abril, o mesmo contava com aproximadamente 30 participantes.

Em menos de seis meses, por decisão da justiça, este projeto tornou-se referência nacional em ressocialização, por seu caráter reflexivo, passando a contar como remição de pena e abrindo precedentes para projetos semelhantes em todo o Brasil.

2. METODOLOGIA

A princípio os reeducandos ao serem convidados a participar do projeto, passaram por uma entrevista para simples levantamento etnográfico acerca da população carcerária da unidade prisional em que estava sendo desenvolvido. O questionário contou com 10 perguntas simples, que foram aplicadas para mensurar a importância do projeto para os reeducandos e para a identificação desta população.

Os nomes dos reeducandos foram preservados para atestar a idoneidade do estudo e evitar constrangimentos, ainda que para esta investigação tenhamos recebido, não somente autorização da direção do presídio, da coordenadora do projeto, da juíza da Vara de Execuções Penais e dos próprios reeducandos, ainda assim, mantivemos seus nomes no anonimato.

Questão 1	Qual a sua idade?
Questão 2	Qual a sua situação, provisório ou sentenciado?
Questão 3	De quanto tempo é a sua pena?
Questão 4	Nome do pai e da mãe
Questão 5	Qual seu grau de escolaridade?
Questão 6	Você recebe visitas?
Questão 7	Em relação à sua cor/etnia, você se considera como: branco; negro; pardo; índio ou amarelo?
Questão 8	Qual a sua religião?
Questão 9	Em relação à família, você possui companheira, filhos, quantos você tem?
Questão 10	Qual a importância do projeto de cinema para a sua vida?

Foi elaborada uma *Ficha De Avaliação Fílmica*, na qual deveria constar a quantidade e nomes de filmes e seus respectivos diretores, devendo constar um resumo do mesmo, destaque e características das personagens, sugestão de um novo final para história.

As atividades constantes na *Ficha De Avaliação Fílmica*, além de incentivarem à leitura, à produção textual escrita, também passaram a ajudar os apenados nas atividades escolares, já desenvolvidas na Unidade.

PROJETO DE CINEMA	
PARTICIPANTE: _____	IDADE: _____
FICHA DE LEITURA	
1) Quantos filmes você assistiu neste bimestre, descreva abaixo:	
2) Escreva em poucas linhas o resumo do filme que mais lhe chamou a atenção	
3) .Qual a relação deste filme com sua atual realidade?	
4) Escreva o nome e as características das personagens principais deste filme:	
PERSONAGEM	CARACTERÍSTICA
5) Use a criatividade e “invente” um novo final para estas personagens.	

Com relação à lista de filmes, dos quatro ou cinco apresentados mensalmente (dependendo se o mês possui quatro ou cinco segundas-feiras, pois é neste dia que o projeto acontece), pelo menos um destes é indicado pelos reeducandos, os demais são escolhidos pela coordenadora, aceitando também sugestões dos funcionários da casa penal.

3.RESULTADOS E DISCUSSÕES

Esta proposta de estudo não pretende justificar as razões que podem levar uma pessoa a tornar-se transgressora da lei e/ou ordem, mas compreender de que modo a “recuperação” desta pessoa tida como transgressora, pode ser possibilitada através de ações efetivas da educação e arte (...) proporcionadas, seja, pelo Estado, sociedade civil e/ou de propostas como a apresentada neste estudo.

É importante ressaltar que a maior barreira que este projeto pode enfrentar, certamente não será a falta de recursos, uma vez que esta proposta é de baixíssimo custo financeiro, mas o ato de se despir de todos os preconceitos, principalmente a equipe com ele envolvido, sendo assim, este projeto não terá apenas a finalidade de ressocializar as pessoas privadas de liberdade por ele alcançadas, mas a efetiva humanização de todos os participantes, inclusive de sua equipe técnica.

“Amar a Deus acima de todas as coisas e amar ao próximo como a nós mesmos” (GL 5:14), este seria o resumo da Lei Mosaica e dos preceitos cristãos ensinados pelo Cristo, mas afinal, quem seria este “próximo”? Oferecer arrimo a alguém que mais tarde poderá de alguma forma nos beneficiar ou que seja socialmente bem aceito, não nos parece tarefa difícil. Contudo há de se colocar que a facilidade é totalmente deixada de lado quando se trata de pessoas que em algum momento de suas vidas fizeram muito mal a outrem.

Esta proposta não pretende “santificar” os reeducandos, mas oferecer a cada um dos que se dispuser a participar desta iniciativa, refrigério, oportunidade de tornar menos árduos os anos no cárcere, trabalhando o sentido de humanidade nestas pessoas, incentivando a educação regular, possibilitando a ressocialização dos mesmos.

A importância deste projeto, dar-se justamente neste sentido, de humanização destas pessoas, caracterizando, portanto, um projeto não somente de investigação, mas de ação e intervenção social, com possibilidade de contribuição efetiva.

Em todo o Brasil, não são poucas as críticas em relação ao sistema carcerário, sobre sua má qualidade de gestão, tratamento desumano, violência e *modos operandi* de “fabricação de bandidos”. Segundo Jacob, (1987, p. 29) citado por Maciel (2013, p. 50):

Para entender como é possível a um indivíduo colocar-se na perspectiva do outro, é preciso compreender os significados, tanto simbólicos, quanto concretos, manifestos nas instâncias interativas por eles vivenciadas. (...), entretanto, colocada em contraposição com a visão de outros participantes do mesmo fato pode ter outra interpretação, o que, denota a subjetividade interpretativa para um mesmo fato. (JACOB, 1987, p. 29 In MACIEL, 2013).

Os preconceitos em relação às classes menos favorecidas é fato em nossa sociedade e a população carcerária é sem dúvida alguma uma das, se não a mais, marginalizada. Afinal, qual a razão de a sociedade brasileira não conseguir aceitar o fato de que estas pessoas necessitam de educação, condições dignas e humanas de sobrevivência, apoio familiar para alcançarem a recuperação, fazendo assim, valer a fortuna dispensada pelos cofres públicos para este fim?

Em meados de 1929 o cinema passou a ser utilizado no Brasil para fins educacionais, após uma determinação, passando a ser utilizado em escolas primárias. Esta decisão do estado foi de grande importância para o estreitamento da relação entre o cinema e a educação.

Através da Lei nº 378 de 13 de janeiro de 1937, por determinação do Ministério da Educação e Saúde Pública foi criado Instituto Nacional de Cinema Educativo (Ince). Do ponto de vista do Ince o cinema educativo poderia ser visto como “*um facilitador da tarefa pedagógica, um colaborador do ensino e, mais do que motivação, ele seria uma forma de propiciar alívio para o aprendizado penoso*”. (OLIVEIRA, 2000, p.90).

Ainda em 1929, foi realizada no Rio de Janeiro a Exposição de Cinematografia Educativa, esta, fora considerada para alguns educadores, em função de seu êxito, como um marco da real introdução do cinema no meio pedagógico (SERRANO; VENANCIO FILHO, 1931, p.163).

Nesse período, o debate sobre tais funções do chamado cinema educativo revelou-se em dois pontos de vista, comuns aos *escolanovistas* e por grupos católicos, os quais seriam: 1) “*um instrumento ou metodologia de ensino que alivia o aprendizado penoso que registra e reproduz as atividades de ensino praticadas*”; 2) “*forma de combater e atenuar os maus efeitos causados pelo cinema comum*” (OLIVEIRA, 2000, p.90 in NOMA et all 2004).

Na mesma Conferência, afirmou-se que o cinema era, naquele momento, “a arte por excelência e, sem dúvida alguma, o meio mais perfeito e completo para a representação de seres, fatos e coisas” (BARROS, 1997, p.131 in NOMA et all 2004).

Seguindo esta afirmativa, portanto, há a possibilidade de o cinema enquanto arte a serviço da educação e entretenimento humano atingir os objetivos deste projeto, a ressocialização dos reeducandos através do cinema.

Acerca dos resultados obtidos com este estudo, a partir do questionário aplicado e observações realizadas, esta pesquisa pôde inferir que:

Gráfico I – Com relação à faixa etária dos participantes do projeto:

Segundo as informações colhidas e descritas no G1, os reeducandos são jovens, 93% deles têm entre 18 a 40 anos, destes, 83% tem idade igual ou inferior a 32 anos, o que acarreta em sérios problemas para a cadeia produtiva, uma vez que, estes homens em sua plena capacidade física e intelectual deveriam estar trabalhando e não encarcerados sem qualquer função social e laboral.

Fonte: elaboração própria a partir dos dados coletados na pesquisa. 2015.

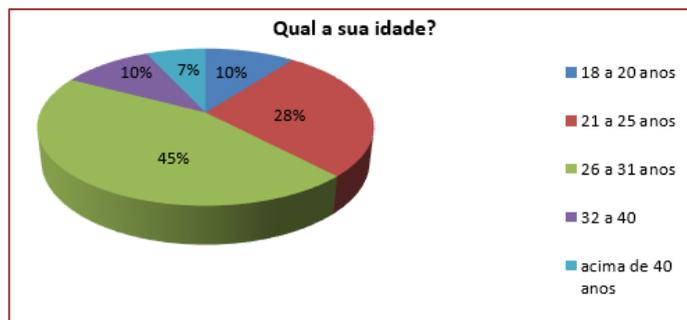


Gráfico 2 – Com relação à situação prisional:

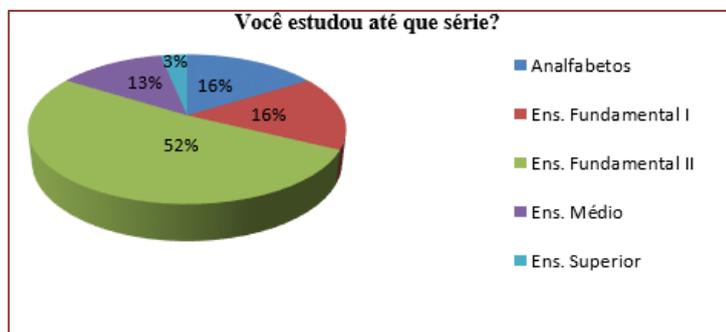
Entre os participantes do Projeto de Cinema, cerca de 32% deles são considerados presos provisórios, alguns com mais de dois anos sem ter tido um único julgamento e/ou audiência, a não ser a acontecida durante o Mutirão Carcerário ocorrido entre o dia 01 de junho a 31 de julho, a juíza responsável ouviu a todos os reeducandos, para alguns esta representou a primeira oportunidade de julgamento.

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados coletados na pesquisa. 2015.



Gráfico 3 – Com relação à escolaridade dos participantes:

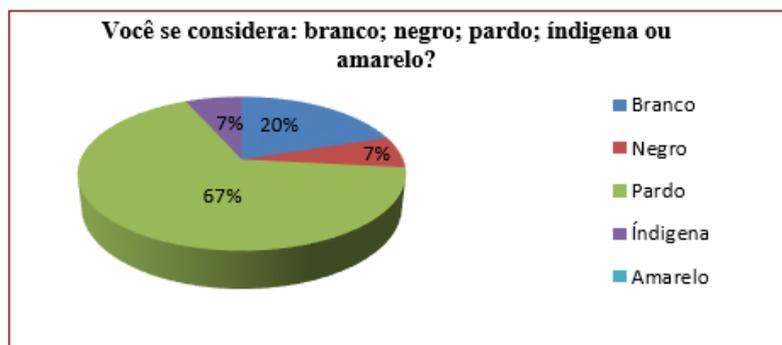
A pesquisa mostrou que cerca de 52% dos participantes cursaram até o 9º. Ano do Ensino Fundamental, porém, o percentual dos que concluíram essa fase é muito baixo, a julgar pelos 13% que estudaram até o Ensino Médio.



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados coletados na pesquisa. 2015.

Gráfico 4 – Com relação à cor/etnia

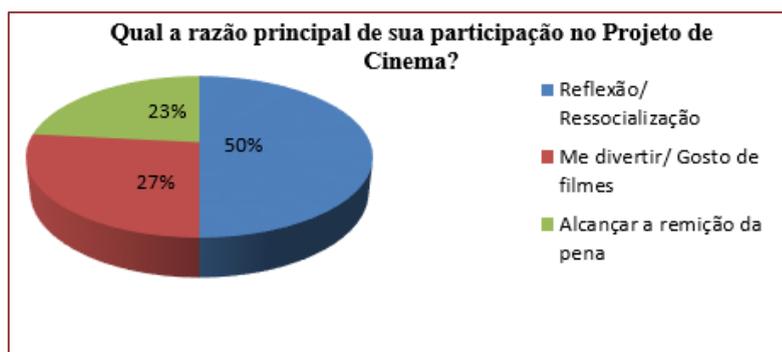
Como no senso realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), foi decidido que cada participante pudesse dizer qual a cor/etnia que ele acreditava ser/ter/pertencer, os dados mostram que apenas 7% dos entrevistados se consideram negros e 20% brancos. 67% dos participantes se consideraram como pardos.



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados coletados na pesquisa. 2015.

Gráfico 5 – Em relação ao Projeto de Cinema no Presídio:

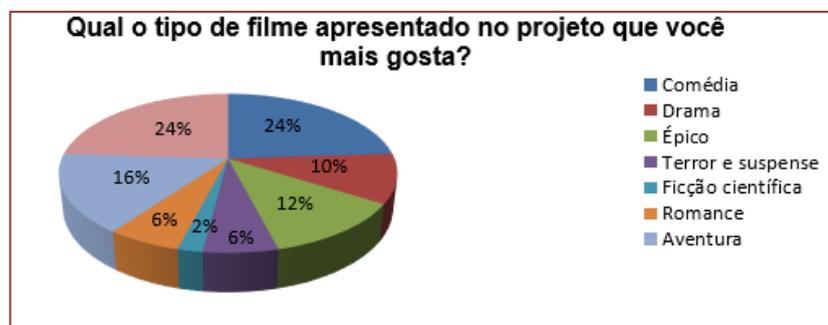
Segundo os dados obtidos, cerca de 50% dos participantes afirmam acreditar no potencial reflexivo e ressocializador do projeto, enquanto que 27% afirmou participar por gostar de filmes. e 23% está por acreditar que este servirá como remição de pena.



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados coletados na pesquisa. 2015.

Gráfico 6: Em relação aos gêneros cinematográficos apresentados no projeto e as preferências dos reeducandos:

Segundo dados do G5, os gêneros Comédia e Ação aparecem como os favoritos dos participantes, cerca de 24% cada, seguidos de Aventura com 16%, Épico 12% e Drama com 10%. Dentre os filmes apresentados os mais comentados e lembrados por eles destacaram-se À Espera de um Milagre (drama), Intocáveis (drama), Poseidon (épico), Minha Mãe é uma Peça (comédia) e Colombiana (ação).



Fonte: elaboração própria a partir dos dados coletados na pesquisa. 2015.

Atualmente pela quantidade de reeducandos participantes do projeto, as sessões tiveram de ser divididas, para poder atender a demanda, portanto, F1 representa apenas a metade do efetivo de participantes. Em F2, trata-se de um momento em que os reeducandos, direção do PRS e coordenadores de projetos se reuniram para agradecer à juíza, ao promotor e à defensora pública pelo êxito no mutirão carcerário e pelo reconhecimento dos projetos de ressocialização.

4. CONCLUSÃO

Em findando este artigo, o que pôde ser percebido foram várias fissuras no sistema prisional, tanto no tocante aos reeducandos considerados como presos provisórios, onde alguns constavam estar há mais de dois anos presos, sem que houvesse qualquer julgamento, o que segundo a LEP, este prazo não poderia ultrapassar os 90 dias. Quanto com relação à falta de iniciativas deste mesmo Estado para cumprimento da lei que determina que a pena de privação de liberdade deva vir acompanhada de iniciativas de ressocialização, através da educação e do trabalho.

É importante ressaltar que uma das únicas iniciativas concretas de política do Estado, esteve presente na unidade através do Mutirão Carcerário presidido pela Juíza Lilian Cananéia. Foi justamente durante a execução deste, que os reeducandos do PRS tiveram a oportunidade de serem ouvidos pela justiça, alguns pela primeira vez, puderam ter suas penas calculadas, benefícios concedidos e, claro, foi nesta oportunidade que o Projeto de Cinema no Presídio, bem como outros projetos de ressocialização realizados na unidade, foi reconhecido como referência em ressocialização e aceito para remição de pena. Decisão única no país.

Os resultados obtidos com a aplicação dos questionários mostraram o retrato de um país que vê sua juventude encarcerada, homens em idade produtiva imersos em total inércia, situação provocada por eles, pela decisão que tomaram em transgredir as leis que regem a sociedade, e pelo Estado, por não oferecer uma política eficaz tanto de recuperação dessas pessoas, quanto na educação e nas políticas públicas para a juventude com a finalidade de prevenção da criminalidade.

A situação do PRS é totalmente *sui generis* em relação aos demais presídios do Brasil, começando pelo fato ter sido dirigido (2010 e 2015) por um ex-presidiário que cumpriu pena por homicídio, Antônio Galdino da Silva Neto. Complementado por um corpo de Agentes de Segurança Penitenciária comprometido com a causa da ressocialização e que apoia as ações ressocializadoras desenvolvidas pela iniciativa civil dentro da unidade (Projeto de Cinema, Esporte, Música, Alfabetização, Ensino Regular (fundamental e médio), incentivo ao trabalho).

Esta unidade também foi a primeira a cumprir a decisão do Governo do Estado da Paraíba, através do governador Ricardo Coutinho (2010/2018), que determinou tanto o fim da tortura e respeito aos direitos humanos nos presídios do estado, quanto o fim da revista íntima. Mesmo havendo a proibição da tortura em presídios brasileiros pela Constituição Federal de 1988, ainda assim esta prática é uma realidade em unidades prisionais de todo o país.

O projeto de Cinema foi iniciado durante a gestão do diretor Silva Neto em 2015 e finalizado em 2016, sob a direção de Eduardo Dias, agente penitenciário de carreira, que igualmente abraçou a causa.

Com o reconhecimento do Projeto de Cinema e demais projetos da unidade como referência em ressocialização, passando a servir como remição de pena, sendo, portanto, exemplo para todo o Brasil, mais uma vez o estado da Paraíba se destaca, através do PRS em iniciativas que visem mudar a situação da pessoa privada de liberdade. Por esta e outras razões, consideramos que este artigo se enquadre na proposta deste congresso que visa novos olhares e perspectivas, acerca da educação e respeito aos direitos humanos.

REFERÊNCIAS

- [1] Almeida, Sandra Maciel de. Educação e reinserção social para jovens e adultos privados de liberdade: a experiência do programa “Salto para o Futuro”. In: Seminário Internacional Direitos Humanos, Violência e Pobreza, 2., 2008, Rio de Janeiro. Anais: a situação de crianças e adolescentes na América Latina. 2008. v. 2. p. 1-16.
- [2] _____. Metacognição como proposta pedagógica. 1998. 161 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1998.
- [3] _____. Mattos, C. L. G. de. Metacognição como proposta pedagógica. Projeto piloto da pesquisa “Metacognição em Sala de Aula”. Programa de Pós-Graduação em Educação da UERJ, 1999.

- [4] Barros, América Xavier Monteiro. O cinematógrafo escolar. In: Costa, Maria José F. F.; Shena, Denilson Roberto; Schmidt, Maria Auxiliadora (Orgs.). I Conferência Nacional de Educação: Curitiba, 1927. Brasília: INEP, 1997. p.131-132.
- [5] Bíblia Sagrada. Gálatas 5:14. Consulta de verbete em a Bíblia Virtual. 2015.
- [6] Foucault, M. Microfísica do poder. Rio de Janeiro: Graal, 1996.
- [7] _____. Vigiar e punir: história da violência nas prisões. Petrópolis: Vozes, 1995.
- [8] Freire, Paulo. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.
- [9] Jacob, E. Traditions of qualitative research: a review. Review of Educational Research, n. 57, p. 1-50, 1987.
- [10] Mattos, C. L. G. de. As medidas socioeducativas e jovens infratores: construindo a contradição no cotidiano da "escola". Rio de Janeiro: UERJ, 1999. v.3. Relatório da Pesquisa.
- [11] Noma, Amélia K. Padilha, augusta; Teruya, Teresa k. Cinema, História E Educação: Projeto Videoteca Pedagógica - UEM. Anais do I Congresso Internacional de Educação e Desenvolvimento Humano. Maringá - PR. UEM/DTP/DFE 2004. Disponível em: <http://nt5.net.br/publicacoes/Cinema%20historia%20e%20educacao.pdf>. Acesso em 05 de jun de 2015.
- [12] Oliveira, Luciane Moreira. Cinema e educação: o Serviço de Cinema Educativo em Campinas-SP, nos anos 50. 2000.140f. Dissertação (mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.
- [13] Paraíba. Secretaria de Desenvolvimento Humano - Sedh. Relatório sobre violação de direitos humanos nos presídios da Paraíba. Disponível em: www.governodaparaiba.com.br. Acesso em: 17 de jul 2014.
- [14] Serrano; Jonathas; Venancio Filho, Francisco. O cinema educativo. Escola Nova, São Paulo, v.III, n.3, p.154-184, jul.1931.
- [15] Silva, Rosimere Andrade; Batista, J.W; Lima, L.M; Soares, L.M.S. Família, Educação, Dignidade e Respeito - O Modelo de Gestão do Presídio Regional de Sapé/PB e o Processo de Ressocialização pela Educação. Anais do Congresso Internacional de Educação Inclusiva - Cintedi -. Disponível em: <http://editorarealize.com.br/revistas/cintedi/anais.php>. Acesso em: 23 de ago de 2015. Editora Realize. Campina Grande - PB.
- [16] Silva Neto. História de sucesso - Silva Neto de detento a diretor. Disponível em: www.eusouauniversal.com.br. Acesso em: 20 de ago de 2015.

Capítulo 16

Violência institucional na educação: Uma discussão pertinente no contexto da escola pública

Caio César Gomes de Moura

Amanda Raquel Medeiros Domingos

Gisele Alves Xavier da Silva

Junia Winner Higino Pereira

Maria das Graças Miranda Ferreira da Silva

Resumo: O presente artigo tem por objetivo discutir acerca da violência institucional, considerando os fatores sócio-históricos, econômicos e culturais, como elementos que corroboram para efetivação de tal violência no âmbito escolar, mais precisamente no contexto da escola pública. O trabalho parte de um resgate bibliográfico, que elenca as várias formas em que a violência se expressa nas instituições de ensino. Também reflete como se dá o processo de construção das práticas profissionais que violentam os direitos humanos, a cidadania e inclusão social. A estrutura e organização da escola, muitas vezes, pauta-se em critérios e padrões que não respeitam a subjetividade individual de cada aluno, com toda a sua complexidade emocional, bem como, também não considera a realidade social destes alunos que estão inseridos nesta escola. A relação professor-aluno pode ser perpassada de uma autoridade que essencialmente pode estar motivada por preconceitos e juízos de valores estigmatizados. As crianças e adolescentes mais empobrecidos, ingressados no ensino público, são alvos, mais comumente, da violência social, que se reproduz no interior escolar e se configura por meio de práticas constrangedoras, punitivas e ameaçadoras. O artigo irá trazer discussões para refletir até que ponto isso desestimula os estudantes e torna a escola um ambiente repressivo e assustador, perdendo seu caráter acolhedor, motivador, atrativo, criativo e que promove o desenvolvimento de crianças e adolescentes, contrariando o que está previsto no Estatuto da Criança e do Adolescente.

Palavras-chave: Violência Institucional, Escola Pública, Direitos Humanos, Escola Cidadã.

1. INTRODUÇÃO

O modelo econômico liberal adotado pelo capital, após a crise dos anos 1970, impôs novas configurações as políticas públicas, dentre elas a educação. Nessa conjuntura, a educação passou a ser nitidamente economicista, preparando mão de obra apenas para suprir as demandas do mercado e o sistema educacional se tornou um espaço mercadológico.

Diante disso, de acordo com Santos e Mesquida (2007, p. 87),

Cabe à educação formar um futuro trabalhador adaptado às exigências do mercado, dotado de flexibilidade e de vontade 'gelatinosa', passível de ser plasmada na empresa. Essa educação mantida pelo Estado ou pelo Estado em parceria com a empresa, seria a educação para o século 21.

Assim a educação, como iremos ver ao longo do artigo, se tornou no século XXI, uma educação apenas voltada para o capital, oferecendo um ensino que não estimula a capacidade crítica dos sujeitos. Nessa conjuntura, a escola se caracteriza por um aparelho de propagação e manutenção da ideologia burguesa, que torna o trabalhador, cada vez mais alienado, e um meio que produz e reproduz a concorrência e a violência.

Diante disso, pareceu-nos importante expor, como a educação se configura no modelo neoliberal de Estado. Defendemos um novo perfil de educação, crítica e democrática. E, além disso, a recuperação da dimensão humana e cidadã da educação, como forma de suprimir a violência nas escolas, que se caracteriza, no presente século, de forma bastante acrescida.

2. METODOLOGIA

Este artigo, na intenção de compreender o contexto social em questão para além da pseudo-concreticidade, foi necessário transpor as manifestações fenomênicas através de uma pesquisa com referencial teórico-metodológico crítico-reflexivo, no propósito de desnudar o conjunto de determinações sociais, econômicas, políticas e culturais do objeto deste estudo, compreendendo-o em sua totalidade.

Fundamenta-se em relatos de experiências e observações que se deram dentro de um projeto de extensão ligado ao Curso de Serviço Social da Universidade Federal da Paraíba, realizado num ambiente escolar. Tem um caráter predominantemente qualitativo de análise e trata-se de um estudo bibliográfico.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A violência é um fenômeno histórico antigo, regido por determinações culturais, políticas, econômicas e sociais, que se caracteriza pelo desrespeito aos direitos e pela violação da integridade do outro. A violência se subdivide em: violência doméstica, violência sexual, violência física, violência verbal, psicológica, entre outras. Porém, nos deteremos apenas ao estudo da violência institucional no âmbito escolar, que em si, pode reproduzir todos estes tipos de violências em seu interior.

A preocupação e os debates acerca da violência, surgiram no início da década de 1980, relacionando-a dentro do espaço escolar. Nessa conjuntura, o Brasil passava por um processo de redemocratização e houve uma ampliação da discussão sobre a violência escolar ligada à questão democrática, que pregava um ambiente escolar como um espaço de debate e reflexão, longe de práticas autoritárias.

No entanto, essa visão de educação se modificou nos anos de 1990, com a implementação do modelo econômico e político neoliberal, que imprime novas configurações ao ambiente escolar. Nesse contexto, a escola se torna o principal aparelho ideológico do Estado para propagar o ideário burguês. Segundo

Massena, Rodrigues e Navarro (2012, p.4)

A escola com suas regras e avaliações reforçam um comportamento obediente e valorizam uma cultura determinada, em detrimento de outras tantas. A cultura valorizada pela escola é a cultura das classes mais favorecidas, o que já mostra como o sistema de educação acaba por ser tendencioso, privilegiando as crianças das classes mais elevadas, pois essas terão mais facilidade em se adaptar as demandas do colégio por já estarem um pouco familiarizadas com a cultura exigida, e dificultando o processo de aprendizagem às crianças das classes mais pobres, que vivenciam uma cultura distinta em seu ambiente familiar e social. Sendo assim, “a escola reproduz (ou pelo menos tem forte tendência a reproduzir) a divisão da sociedade em categorias sociais distintas.

Assim, entendemos que a escola é um espaço de correlação de forças, em que tanto se reproduz a ideologia dominante, como também são construídas perspectivas que visem superá-la, em que se reafirma a importância de uma educação emancipatória e crítica.

Vale ressaltar que a violência escolar se caracteriza por ações de violência ou por atos de omissão, que ocorrem na instituição entre a comunidade escolar (alunos, professores, funcionários, pais e familiares). Sendo respaldada nas desigualdades sociais, o que com o passar dos anos acarretou novas configurações a esses espaços. Segundo Abramovay e Rua (2002, p. 191) “os achados mostram, desde já, que embora esteja presente a concepção da escola como chave de oportunidades de uma vida melhor, ela também é vista como um local de exclusão social.”

Assim, a escola poderá se configurar como um ambiente que inclua os indivíduos na sociedade, lhes conferindo cidadania e capacidade crítica ou como um ambiente de exclusão social, onde está presente, a discriminação racial, cultural e em alguns casos, é oferecido um ensino de má qualidade, o que acentua ainda mais tal fenômeno.

Nesse contexto, a violência escolar vai surgir como um instrumento de exclusão social, que pode se expressar através de diversos eventos, como a violência física, violência verbal, violência simbólica verbal, violência simbólica institucional.

A violência física se configura como um tipo de violência que fere a integridade do indivíduo ou grupo, que abrange suicídios, espancamentos de vários tipos, roubos, homicídios, agressões sexuais. Já, a violência verbal expressa pressão psicológica, humilhações, intimidações que caracterizam o *bullying*.

E a violência simbólica verbal, se constitui como abuso de poder que se impõe por autoridades, e em contrapartida, a violência simbólica institucional caracteriza-se por práticas de assujeitamento, que se põem como estratégias de poder, utilizadas por instituições diversas, num processo que Weber (2004) denominou de “domesticação dos dominados”.

Destacaremos a violência simbólica institucional e a violência que ocorre nas escolas entre os próprios alunos. Entendemos que a primeira forma de violência, está muito presente, na relação entre os funcionários e os alunos. Nesse contexto, na maioria dos casos, há a falta de cordialidade e respeito no trato com os alunos, despreparo e desinteresse dos funcionários e professores da instituição. E além disso, há uma deficiência no atendimento ao público externo e, muitas vezes, até uma ausência da direção no ambiente escolar.

Segundo, Vieira (2008, p. 9982)

A escola, em muitos casos, dentro da sua dinâmica produz a sua própria violência, sendo que esta acontece de forma naturalizada, invisível e simbólica. Dentro dos muros da escola estão sintetizadas as violências da discriminação, da desistência em ensinar e aprender, da indiferença, da criminalidade e a violência social. A violência escolar possui uma história interligada à própria história da educação no Brasil. E esta escola, formada por pessoas (gestores, professores, alunos e funcionários) repletas de dúvidas, medos e algumas poucas certezas, vive hoje a angústia de não saber mais qual é o seu ponto de chegada.

Assim, entendemos que a escola também poderá se configurar, como um meio, onde ocorre a reprodução da violência, devido a práticas autoritárias que perpassam as relações sociais neste espaço.

Enquanto a violência praticada na escola, entre os próprios alunos, se configura como um fenômeno

complexo, pois possui determinações histórico-culturais, sociais, econômicas e políticas. Vai ganhar mais destaque e ser alvo de discussões no século XXI, devido ao crescimento dos níveis de violências e necessidades urgentes de ações de prevenção e combate a esses níveis, na sociedade em geral e, conseqüentemente, nas escolas, já que estas acabam reproduzindo todo o contexto social e familiar de violências.

Nesse contexto, a escola pública se caracteriza no Brasil como o âmbito escolar mais propício à violência institucional. O alunado que tem acesso à educação pública pode atingir o nível extremo de desinteresse, que, na maioria das vezes, se configura como o abandono escolar. A falta de estímulo e de interesse estudantil pode ser ocasionada pela estruturação e organização da própria escola pública. Segundo, Patto (1990), o insucesso escolar é construído no dia-a-dia da escola, através de violência de vários tipos elucidados anteriormente, as quais os alunos estão expostos. E nesse processo podem estar inseridos aspectos estruturais e funcionais do sistema educacional, nas próprias concepções de ensino e de trabalho, além dos preconceitos e estereótipos sobre os estudantes pertencentes a classe mais pobre.

Tais preconceitos e estereótipos podem ser as principais forças motrizes para as dificuldades na escolarização das crianças mais empobrecidas, e estes podem estar enraizados nos profissionais atuantes em determinada escola, bem como, nas literaturas educacionais. Existe uma ausência de investimentos qualitativos na rede de escolas e na formação dos docentes, estes que reproduzem um discurso que estigmatiza o aluno no interior da escola, em decorrência do seu lugar precário de moradia, das suas vulnerabilidades sociais, econômicas, familiares e culturais, aumentando e reforçando a violência que estes sofrem cotidianamente nas periferias. Portanto, se tem de um lado, a escola precarizada estruturalmente e metodologicamente como instituição de ensino; de, outro, alunos alvos do preconceito social e racial enraizados na cultura; no meio destes dois polos: escola incapaz e alunos marginalizados, estão os educadores desvalorizados pela política educacional. Ao fim, se tem um cenário no qual as crianças e os adolescentes são os maiores prejudicados, por todo nível de violência vivenciado e que se traduz em processos de desrespeito e exclusão social.

Marília Pontes Sposito (2001), ao investigar as pesquisas sobre violência escolar no Brasil, afirma que existe uma crise de eficácia socializadora da educação escolar advindo das alterações no mundo do trabalho e da crise econômica, afinal, no modo de produção capitalista sobressai a forma individualista de sociabilidade voltada para o consumo, onde as classes subalternas não estão inseridas.

Acácia Zeneida Kuenzer (2005) afirma que enquanto acontece a “exclusão includente” na área do mercado de trabalho, excluindo o trabalhador da formalidade, ou seja, perdendo os direitos trabalhistas, previdenciários, todos os direitos assegurados e melhores condições de trabalho, há a iniciativa da inclusão de forma subalterna e precária no mercado informal. Kuenzer (2005) ressalta que “esta é a lógica das novas relações entre capital e trabalho em tempos de mundialização do capital e reestruturação produtiva, viabilizadas por Estados de tipo neoliberal” (p. 91).

Concomitantemente, no campo educacional-escolar há a “inclusão excludente” onde é incluído nos diversos níveis e modalidades da educação escolar indivíduos que são incapazes de atuar no mercado de trabalho, pois são incapazes de responder às demandas do capitalismo, este que exige “homens e mulheres flexíveis, capazes de resolver problemas novos com rapidez e eficiência, acompanhando as mudanças e educando-se permanentemente” (KUENZER, 2005, p. 92). Conclui Kuenzer (2005) que “através dos processos de inclusão excludente, a educação escolar e não escolar se articula dialeticamente aos processos de exclusão includente existentes no mundo do trabalho, fornecendo ao cliente – o capital – a força de trabalho disciplinada técnica e socialmente” (p. 93).

Enquanto as escolas localizadas em bairros periféricos não possuem projetos capazes de absorver a realidade local. Sposito afirma que

[...] os estudos, ao indicarem a presença de práticas de incivildade (recobrando a violência física ou não física) em outros grupos sociais, mostram, também, que a crise da eficácia socializadora da escola recobre, de formas variadas, a experiência juvenil de diversas classes sociais na sua relação com o mundo adulto representado pela instituição escolar. Ou seja, as incivildades sinalizaram, também, um conjunto de insatisfações manifestadas pelos alunos diante de sua experiência escolar e, ao mesmo tempo, as dificuldades da unidade escolar em criar possibilidades para que tais condutas assumam a forma de um conflito capaz de ser gerido no âmbito da convivência democrática. (SPOSITO, 2001, p. 101)

Portanto, é imprescindível a educação optar pelo caminho da inclusão social, incluindo os indivíduos, estimulando o respeito às diferenças e fomentando um ensino que vise a construção de um olhar crítico e reflexivo. E além disso, constituindo meios e ações para que esse quadro de violência seja revertido.

Com base no exposto acima, é relevante apresentar a escola cidadã como caminho para a construção de uma escola democrática. Conceito criado pelo educador e pensador brasileiro Paulo Freire. O termo ganhou visibilidade nos anos de 1990 e configurou-se um movimento de inovação educacional no Brasil. A Escola cidadã está pautada em quatro princípios: gestão democrática, autonomia da escola, avaliação permanente do desempenho escolar e a gestão colegiada.

Conforme Mattos (2012, p. 1),

[...] entende-se que a inclusão em educação é fundamental para minimizar a exclusão no sistema educativo brasileiro. Para tanto, há a necessidade da participação coletiva e de cada um com sua singularidade, como integrantes de uma coletividade, na luta contra processos de exclusões, camuflados em ações paternalistas e assistencialistas que, tentando abolir a exclusão, acabam por perpetuá-la.

A escola cidadã tem, por sua vez, uma preocupação de respeitar a formatação própria da realidade local que está inserida, de forma que haja a consideração das características histórico-

culturais, de toda a conjuntura, da disposição de políticas e dos recursos disponíveis que perpassam aquela localidade. Este diagnóstico é elaborado por meio de um instrumento chamado de *Carta Escolar* constituída por meio de uma pesquisa etnográfica.

Como afirma Gadotti (1992, p.76)

Se as escolas conhecem de perto a comunidade e seus projetos podem dar respostas concretas a problemas concretos de cada uma delas. Assim sendo, podem respeitar as peculiaridades étnicas, raciais e culturais de cada região. E mais, a própria comunidade pode avaliar de perto, os resultados quando participa ativamente.

A desconstrução da violência no ambiente escolar é um desafio complexo, pois a violência permeia as relações sociais com suas múltiplas determinações e formas de manifestações, dependendo também da configuração sócio-histórica da localidade onde ela se produz e reproduz.

Para superar esse problema da violência, é importante a compreensão crítica da realidade em que a instituição escolar está inserida, assim como, é igualmente relevante a consideração da realidade vivida pelo estudante dentro e fora da escola, seja na família, no bairro ou comunidade e num país de desigualdades sócio-históricas estruturais. A negação de direitos e falta de condições adequadas de trabalho para os(as) educadores(as) também é outro elemento da realidade da educação brasileira.

Dá sobressai-se a importância da escola cidadã, que preza por partir da realidade concreta local para que se construa uma escola em que sejam valorizados e vivenciados a democracia, a cidadania, o respeito e a luta pela efetivação do direito a uma educação de qualidade, buscando romper com as violações de direitos que existem no meio escolar.

Nesse sentido, a Educação em Direitos Humanos torna-se um importante instrumento no enfrentamento a violência nas escolas e para a construção de uma escola cidadã.

Conforme Zenaide (2004), a origem da Educação em Direitos Humanos revela o caráter político dessa prática educacional por estar voltada para a transformação das situações violadoras de direitos:

A educação em direitos humanos nasce, portanto, no bojo de um contexto autoritário, com o sentido de transformar hábitos e mentalidades violadoras, alterando a posição das vítimas para uma nova posição ativa, lutando e aprendendo a lutar por sua dignidade, respeito, justiça e igualdade. (ZENAIDE, 2004, p. 75-76).

Esse caráter político da Educação em Direitos Humanos configura-se como instrumento de enfrentamento da violência no âmbito escolar por desmistificar a compreensão da violência como um elemento natural da realidade, revelando seu caráter de violação dos direitos da criança e do adolescente, e por buscar a transformação dessa situação no cotidiano da instituição, em que todos os membros da escola devem estar engajados nesse processo, sendo as responsabilidades compartilhadas e os direitos respeitados.

Portanto, respeitar os direitos humanos na escola significa evitar a materialização da violência, que se dá, por exemplo, por meio das transferências obrigatórias pela escola, patrulhas escolares com posturas autoritárias e ameaçadoras, punições de vários tipos, ameaças e colocações grosseiras e agressivas por parte dos profissionais, atitudes excludentes e comparativas entre os alunos, por parte dos profissionais; constrangimento sofrido pelo alunado, principalmente diante de outras pessoas; todo tipo de violências ocorridas na escola, seja verbal, psicológica e física. Pois, a criança e o adolescente estão em fase de desenvolvimento e necessitam de atenção especial e prioritária, tendo o direito ao respeito, e de acordo com o Estatuto da Criança e Adolescente, em seu Art.17, diz que este direito ao respeito “consiste na inviolabilidade da integridade física, psíquica e moral da criança e do adolescente, abrangendo a preservação da imagem, da identidade, da autonomia, dos valores, ideias e crenças, dos espaços e objetos pessoais”. E o referido Estatuto continua afirmando que é dever de todos colocá-los a salvo de “qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório e constrangedor”

4.CONCLUSÃO

Conclui-se, com base no que foi explicitado, que a escola vem se tornando um meio que disciplina cada vez mais a vida dos indivíduos, determinando a maneira de pensar, ser e agir dos sujeitos, produzindo neles, a subjetividade e, assim, contribuindo para o sustento da ordem social vigente e para a manutenção da divisão econômica e sociopolítica da sociedade capitalista. Além disso, a escola é um meio utilizado pelo capital, para manter a subordinação das classes trabalhadoras, por meio da diferenciação entre ensino para as classes subalternas e ensino para os que constituem a burguesia. E sua dominação, visa o cumprimento de seus interesses. E nesse contexto, a violência se expressa de várias formas, principalmente no interior das escolas públicas, caracterizando a violência institucional, em que não se respeitam a dignidade humana, e em especial da criança e do adolescente.

Pois,

A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania [...], assegurando-se lhes: igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; e direito de ser respeitado por seus educadores [...]” (ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE, Cap. IV, Art.53).

Diante disso, entendemos, que só iremos ultrapassar as falhas na educação, rompendo com a ideologia dominante, através da construção de uma contra-hegemonia, visando tornar a sociedade livre de exploração e dominação e a busca por uma educação democrática, com base numa perspectiva crítica, reflexiva e respeitosa dos direitos humanos. Entendemos que o próprio meio escolar, pode ser responsável por propagar a violência, devido a práticas autoritárias que prevalecem até os dias atuais. É necessário que nesses casos, a direção da escola se coloque como defensora dos direitos e tome as devidas providências, podendo até posicionar-se pelo afastamento do funcionário ou professor.

Ademais, devido à expansão da precariedade do ensino público e da expansão da crise de eficácia socializadora da educação escolar no Brasil, junto com a crise econômica e as mudanças no mundo do trabalho, coloca-se a escola cidadã como proposta para a inclusão do alunado periférico, pois, este tipo de escola, luta pela superação da desigualdade, no que diz respeito ao acesso à educação e na qualidade da mesma. Fundamenta-se na liberdade individual, e aceitação da diversidade para promover um ambiente democrático.

A escola cidadã pressupõe uma corresponsabilidade entre a gestão na educação e o poder público, deixando assim de ser uma escola burocrática e passiva de suas contradições e lutas. A educação não deve ceder às imposições de mercado, sendo necessário que se permute as relações mercantis por novas relações e por uma cultura de não violência. Esse projeto de escola objetiva a desmercantilização da educação e busca uma educação que traga emancipação do indivíduo. Uma educação que esteja voltada para justiça social, a qual não se fundamenta no mercado, e sim, na cidadania e no respeito aos direitos humanos.

REFERÊNCIAS:

- [1] Abramovay, Miriam; Rua, Maria das Graças. Violência nas Escolas. Brasília; Unesco, Coordenação DST/AIDS do Ministério da Saúde, a Secretaria de Estado dos Direitos Humanos do Ministério da Justiça, CNPq, Instituto Ayrton Senna, UNAIDS, Banco Mundial, USAID, Fundação Ford, Consed, Undime, 2002. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001257/125791porb.pdf>>. Acesso em: 6 set. 2017.
- [2] Gadotti, Moacir. Por uma Escola Cidadã. Carta Educação, Disponível em: <<http://www.cartaeducacao.com.br/new-rss/por-uma-escola-cidada/>>. Acesso em: 07 set. 2017.
- [3] Kuenzer, A. Z. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: Capitalismo, trabalho e educação Lombardi, C. F.; Saviani, D.; Sanfelice, J. L. (Orgs). 3 ed. Campinas, SP: Autores Associados, Histedbr, 2005.
- [4] Massena, Carolina; Rodrigues, Lucas; Navarro, Lucia. A Escola e a Produção de Subjetividade. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/e-psico/subjetivacao/aprendizagem_escola/escola-texto.html>. Acesso em: 6 set. 2017.
- [5] Menezes, Ebenezer Takuno de; Santos, Thais Helena dos. Verbete escola cidadã. Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<http://www.educabrazil.com.br/escola-cidada/>>. Acesso em: 08 de set. 2017.
- [6] Mota, Ana Elizabete. Crise contemporânea e as transformações na produção capitalista. In: Serviço Social: Direitos Sociais e competências profissionais. Brasília: Cfess/Abepss, 2009. p. 51-68.
- [7] Pontes, Marília Sposito. Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. São Paulo: Educação e Pesquisa, USP. vol. 27, núm. 1, 2001, p. 87-103.
- [8] Netto, José Paulo; Braz, Marcelo. Economia Política: uma introdução crítica. São Paulo: editora Cortez, ed. 8, 2013.
- [9] Priotto, Elis; Boneti, Lindomar. Violência Escolar: na escola, da escola e contra a escola. Revista Diálogo Educacional, v.9, n.26, 2009, p. 161-179. Disponível em: <<http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/dialogo?dd1=2589&dd99=view&dd98=pb>>. Acesso em: 6 set. 2017.
- [10] Rocha, Andréa Pires. Palco de conflitos: escola pública no capitalismo, aparelho hegemônico ou instrumento de contra-hegemonia? 2005. 145 f. Dissertação, (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2005. Disponível em <http://www.ppe.uem.br/SITE%20PPE%202010/dissertacoes/2005-Andrea_Rocha.pdf>. Acesso em 6 set. 2017.
- [11] Rossato, Luciano Alves, et al. Estatuto da Criança e do Adolescente Comentado. - São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2010.

Capítulo 17

Estudo de caso de violência na escola Municipal Teodoro Sampaio (Salvador- Bahia)

Lícia do Espírito Santo Viana

Resumo: O presente trabalho é uma pesquisa do Mestrado Profissional – GESTEC-UNEB, no qual procuramos retratar sobre gestão e violência na Escola Municipal Teodoro Sampaio (2011-2013) – tem como objetivo investigar o fenômeno da violência a partir da perspectiva dos Direitos Humanos e a ação da Escola Municipal Teodoro Sampaio para enfrentá-la. Este estudo pretende dar um enfoque especial à violência na escola pública e suas manifestações, problematizando a atuação da gestão escolar no enfrentamento desse problema. A presente pesquisa foi construída através das leituras de autores os quais estudam a relação entre direitos humanos, violência, contexto e gestão escolar. Uma educação pautada nos direitos humanos contribui para a formação de um cidadão pleno e com uma visão holística da sociedade em toda a sua complexidade, contribuindo para o fortalecimento da democracia. Desta forma, são grandes os desafios do gestor escolar na garantia da gestão democrática e participativa, principalmente na mobilização e articulação diante das diversidades. A pesquisa é de cunho qualitativo e é caracterizada como de campo. A metodologia utilizada para se chegar à análise será a abordagem qualitativa onde serão adotados como instrumento de análise os documentos da Escola, como o livro de atas de reuniões de pais, os livros de ocorrências no período de 2011 a 2013, e um questionário direcionado à gestão, professores e funcionários da escola.

Palavras-chave: Direitos Humanos; Educação; Gestão; Violência Escolar.

1. INTRODUÇÃO

Esse trabalho aborda a influência da gestão no contexto de violência na escola pública. A violência é um problema social comum no mundo, e vêm afetando a sociedade. Considerado um dos temas mais polêmicos da contemporaneidade, que apesar de ser tratado com seriedade através da ação de ONGS, grupo da sociedade civil e do eixo governamental, ainda é uma questão que pede bastante atenção, pois ainda são altos os índices de violência apresentados pela mídia e pelos estudos acadêmicos registrados em congressos, colóquios e seminários, como se verifica através de dados do IBGE de 2012, em que, entre 109 mil alunos do 9º ano do ensino fundamental ouvidos pelo IBGE, 8,8% deixaram de ir há pelo menos uma aula nos 30 dias anteriores à pesquisa por causa da violência.

Nesse sentido, é importante enfatizarmos os estudos que vêm sendo efetivados acerca da história da garantia dos direitos humanos e da violência no ambiente escolar, observando a relação que estas têm com a formação dos gestores que atuam com crianças e adolescentes. Temos a compreensão de que o grande desafio pedagógico em combater a violência é o de garantir a estes sujeitos, que tem sua história de vida marcada pela exclusão, pela marginalidade entre outros aspectos, que eles exerçam a sua cidadania, a participação social, cultural e política, tanto na cidade quanto no campo.

Neste cenário, a problemática desta pesquisa procurou elucidar a situação da violência na escola pública, destacando a influência da gestão nesse contexto, e o desempenho dos mesmos na construção de sua práxis. Assim, investigamos se há dificuldade, da parte dos gestores, de se criar estratégias para o tratamento da violência.

2. METODOLOGIA

A base metodológica da pesquisa é descritiva com análise de documentos e entrevista com profissionais da escola para alcançar o objetivo desta pesquisa, o qual busca investigar o fenômeno da violência a partir da perspectiva dos Direitos Humanos e a ação da Escola Municipal Teodoro Sampaio para enfrentá-la.

Esta pesquisa trata-se de uma abordagem qualitativa, já que o interesse da mesma é a compreensão de um grupo social formado por gestores, professores e funcionários da Escola Municipal Teodoro Sampaio, os quais participam do contexto de violência presente na escola e busca observar de que forma o mesmo pode contribuir para uma melhor atuação e diminuição desse problema no espaço escola.

Vale ressaltar que a pesquisa qualitativa está relacionada no levantamento de dados sobre as motivações de um grupo, em compreender e interpretar determinados comportamentos, a opinião e as expectativas dos indivíduos de uma população. O objetivo é explorar, portanto não tem o intuito de obter números como resultados, mas informações que possam nos indicar o caminho para tomada de decisão correta sobre uma questão-problema. Os recursos mais usados na pesquisa qualitativa são as entrevistas semi-estruturadas, observação em campo, entrevistas por telefone, entre outros. Assim, de acordo com Godoy (1995, p. 21), nessa perspectiva “um fenômeno pode ser melhor compreendido no contexto em que ocorre e do qual é parte, devendo ser analisado numa perspectiva integrada. Para tanto, o pesquisador vai a campo buscando “captar” o fenômeno em estudo a partir da perspectiva das pessoas nele envolvidas, considerando todos os pontos de vista relevantes”

Para isso, utilizou-se da pesquisa descritiva, que é um tipo de abordagem qualitativa, pois esta busca descrever fenômenos e fatos de uma realidade, que nesse caso é a violência no contexto escolar. Estudos de caso, análise documental são exemplo de pesquisas descritivas, sendo a segunda utilizada nesse trabalho porque foi pesquisado em diversificadas fontes, sendo uma dessas fontes os livros onde são abordados toda a trajetória, elaboração e desenvolvimento do tema da dissertação. Diante disso, ressalta-se o que afirma Fonseca:

A pesquisa documental recorre a fontes mais diversificadas e dispersas, sem tratamento analítico, tais como: tabelas estatísticas, jornais, revistas, relatórios, documentos oficiais, cartas, filmes, fotografias, pinturas, tapeçarias, relatórios de empresas, vídeos de programas de televisão, etc. (FONSECA, 2002, p. 32)

Neste modelo de pesquisa “O objetivo da amostra é de produzir informações aprofundadas e ilustrativas: seja ela pequena ou grande o que importa é que ela seja capaz de produzir novas informações” (DESLAURIERS, 1991, p. 58). Isso ocorre, nesse trabalho, através da entrevista estruturada, ou seja, um questionário, direcionada aos gestores, professores e funcionários da Escola Municipal Teodoro Sampaio, onde se busca obter mais informações sobre a atuação de cada profissional diante da violência no contexto escolar. Assim, esse estudo que é estudo de caso, haja vista ser um método qualitativo que consiste,

geralmente, em uma forma de aprofundar uma unidade individual, serve para responder as dúvidas em relação à violência na escola.

3.RESULTADO E DISCURSSÃO

A educação, no contexto ideológico capitalista, tem sido vista, pela perspectiva da economia, como formação do capital humano. Adota-se um modelo de formação, de pessoas produtivas para o mercado, que se torna hegemônico, constituído pelas competências necessárias à empregabilidade. Nesse sentido, refletir numa educação que venha na direção oposta a essa ideologia, que atenda às necessidades da população excluída dos direitos básicos da existência humana e dos princípios da formação de sujeitos críticos, solicita um aprofundamento complexo sobre os fundamentos dessa educação a ser direcionada e construída para atender as necessidades do povo, a partir da sua realidade.

Assim, busca-se refletir sobre a escola, a educação e a ação docente no processo de ensino e de aprendizagem, através de uma análise sobre o papel social da escola, o currículo e a formação docente.

O papel social da escola tem sido a garantia de uma educação popular a qual se relaciona com o efetivo cotidiano das pessoas, proporcionando-lhes conhecimento que implica na tomada de posição. Consoante Luckesi (1998), existem três tendências que interpretam o papel da educação na sociedade. A primeira, denominada redentora, considera que o papel da educação é retirar o indivíduo da ignorância, sem se preocupar, contudo, com as questões sociais, como a desigualdade e a injustiça, pois a função da escola não é intervir na sociedade, considerada justa da forma em que se encontra estabelecida. A outra tendência é a reprodutora, que atribui à educação o papel de reproduzir a sociedade da forma em que se encontra estruturada, cabendo à escola preparar o indivíduo para sua inserção. Por fim, a terceira tendência, denominada progressista ou revolucionária, preocupa-se em educar o indivíduo para conhecer criticamente a sociedade, preparando-o para nela intervir e transformá-la, tornando-a menos desigual e injusta. (LUCKESI, 1998).

3.1 A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NA ESCOLA PÚBLICA

O Estatuto da Criança e do Adolescente prevê que toda criança e adolescente tem direito à educação, sendo de sua obrigação dispor-se ao pleno desenvolvimento da pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-lhes: igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; direito de ser respeitado por seus educadores; direito de contestar critérios avaliativos; direito de organização e participação em entidades estudantis; acesso à escola pública e gratuita nas proximidades de sua residência; é também dever do Estado assegurar ensino fundamental obrigatório e gratuito (Artigo 208 da Constituição).

Conforme Estatuto da Criança e do Adolescente, LEI Nº 8.069, de 13 de julho de 1990, a criança tem o direito a educação, a cultura, ao esporte e ao lazer e a escola é a responsável por disponibilizar grande parte desses direitos:

Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se lhes:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - direito de ser respeitado por seus educadores;

III - direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;

IV - direito de organização e participação em entidades estudantis;

V - acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência.

Parágrafo único. É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais.

Art. 54. É dever de o Estado assegurar à criança e ao adolescente:

I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;

- II - progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio;
 - III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;
 - IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a cinco anos de idade; (Redação dada pela Lei nº 13.306, de 2016)
 - V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;
 - VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do adolescente trabalhador;
 - VII - atendimento no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.
- § 1º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.
- § 2º O não oferecimento do ensino obrigatório pelo poder público ou sua oferta irregular importa responsabilidade da autoridade competente.

Como se verifica nos trechos apresentados da Lei frisa-se que é um direito garantido por lei brasileira a educação de crianças e adolescentes, objetivando o desenvolvimento enquanto pessoa, preparando-lhes para o exercício da cidadania e qualificando-lhes para o mercado de trabalho. A lei informa que os pais ou o responsável têm a obrigação de matricular a criança na rede regular de ensino, sendo que será de responsabilidade dos gestores escolares comunicarem ao Conselho Tutelar os casos de maus-tratos envolvendo os alunos.

Todos os dias nos chegamos, através da mídia, notícias dos mais variados tipos de violência vivenciados na sociedade brasileira. A violência não compõe um fato novo na sociedade, ela se apresenta de forma complicada no contexto atual e sua origem vem de causas diferentes “de natureza social, histórica e individual” (ABRAMOVAY, 2012). No mundo escolar, as várias manifestações de violência igualmente se fazem presentes, cada vez de forma mais acentuada.

Observa-se no contexto escolar alunos cometendo infrações que se caracterizam como comportamentos anormais. Estes tipos de comportamentos nos instigam e despertam o interesse em compreender o fenômeno da violência, visto que a dedicação com contexto educacional nos traz um olhar mais atento e observador, quanto aos comportamentos estudantis, suas manifestações e consequências no cotidiano escolar.

O que é violência, como se apresenta na sociedade, sobretudo, nas escolas, quais são os elementos causadores dessa violência e de que forma a gestão pode contribuir para amenizar o problema, constituem o quadro de questionamentos necessários para entender esse contexto.

Os tipos de violência e o seu conceito vão se propagar de acordo com a pessoa que a conceitua. Assim, para Charlot a violência é dividida em três níveis, onde se entende que o primeiro nível inclui ferimentos, golpes, pequenos furtos, crimes e vandalismos; a violência sexual, em que pode ser praticada por um conhecido ou por ente familiar, barbaridades, humilhações, palavras grosseiras e a falta de respeito com qualquer pessoa que faz parte do contexto escolar; e a violência simbólica que significa ausência de interesse do aluno pelos conhecimentos que a escola como instituição oferece, a negação pela própria identidade e principalmente insatisfação por parte dos profissionais, que na maioria das vezes são cometidos por doenças adquiridas ao longo dos anos das atividades em sala de aula.

Sobre o que é violência, Abbagnano (2007, p. 1189) afirma que é “ação contrária à ordem moral, jurídica ou política”. Assim, acrescenta-se as palavras de Abramovay (2003):

O que é caracterizado como violência escolar varia em função do estabelecimento, de quem fala (professores, diretores, alunos etc.), da idade e provavelmente do sexo. Não existe consenso em torno do seu significado.

Professor de Ciências da Educação, o especialista Bernard Charlot amplia o conceito, classificando-o em três níveis: violência (que inclui golpes, ferimentos, roubos, crimes e vandalismos, e sexual), incivildades (humilhações, palavras grosseiras e falta de respeito) e violência simbólica ou institucional compreendida, entre outras coisas, como desprazer no ensino, por parte dos

alunos, e negação da identidade e da satisfação profissional, por parte dos professores. (ABRAMOVAY, 2003, p. 30)

Assim, a violência pode se apresentar de formas variadas nas escolas. De acordo com pesquisa realizada em 2012, alunos faltam à escola por causa da violência, entre 109 mil alunos do 9º ano do ensino fundamental ouvidos pelo IBGE, 8,8% deixaram de ir a pelo menos uma aula nos 30 dias anteriores à pesquisa. Confronto a pesquisa do IBGE 2012, podemos depreender que a violência não se restringe apenas a agressão física, haja vista suas seqüelas atrapalharem o cotidiano e a rotina do agredido. Fante (2003) estabelece diversas formas de violência, para exemplificar a proposta de Fante, traz-se uma tabela ilustrativa:

Tabela 01: Formas de Violências

I- Quanto ao grau	-Violência simples ou pontual: aquela em que o autor ataca sua vítima de forma esporádica.
	-Violência complexa ou frequente: aquela em que o agressor ataca a sua vítima de maneira frequente.
II- Quanto à forma	Violência direta: contra pessoas, interpessoal.
	Violência indireta: contra utensílios, bens ou patrimônio (destroços, vandalismo, furtos)
	Violência oculta
III- Quanto ao tipo de violência	Violência física e sexual
	Violência verbal
	Violência psicológica
	Violência fatal
IV- Quanto ao nível	Discentes
	Docentes
	Funcionários
	Pais
	Instituição
V- Quanto às dimensões	Violência dentro da escola (relações interpessoais, furtos)
	Violência na área próxima da escola (relações interpessoais, uso e tráfico de drogas)
	Violência da escola (simbólica disciplinarização dos corpos e das mentes, métodos de ensino, relação da comunidade escolar e desesperança com o papel da escola)
VI- Quanto aos determinantes	Fatores biológicos (idade, nível de ativação hormonal). Fatores pessoais (dimensão da personalidade com certa propensão à violência)
	Fatores familiares (modelos de interação familiar, desagregação familiar).
	Fatores sociais (condições socioeconômicas).
	Fatores cognitivos (experiências vividas: isolamento, privação, associação entre emoção e agressão).
	Fatores ambientais (exposição repetida à violência doméstica, nos meios de comunicação e em jogos eletrônicos, tráfico e uso de drogas, impunidade)
VII- Quanto às consequências da violência	A- Docentes -Disrupção (perturbação nas aulas). Absenteísmo (falta de assistência às aulas). Problemas somáticos e psicológicos (ansiedade, tédio, depressão). Falta de interesse e desencanto pela escola. Queda do rendimento escolar. Falta de perspectiva de futuro melhor via educação. Diminuição da autoestima. Evasão escolar. Retenção escolar. Descrença no Poder Público.
	B- Docentes e quadro funcional -Desesperança. Descrença no sistema educacional. Diminuição da autoestima. Problemas somáticos.

Fonte: (ADAPTAÇÃO DE FANTE, 2003).

Diante do posicionamento de Fante (2003), pode-se conhecer e entender um pouco mais sobre os elementos causadores da violência. Para colaborar com essa ideia, a seguir faz-se uma ilustração da

violência praticada na escola e os fatores que estimulam a violência, esses dados foram de uma pesquisa realizada Ornellas e Radel (2010). Tem-se na figura 01 o gráfico de violências praticadas na escola:

4 CONCLUSÃO

Essa pesquisa, que contou com a leitura de um material teórico, buscou aprofundar os conhecimentos sobre a violência que vem acontecendo no ambiente escolar. Para tanto, a participação de gestores, professores e funcionários torna-se essencial para o desfecho dos dados, haja vista ser a opinião deles fundamental para aumentar o desejo de se pesquisar mais a fundo esse problema e buscar soluções possíveis, as quais podem partir da produção de uma cartilha que ensine gestor, professor e funcionários a lidarem com a violência na escola. No contexto educacional é preciso ter consciência do quanto uma prática sem propósito e desvinculada do conhecimento pode comprometer não apenas o crescimento cognitivo do aluno, mas sua autoestima, sua apreciação pela busca do saber e seu desenvolvimento profissional futuro.

Conclui-se este trabalho percebendo-se que é nas relações que o sujeito aprende, e, se as emoções são um instrumento importante de exteriorização do sentimento do sujeito, é através da relação amigável que se pode resolver problemas como o da violência na escola.

REFERÊNCIAS

- [1] Abbagnano, Nicola. Dicionário de filosofia. 5. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- [2] Abramovay, Miriam. Conversando sobre violência e convivência nas escolas. / Miriam Abramovay ET al. Rio de Janeiro: Flacso - Brasil, OEI, Mec, 2012.
- [3] Abramovay, M. Violência escolar – o bê-á-bá da intolerância e da discriminação. 2003. Disponível em: <http://www.unicef.org/brazil/pt/Cap_02.pdf>
- [4] Cambi, Franco. História da Pedagogia. São Paulo: Unesp, 1999.
- [5] Dallari, Dalmo de Abreu. Direitos e cidadania. 2. Ed. São Paulo: Moderna, 2004.
- [6] Fante, Cleodilice A. Zonato. Fenômeno Bullying. São José do Rio Preto/SP: EditoraAtiva, 2003.
- [7] Fonseca, J. J. S. Metodologia da pesquisa científica. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.
- [8] Godoy, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. RAE - Revista de Administração de Empresas, São Paulo, v. 35, n. 2, 1995.
- [9] Libâneo, José Carlos. Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática – 5. Ed. Goiânia: Alternativa, 2004.
- [10] Lück, Heloisa. Gestão educacional: uma questão paradigmática. Cinco ed. Petrópolis: Vozes, 2010.
- [11] Luckesi, Cipriano Carlos. Filosofia da Educação. São Paulo: Cortez, 1998
- [12] Marshall, T. H. Cidadania, Classe Social e Status. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1967.
- [13] Ornellas, Maria de Lourdes; Radel, Daniela. Violência na escola: grito e silêncio. Salvador: Edufba, 2010.
- [14] Silva, Jerônimo Jorge Cavalcante. Gestão escolar participativa e clima organizacional. Gestão em ação, Salvador v.4, 2001.
- [15] Unesco. Declaração Universal Dos Direitos Humanos. Brasília, 1998.

Capítulo 18

O plano municipal de educação da cidade Ocidental-GO e o desafio da gestão democrática

Francisco Fábio Freire

Danielle Xabregas Pamplona Nogueira

Resumo: O presente estudo analisou como está sendo realizada a implementação da gestão democrática nas escolas públicas municipais da Cidade Ocidental - GO. Para isso, analisou-se a meta 19 do PNE e o seu desdobramento no PME da Cidade Ocidental - GO, principalmente no que tange ao mecanismo de escolha de dirigentes escolares. Foi realizada uma pesquisa exploratória, a partir de revisão da literatura sobre o tema da gestão democrática, análise documental em documentos oficiais (PNE e PME), além de entrevista com o prefeito do município e levantamento junto a 18 gestores escolares municipais. Podemos concluir que a Meta 19 do PME, especialmente quanto ao mecanismo de escolha de dirigentes escolares, ainda não está sendo completamente implementada na Cidade Ocidental-GO, sendo esta uma característica não apenas deste município analisado, mas uma situação a nível nacional. Para a concretização da democratização da gestão nas escolas brasileiras, se faz necessário um maior empenho de todas as esferas, governo, população acadêmica, população civil, para o alcance de um real ganho para a educação.

Palavras-chave: Gestão Democrática. Plano Nacional de Educação. Plano Municipal de Educação.

1. INTRODUÇÃO

Este estudo aborda a temática da gestão democrática, em específico nas escolas da rede pública do município de Cidade Ocidental – GO.

Segundo Mendonça (2001), a educação brasileira vem de um processo de democratização vagaroso e arcaico, com um passado ligado a decisões políticas, colocando a figura da diretoria escolar arraigada a mandatos e privilégios concedidos como trocas de favores, sendo estes findados ao final do mandato político.

Na atualidade, a gestão democrática está amparada pela Constituição Federal de 1988, pela Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que reforçou o princípio constitucional da gestão democrática e determinou a elaboração do Plano Nacional de Educação (PNE) e dos Planos Municipais de Educação (PME).

A criação do Plano Nacional de Educação (PNE), que passando de uma disposição transitória da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) para uma exigência constitucional decenal, expressava a realidade da educação brasileira, com a criação de metas a serem realizadas em um período decenal. Essa principal forma planejada de construir o ambiente educacional, foi primordial para os avanços alcançados na atualidade (GOMES, 2015).

O PNE estabelecia metas sobre as formas de gerir as unidades educacionais, uma forma de gestão democrática que incluíam a participação comunitária, autonomia nas formas de elaboração pedagógica implementadas, além de incluir a educação superior como ferramenta de formação continuada, garantindo maior eficiência na educação básica. O PNE trazia consigo a gestão democrática, formando conselhos educacionais, com participação da comunidade que, por sua vez, também participavam da escolha dos gestores, por meio de uma associação das competências estipuladas e eleições (GOMES, 2015).

Entre as responsabilidades individuais, foi criado o Plano Municipal de Educação (PME), descentralizando as formas de gestão, dentro de um contexto nacional, definindo que os municípios se adaptem às novas regras no período de um ano a partir da data de publicação da Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014. Nesta temática, temos o foco do presente estudo, que é o Plano Municipal de Educação da Cidade Ocidental – GO, mais especificamente sobre a Meta 19, que aborda a gestão democrática na educação.

Após quase dois anos da criação do Plano Municipal de Educação da Cidade Ocidental – GO, regulamentado pela Lei nº 975 de 15 de setembro de 2015, esse estudo buscou analisar como a meta 19 do PNE está sendo implementada no município, por meio do PME, especialmente no que se refere ao mecanismo de provimento de dirigentes escolares. Para realização deste estudo, foi utilizada uma pesquisa exploratória de abordagem qualitativa, que tem como foco a clareza e a exposição dos fatos pesquisados, fundamentando a interpretação de outros indivíduos ao objeto pesquisado (GIL, 2008). Analisou a meta 19 do Plano Nacional de Educação (PNE) e seu desdobramento no Plano Municipal de Educação (PME). Ademais, foi avaliada a implementação da meta, no que se refere ao mecanismo de provimento de dirigentes escolares. Para isso, realizou-se análise documental do PNE e do PME, além de entrevista semiestruturada com o prefeito do município e levantamento feito junto a 18 gestores escolares municipais, por meio de questionário fechado.

2. GESTÃO DEMOCRÁTICA: DESAFIOS NO PNE E NO PME

2.1. A GESTÃO DEMOCRÁTICA NA ESCOLA PÚBLICA

A gestão democrática se apresenta como uma forma de organização do funcionamento da escola em todas as suas vertentes: políticas, administrativas, culturais, pedagógicas e financeiras, com a participação de toda a comunidade escolar, garantindo transparência nas decisões a serem tomadas. São cinco as categorias que compõem a gestão democrática:

a) *Participação*: Mendonça (2001) afirma que a participação se refere à abertura de possibilidades de a comunidade adentrar o eixo acadêmico, apoiando a convivência dos membros envolvidos na gestão. Isso quer dizer que, para que a gestão seja realmente democrática, se faz necessário que a comunidade participe das tomadas de decisões pertinentes.

b) *Mecanismos de escolha dos diretores*: Mendonça (2001) a considera uma das principais categorias da implementação da gestão democrática, pois a partir da seleção dos mecanismos de escolha dos gestores, será possível colocar em prática a gestão participativa da população com foco em um gestor escolhido por meio de eleições, sendo que essas eleições são pautadas a partir de condições que os

interessados na gestão necessitem comprovar, como formação acadêmica, experiência profissional, previsão de atuação, metas a serem cumpridas, entre outros.

c) *Implantação e Funcionamento de Colegiados*: os colegiados são compostos por representantes de diversos segmentos da comunidade, sendo necessária uma harmonia entre estes setores, para que exista um real significado na atuação destes indivíduos. Seus componentes são membros trabalhadores do sistema educacional, pais e comunidade política (MENDONÇA, 2001).

d) *Descentralização*: tendo em vista a participação de representantes de diversos segmentos na gestão escolar, a descentralização é uma ação esperada, atrelada a todo este processo, pois com uma maior participação dos colegiados, grêmios e associações, ligadas a uma escolha do gestor por meio de eleições, é justo descrever que a descentralização seja o processo mais lógico a ser adotado, pois com uma maior participação da comunidade nas tomadas de decisões, descentraliza-se o poder da figura do diretor, delegando responsabilidades e poderes a todos os membros envolvidos na educação (MENDONÇA, 2001).

e) *Autonomia*: Mendonça (2001) sugere que para que cada escola possa ter independência na sua tomada de decisões, a autonomia visa as questões de decisões, financeiras e pedagógicas, sendo incluída na autonomia a criação do Projeto Político Pedagógico (PPP), que é uma grande conquista da comunidade escolar, sendo realizado de forma participativa, fortalecendo a gestão democrática. O PPP atualmente tem sido realizado pelos colegiados, sendo esta a forma de administração mais utilizada pelos municípios.

A partir das categorias descritas, entende-se que, conforme Dourado (2012), gestão escolar democrática contrapõe-se à centralização do poder na instituição escolar, primando pela participação dos estudantes, funcionários, professores, pais e comunidade local na gestão da escola. “Isso implica repensar a concepção de trabalho, as relações sociais estabelecidas no interior da escola, a forma como ela está organizada, a natureza e especificidade da instituição escolar e as condições reais de trabalho pedagógico” (p.31). Para isso, Dourado (2012) propõe que políticas educacionais busquem romper com a cultura autoritária vigente, por meio da criação de canais de efetiva participação e aprendizado democrático.

2.2. A GESTÃO DEMOCRÁTICA NO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (PNE)

Carvalho (2015), analisando a presença da gestão democrática no PNE, destacou que essa temática se apresenta no texto da Lei no Art. 2º como uma diretriz do PNE e no inciso VI, que trata da “promoção do princípio da gestão democrática da educação pública” (Lei 13.005/2014). No entanto, a autora ressalta que não é apresentado qualquer detalhamento ou esclarecimento sobre o que se entende dessa gestão. Apenas no Art. 9º é elucidado que os entes federados deverão regulamentar a gestão democrática na educação pública.

A gestão democrática no PNE é apresentada de forma mais enfática na meta 19.

Meta 19: assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2014, p. 83).

Carvalho (2015), ao analisar a Meta 19, infere que essa meta ilustra o modelo gerencial de administração, com maior força para a meritocracia e, em segundo plano, a participação da comunidade escolar. Assim, pode-se inferir que a meta apresenta uma lógica reducionista da gestão democrática, restringindo-se à categoria mecanismos de escolha de dirigentes escolares e não contemplando as demais: participação, autonomia, colegiados e descentralização. Nesse sentido, algumas estratégias são mais amplas do que a própria meta.

Sobre as estratégias, elas tratam de: 1. Legislação para a gestão democrática nas escolas; 2. Estímulos à formação de conselheiros do FUNDEB; 3. Criação de Fóruns Permanentes de Educação nos entes federados; 4. Criação de grêmios estudantis e associações de pais, conselhos municipais de educação; 5. Estímulo a participação da comunidade escolar na formulação dos documentos norteadores e reguladores das escolas; 6. Autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira nas escolas; e 7. Programas de formação de diretores e gestores escolares.

Analisando-se suas estratégias da meta 19, infere-se que, de maneira geral, contempla as cinco categorias da gestão democrática: Participação, Mecanismos de Escolha dos Diretores, Implantação e Funcionamento de Colegiados, Descentralização e Autonomia. Dessas, tiveram enfoque Participação e Mecanismos de

Escolha dos Diretores. Em menor relevância, descentralização e autonomia.

No que se refere às categorias descentralização e autonomia, destaca-se a fragilidade na organicidade do PNE, pois a sua implementação depende da efetivação do Sistema Nacional de Educação, o qual possa definir as formas de descentralização, bem como as garantias de autonomia dos sistemas de ensino. Além disso, essa lacuna se apresenta como limitador da participação, para além do controle, e, conseqüentemente, da gestão democrática.

O PNE se relaciona diretamente com o PME, pois se trata de uma determinação, para que exista uma divisão do trabalho, pelos estados e municípios através do PEE e PME, que necessitam estar alinhados. Nesse sentido, a democratização está intimamente ligada à forma de implantação do PME.

2.3. A GESTÃO DEMOCRÁTICA NO PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (PME) DA CIDADE OCIDENTAL-GO

O Plano Municipal de Educação da Cidade Ocidental foi elaborado no ano de 2015 e sancionado pela Lei nº 975, de 15 de setembro de 2015 (PME, ESTADO DE GOIÁS, 2015). O PME prevê metas e prazos para implementar diversas transformações positivas no ensino da região pelos próximos dez anos. Sobre a implementação da gestão democrática de acordo com o PME, podemos citar a meta 19: assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas municipais, prevendo recursos e apoio técnico da União.

Suas estratégias são: 19.1 - Garantir a participação nos programas federais de apoio e formação aos conselheiros do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) – Conselho Municipal de Educação (CME) – Conselho de Alimentação Escolar (CAE) – Conselho Escolar (CE); 19.2 - Garantir aos colegiados do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) – Conselho Municipal de Educação (CME) – Conselho de Alimentação Escolar (CAE) recursos financeiros, espaço físico adequado, equipamentos e meios de transporte para visitas a rede escolar, com vistas ao bom desempenho de suas funções.; 19.3 - Garantir aos Conselhos Escolares espaço físico adequado e equipamentos com vista ao desempenho de suas funções; 19.4 - Constituir Fórum Permanente de Educação, com o intuito de coordenar as conferências municipais, bem como efetuar o acompanhamento e avaliação da execução deste PME; 19.5 - Estimular, em todas as redes de educação básica, a constituição e o fortalecimento de grêmios estudantis e associações de pais, assegurando-lhes, inclusive, espaços adequados e condições de funcionamento nas escolas e fomentando a sua articulação orgânica com os conselhos escolares, por meio das respectivas representações; 19.6 - Estimular o fortalecimento de conselhos escolares (CE) e Conselho Municipal de Educação (CME) como instrumentos de participação e fiscalização na gestão escolar e educacional, inclusive por meio de programas de formação de conselheiros, a nível federal e municipal assegurando-se condições de funcionamento autônomo; 19.7 - Estimular a participação e a consulta de profissionais da educação, alunos (as), familiares e membros de comunidade na formulação dos projetos político-pedagógicos, currículos escolares, planos de gestão escolar e regimentos escolares, assegurando a participação dos pais na avaliação de docentes e gestores escolares, conforme normatização; 19.8 - Favorecer processos de autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira nos estabelecimentos de ensino; 19.9 - Desenvolver programas de formação de gestores escolares, bem como aplicar prova específica, a fim de subsidiar a definição de critérios objetivos para o provimento dos cargos.

Podemos perceber as inúmeras semelhanças entre o PNE e o PME. Sobre as diferenças principais, temos a estratégia 19.1 do PNE que estabelece a legislação sobre a gestão democrática do PNE e a 19.1 do PME que garante a participação nos programas federais como FUNDEB, CME, CE e CAE. No restante, as estratégias são todas semelhantes.

Em relação ao modelo de gestão atual, as recorrentes mudanças dificultam o aproveitamento de tempo e a qualidade da realização das metas direcionadas pelo PME. Por esta razão, a definição de políticas efetivas, não relacionadas ao governo atual, e sim, focadas no PNE, levam em consideração as necessidades municipais de Cidade Ocidental-GO, aumentando a qualidade de vida e trabalho dos profissionais da educação, o que representaria um importante crescimento do nível de qualidade da educação pública.

Considerando que esse estudo tem como foco o mecanismo de escolha de gestores escolares, os dados indicaram que, apesar de a lei ter sido sancionada no ano de 2015, até a presente data não houve eleição direta para diretores no município de Cidade Ocidental-GO. Em janeiro de 2017, houve novo provimento de diretores escolares no município. No entanto, esse provimento de vagas foi realizado por meio de

indicação política, conforme Decretos de nomeação de Diretores Escolares. Esse diretor é membro nato do conselho escolar, que exerce as funções administrativas pedagógicas e financeiras e do qual fazem parte representantes de pais, alunos, professores, profissionais administrativos.

Portanto, a eleição direta para diretores não foi implementada, pois a indicação política não contemplou critérios técnicos de mérito e desempenho e nem a consulta à comunidade. Em entrevista realizada em junho de 2017, o prefeito do município afirmou que:

O perfil de um gestor para as escolas públicas da Cidade Ocidental, é focado nas competências e na experiência anterior como gestor e que todos os diretores de escolas públicas do município realizaram curso de gestão, oferecido pela prefeitura, para que tivessem o conhecimento sobre a gestão escolar (Prefeito)

Na fala do prefeito, os critérios apontados para gestão enfatizaram “o viés de competência e de algum conhecimento, outros para experiência. Tinham umas características que garantiam que o gestor dava conta de tocar, mas todos dentro de uma linha que pudesse ter um mínimo de confiabilidade” (Prefeito). Nela, fica explícita a delimitação de um critério técnico para a indicação dos diretores escolares, a saber, experiência anterior em gestão. Corroborando o critério, os dados do levantamento revelaram que 72,2% dos gestores possui experiência com gestão de escola, 33,3% com gestão municipal e 55,6% atuou como membro de conselho escolar.

Sobre o curso de gestão, o prefeito afirma que “todos fizeram curso de gestão para que possa saber o que é gerenciar uma escola. Eles foram orientados, fizeram dois cursos e todos sabem como gerenciar uma escola”. No entanto, até a data da pesquisa realizada com os diretores escolares, nenhum relatou a ocorrência do oferecimento deste curso pela prefeitura.

O prefeito do município de Cidade Ocidental-GO também afirmou ter conhecimento e ter participado da formulação do PME, sendo favorável à gestão democrática: “participei da elaboração das metas e propostas sim, não participei de todos os eixos, mas estive na inclusão e é necessário que a gente defenda isso (...) a gestão democrática não é só boa para a comunidade como pra mim também como prefeito” (Prefeito).

Ele também, manifesta interesse em orientar a população sobre a necessidade de interação com a escola e fazer com que, desde que respeitadas as perspectivas estabelecidas pelo PME, possíveis candidatos a este sistema de gestão sejam preferencialmente pessoas da comunidade a compor as instâncias participativas.

Os benefícios não são só políticos, como também da própria comunidade, estando bem alinhada e tendo a oportunidade de escolher o seu gestor da sua escola. Às vezes chega um diretor e ninguém sabe quem é. A hora que começa a conhecer, ele vai embora, E se a gente tem a oportunidade de o diretor mostrar sua plataforma e dar oportunidade de lhe mostrar as suas qualidades, a comunidade pode estar bem esclarecida e escolher o melhor (Prefeito).

Mesmo com esse entendimento, outro destaque a ser feito se refere à relação político-partidária dos gestores com o Prefeito. Apesar de o prefeito afirmar que a “gestão democrática é importante”, o que os dados revelaram é, ainda, uma realidade essencialmente político-partidária, pois seu provimento é por indicação política. Além disso, o levantamento relevou que 27,8% dos gestores escolares, em todas as vezes, possuem participação político-partidária (reuniões, campanhas e encontros partidários), e 44,4% participam na maioria das vezes.

Os dados corroboram Mendonça (2001), ao considerar que a gestão realizada por indicação política gera forte ligação política entre a gestão escolar e prefeituras, muitas vezes atrelando o contrato do gestor ao mandato político atual e não à realidade da escola, pois os sujeitos da escola não têm participação nesse processo. Dourado (2012) nos lembra que a eleição, por si só, não é garantia da democratização da gestão, mas a forma de provimento no cargo pode interferir no curso desta.

Apesar disso, a gestão democrática no município de Cidade Ocidental-GO aparenta estar acontecendo em alguns aspectos nessa nova gestão política, com auxílio da prefeitura municipal. O orçamento participativo, por exemplo, é uma realidade concreta no município. Também foi instituído o conselho escolar, além serem iniciadas as atividades de integração na educação infantil com anexos nas escolas e oferta de 300 vagas exclusivas para a essa etapa escolar. Pretende-se realizar a ampliação dessa oferta de vagas. Em 2018, foram inaugurados dois centros de educação infantil municipais e criado um anexo em uma escola já existente. No ano de 2019, foram abertos dois novos anexos e retomadas as obras de uma creche municipal. Atualmente, o número de alunos nas creches é de 445, enquanto o de matriculados na

pré-escola é de 1914 estudantes.

Por fim, também foi implementado o Fórum Municipal de Educação, que tem como propósito a avaliação e o acompanhamento das ações realizadas pelo prefeito e governantes, e as ações previstas no PME. Em 19 de junho de 2017, ocorreu a posse dos membros do fórum de acompanhamento e monitoramento do conselho municipal de educação, um primeiro passo para a implementação do PME de Cidade Ocidental – GO, sob decreto de nomeação de membros, nº 581/2017. Segundo o prefeito do município, “seria utópico acreditar que tudo será alcançado, mas essas pessoas terão um papel fundamental na melhoria da qualidade da educação” (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA, Cidade Ocidental, 2017)

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos concluir que a Meta 19 do PME e suas estratégias ainda não estão sendo completamente implementadas na Cidade Ocidental-GO, principalmente no que se refere ao mecanismo de provimento de dirigentes escolares. Essa lacuna na implementação não é uma característica única deste município analisado, pois a partir dos dados disponíveis no Observatório do PNE (2015) é possível verificar o andamento das demais metas determinadas pelo PNE em âmbito nacional e que, em vários estados e municípios brasileiros, a realidade não é diferente à estudada em Cidade Ocidental-GO.

Para o município de Cidade Ocidental-GO, este estudo tem grande importância por salientar o trabalho que vem sendo desenvolvido, este em conjunto com a comunidade, para o alcance da melhoria da educação. Mesmo que a pequenos passos, é possível visualizar a potencialidade dos envolvidos no processo de gestão e com empenho de todos, o que torna a meta 19 do PME realizável, mas necessitando de revisão das suas formas de implementação, inclusive da implementação de eleições diretas de diretores escolares.

REFERÊNCIAS

- [1] Carvalho, J.L.M. Pne (Plano Nacional de Educação) 2014 -2024: a gestão democrática na educação se faz presente?. *HOLOS*, v. 8, 2015. Disponível em: <<http://www.rioei.com.redalyc.org/articulo.oa?id=481547291005>> Acesso 30 jun 2018.
- [2] Dourado. L. *Gestão em educação escolar*. 4. ed. Cuiabá: Universidade Federal de Mato Grosso / Rede e-Tec Brasil, 2012.
- [3] Estado de Goiás. Prefeitura Municipal de Cidade Ocidental. Secretaria de Educação e Cultura. *Plano Municipal de Educação Cidade Ocidental-GO*. Lei nº 975, de 15 de setembro de 2015. Disponível em <<http://www.sindserco.org.br/imagens/comissao.pdf>>. Acesso em 10 de março de 2017.
- [4] Gomes, A. V.A. *Gestão Democrática no Plano Nacional de Educação 2014-2024*. 2015. Disponível em <<http://www2.camara.leg.br/a-camara/documentos-e-pesquisa/estudos-e-notas-tecnicas/areas-da-conle/tema11/gestao-democratica-no-pne-ana-valeska>> Acesso em 10 de março de 2017.
- [5] Gil, A. C. *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. 6.ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- [6] Mendonça. E. F. Estado patrimonial e gestão democrática do ensino público no Brasil. *Educação & Sociedade*, n. 75, p. 84 – 108, Agosto/2001.
- [7] Ministério da Educação. *Planejando a Próxima Década*. Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação. 2014. Disponível em <http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf> Acesso em 10 de março de 2017.
- [8] Observatório do Pne. *Meta 19*. Gestão Democrática e Estratégias. Legislação para a Gestão Democrática nas Escolas. 2015. Disponível em <<http://www.observatoriodopne.org.br/metaspne/19-gestao-democratica/estrategias/19-1-legislacao-para-a-gestao-democratica-nas-escolas/dossie-localidades>> Acesso em 08 de abril de 2017.

Autores

AMANDA KARINE CARVALHO DE OLIVEIRA

Possui graduação em Matemática pela Universidade Federal do Piauí (2014), especialista em ensino de Matemática pelo Instituto Federal do Piauí (2017). Tem experiência na área de Matemática, com ênfase em Matemática, atuando principalmente na área educacional.

AMANDA RAQUEL MEDEIROS DOMINGOS

Discente do curso de Serviço Social. Extensionista bolsista do Projeto de Extensão: "O Programa Bolsa Família (PBF) e suas Condicionais na Educação: o acompanhamento e monitoramento dos (as) alunos (as) em descumprimento na Escola Municipal Nazinha Barbosa da Franca".

ANNE ELIZABETH MAIA GIRÃO

Profissional graduada em Pedagogia com experiência em formação contínua de gestores e professores escolar. Com especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional em fase de conclusão. Carreira desenvolvida como formadora educacional, ministra formação contínua a gestores e professores escolar na Perspectiva Interacionista, Produção de material e planejamentos com estratégias interventoras. Acompanhamento pedagógico e feedback aos professores para a consecução dos objetivos estratégicos a serem alcançados. Implantação e acompanhamento do programa Coleta Seletiva em empresas e instituições educacionais; Visão estratégica, habilidade para trabalho em equipe, foco em resultado e criatividade.

ANTONIO GLEDSON DA SILVA SANTOS

Bacharel em Direito pela ASPER-PB; pós-graduado em Ciências Criminais pela Estácio de Sá – RJ.

CAIO CÉSAR GOMES DE MOURA

Discente do curso de Serviço Social. Extensionista do Projeto de Extensão: "O Programa Bolsa Família (PBF) e suas Condicionais na Educação: o acompanhamento e monitoramento dos (as) alunos (as) em descumprimento na Escola Municipal Nazinha Barbosa da Franca"

CAIO HENRIQUE PESTANA ESCOLANO

Estudante de ciências sociais na Universidade Federal de Uberlândia. Bolsista do PIBID entre 2015 e 2016. Atualmente desenvolvendo monografia na área de Economia Política.

CAMILA DETONI SÁ DE FIGUEIREDO

Mestre em Educação - UDESC - Universidade do Estado de Santa Catarina - 2015. Membro do Grupo de Pesquisa EDUSEX Formação de educadores e educação sexual CNPq/UDESC. Especialista em Psicologia Clínica - Psicodrama e Pós Graduada em Desenvolvimento e Gestão de Pessoas. Possui graduação em Letras - Português/Inglês pela Universidade do Oeste de Santa Catarina (2001) e graduação em Bacharelado e Licenciatura em Psicologia pela Universidade do Oeste de Santa Catarina (2004). Atualmente é funcionária efetiva na Coordenadoria Regional da Grande Florianópolis, como Consultora Educacional. Tem experiência na área de Educação e Psicologia, com ênfase no atendimento a crianças e adolescentes, atuando principalmente com os seguintes temas: auto-conhecimento, educação, desenvolvimento humano, sexualidade, violência, exploração sexual infanto-juvenil, Sexting, vulnerabilidade das crianças e dos adolescentes ao utilizar as mídias, a internet, aplicativos e as redes sociais.

CAMILA SANTOS FEITOSA

Cursando o 3º período em Ciências Sociais na Universidade Federal de Uberlândia.

CORINA FÁTIMA COSTA VASCONCELOS

Professora da Universidade Federal do Amazonas

DANIELLE XABREGAS PAMPLONA NOGUEIRA

Possui graduação em Licenciatura Plena em Ed. Artística Hab. Música pela Universidade do Estado do Pará. Especialista em Administração Escolar e Metodologia da Educação Superior. Mestre e Doutora em Educação pela Universidade de Brasília. É professora Departamento de Planejamento e Administração da Faculdade de Educação/UnB, atuando principalmente nos seguintes temas: políticas públicas, gestão e tecnologias educacionais.

DIONATA LUIS PLENS DA LUZ

Mestre em Educação pela Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). Formado em Ciências Sociais (licenciatura) pela UFFS. Atua como professor na disciplina de Sociologia na rede pública estadual de Santa Catarina (2019).

EDIMILSON PEREIRA DE ARAUJO

Mestre em Políticas Públicas pela Universidade Federal do Piauí – UFPI com Início em Março de 2015 e Conclusão no dia 02 de Maio de 2017. Especialista em Gestão, Coordenação e Supervisão Escolar pela Universidade Luterana do Brasil - ULBRA, concluído em 2011. Possui graduação em Ciências Sociais pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Caruaru (2005), graduação em Filosofia pelo Instituto de Teologia de Caruaru (2002) e graduação em Teologia pelo Instituto de Teologia de Caruaru (2006). Atualmente é professor da rede Municipal de Educação de Castelo do Piauí, Professor da Rede Estadual de Educação do Piauí e atua como Técnico na Secretaria Estadual de Educação do Piauí – SEDUC. Tem experiência na área de Sociologia, Filosofia e Teologia, atuando principalmente nas seguintes áreas: Políticas Públicas Educacionais e na área da infância e juventude. Foi Redator do Currículo de Educação Infantil do Piauí em 2018 e faz parte da equipe Pro BNCC do Ensino Médio como coordenador da área de Ciências Humanas no Estado do Piauí.

EDIONE TEIXEIRA DE CARVALHO

Licenciada em Geografia pela Faculdade de Educação Ciências e Letras de Iporá (1996), especialista em Docência Universitária pela Universidade Católica de Goiás (1998) e doutora em Ciências Pedagógicas pela Universidad Central Marta Abreu de Las Villas - Cuba (2007), revalidado no Brasil pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Atualmente é professora do Instituto Federal de Mato Grosso, campus São Vicente, professora do Mestrado em Ensino do IFMT parceria com o Grupo KROTON. Avaliadora dos cursos PRONATEC, consultora Ad Hoc da das Revistas RBEP - INEP, REVISTA FACISA, SIG FAPEMAT, membro do Consejo Iberoamericano de Honor a la Calidad Educativa, com sede em Lima-Peru.

EVANDRO CHERUBINI ROLIN

Engenheiro Eletricista pela UDESC, Especialista em Políticas Educacionais pela UFPR. Mestre em Engenharia Elétrica pela UFPR. Professor efetivo do Instituto Federal do Paraná (IFPR).

FABIANA PAULA FOLETTTO

Graduação Ciências Biológicas. Pós Graduação Ciências Naturais do Ensino Fundamental e Médio - Biológica e Química. Assistente Técnico Pedagógica da EEB Tancredo de Almeida Neves.

FAUSTO DOS SANTOS AMARAL FILHO

Graduado em Filosofia pela PUCRS (1996), mestre em Filosofia pela PUCRS (1999) e doutor em Filosofia pela UFRJ (2005). Atualmente é professor-pesquisador do PPGED da UTP, linha de

Pesquisa Políticas Públicas e Gestão da Educação. Atuando nos seguintes temas: Hermenêutica e Educação; crítica da Modernidade e Educação; Epistemologia da Educação. Líder do Grupo de Pesquisa Epistemologia e Educação; Líder do Grupo de Pesquisa Sur Paideia. Membro da Comissão Institucional de Pesquisa e Iniciação Científica da UTP; membro da Comissão de Editoração Científica da UTP. Coordenador da Linha de Pesquisa Políticas Públicas e Gestão da Educação do PPGED da UTP. Autor de diversos livros e artigos, dentre os quais: Os Filósofos e a Educação (Argos, 2014); Mas afinal. Para quê, então, Filosofia? (UFFS, 2018)

FERNANDA MATIAS PEREIRA RODRIGUES FREITAS

Pesquisadora da Universidade de Rio Verde

FRANCIELLE CRISTINA LUIZ RAMOS

Mestre em Ciências Ambientais pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó SC; Especialização em andamento sobre Fundamentos e Organização Curricular; Especialização em Educação Ambiental pelo IBEPEX (Curitiba PR), Metodologia do Ensino Superior (UNOESC - Joaçaba SC); Possui graduação em Ciências Biológicas pela Universidade do Planalto Catarinense (Lages SC). Atualmente é Assessora de Direção da EEB Tancredo de Almeida Neves. Tem experiência em práticas de ensino laboratoriais, na área da saúde em Parasitologia, na área de Ecologia, com ênfase em Ecologia de Ecossistemas, na área da Genética e nas áreas de educação ambiental, cidadania e cultura. Experiência técnica com a prestação de serviços na elaboração de Projetos e Relatórios Técnicos (EAS/ EIA/ RIMA). Docente em cursos de capacitação de professores da rede pública de ensino do Estado de Santa Catarina.

FRANCISCO FÁBIO FREIRE

Possui graduação em Pedagogia e Licenciatura Plena em Ed. Artística Hab. Artes Cênicas pela Universidade de Brasília. Especialista em Psicopedagogia com ênfase em ensino especial e educação inclusiva. É professor e Diretor Escolar pela Secretaria Municipal de Educação de Cidade Ocidental e é presidente do Fórum Municipal de Educação de Cidade Ocidental.

FRANCISCO RONALD FEITOSA MORAES

Licenciado em Matemática (URCA). Licenciando em Pedagogia (FAEL). Mestre em Educação (UFC), Especialista em Psicologia aplicada à Educação (URCA), Metodologia do Ensino de Matemática e Física (UCAM) e Gestão Escolar e Práticas Pedagógicas (UCAM). Professor Temporário de Educação Matemática e Estatística do Curso de Matemática da URCA/Campos Sales. Pesquisa sobre Educação Matemática, Estágio Supervisionado, Saberes Docentes e Formação de Professores de Matemática. Participante do Grupo de Pesquisa do LEDUM - Laboratório de Educação Matemática (FACED/UFC).

GABRIEL MATHIAS CARNEIRO LEÃO

Possui graduação em Biologia pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (1999), mestrado (2002) e doutorado em Biologia Celular e Molecular pela Universidade Federal do Paraná (2018). Iniciou a carreira docente como professor substituto na Universidade Federal do Paraná, no Departamento de Biologia Celular. Atuou como professor no Centro Universitário Campos de Andrade (Uniandrade) e na Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). Atualmente é professor do Instituto Federal do Paraná (IFPR), campus Curitiba. Tem experiência na área de Morfologia, com ênfase em Citologia e Biologia Celular, Histologia e Embriologia, atuando principalmente nos seguintes temas: implantação embrionária, endométrio, decidualização, decídua e matriz extracelular. Interesse por temas da área de educação e metodologias de ensino e aprendizagem.

GERALDO MEDEIROS FILHO

Bacharel em Direito pela FESP-PB. Técnico de Suporte de Infraestrutura de Transporte – Estradas – DNIT. Mantém um trabalho social de apoio a famílias em situação de risco social na periferia de Bayeux (região metropolitana de João Pessoa-PB), através da ONG Jesus de Nazaré.

GERSON LUIZ BUCZENKO

Licenciado em História e Pedagogia; Mestrado e Doutorado em Educação; Professor na Educação Básica de 2009 à 2019; Docente no Ensino Superior nos Cursos de Administração, Pedagogia e Direito; Participante do Núcleo de Pesquisas em Educação do Campo, Práticas Pedagógicas e Elementos Articuladores (NUPECAMP), sediado na Universidade Tuiuti do Paraná; Pesquisador da Educação Ambiental; Educação do Campo e do Ensino de História; Coordenador de Cursos no Centro Universitário Internacional - Uninter.

GISELE ALVES XAVIER DA SILVA

Graduanda do curso de Psicologia pela Universidade Federal da Paraíba, formação com ênfase em Educação e Trabalho. Atualmente extensionista bolsista do projeto de extensão (PROBEX) em andamento “O BULLYING NO CONTEXTO ESCOLAR: estratégias de combate e de prevenção à luz da Psicologia Escolar Educacional” e extensionista voluntária do projeto de extensão: SAÚDE DO TRABALHADOR NAS COMUNIDADES: COMPREENDENDO TRABALHO - SAÚDE - DOENÇA DE FORMA INTERDISCIPLINAR. Participou do Projeto de extensão (PROBEX) titulado: PROGRAMA BOLSA FAMÍLIA (PBF) E SUAS CONDICIONALIDADES NA EDUCAÇÃO: o acompanhamento e monitoramento dos(as) alunos(as) em descumprimento na Escola Nazinha Barbosa da Franca como extensionista voluntária em 2017, na graduação incompleta de Serviço Social pela Universidade Federal da Paraíba.

HANNY PAOLA DOMINGUES

Possui graduação em Pedagogia pela Faculdade Expoente (2010). Especialização em Administração e Orientação Educacional pela Faculdade de Pinhais. Especialização em andamento em Educação de Jovens e Adultos. Mestrado em Educação em andamento pela UFPR. Atuou como professora na rede de Ensino da Prefeitura Municipal de Colombo (2011-2014). Atuou como Coordenadora Pedagógica na rede de Ensino da Prefeitura Municipal de Colombo. Atualmente é Pedagoga na Diretoria de Ensino Médio e Técnico do Instituto Federal do Paraná.

HENRIQUE PELICIONI DE PAIVA

Cursando o 3º período de Ciências Sociais na Universidade Federal de Uberlândia, bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) desde agosto de 2018.

HILDETE XAVIER DE OLIVEIRA

Pesquisadora da Universidade Federal de Mato Grosso

JADSON JUSTI

Professor da Universidade Federal do Amazonas

JANINE MARTA COELHO RODRIGUES

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte/UFRN (2000); Mestre em Educação pela Universidade Federal da Paraíba/UFPB (1992), Professora Titular, Classe E, UFPB. Fez pós-doutorado em Psicologia da Educação pela PUC/SP com supervisão de Bernadete Angelina Gatti (2006). Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação Docente (GEPEFD)/UFPB.

JAQUELINE SILVA SOARES

Cursando o 3º período em Ciências Sociais na Universidade Federal de Uberlândia

JOELSON JUK

Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do campus Campo Largo do IFPR. Doutor em Educação (UTP, 2019). Mestre em Sociologia (UFPR, 2002). Licenciado em Filosofia com habilitação em Filosofia, História e Sociologia (PUC-PR, 1996). Experiência em docência, cargos e funções de gestão na iniciativa pública e privada. Integra dos grupos de pesquisa Epistemologia e Educação e SUR PAIDEIA (PPGED-UTP). Autor de trabalhos em periódicos e eventos acadêmico-científicos. Coautor do livro *Ética na Gestão Pública* (Curitiba: IFPR, 2011); autor de capítulo do livro *Filosofia e ensino: possibilidades e desafios* (Ijuí: Unijuí, 2003) e do livro *Contradições e desafios na educação brasileira* (Ponta Grossa: Atena Editora, 2019)

JOSÉLIA PAES RIBEIRO DE SOUZA

Professora de Química do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí. Mestre em Solos e Nutrição de Plantas - UFPI. Licenciada em Química pela UESPI, Bacharel em Administração pela UFPI e Especialista em Docência do Ensino Superior.

JUNIA WINNER HIGINO PEREIRA

Discente do curso de Serviço Social. Extensionista do Projeto de Extensão: "O Programa Bolsa Família (PBF) e suas Condicionais na Educação: o acompanhamento e monitoramento dos (as) alunos (as) em descumprimento na Escola Municipal Nazinha Barbosa da Franca"

LICIA DO ESPÍRITO SANTO VIANA

Prof^a.Ms.em Gestão e Tecnologias aplicadas à Educação - UNEB. Especialista em Intervenção e Prevenção da Violência Doméstica contra Crianças e Adolescentes-UNEB. Especialista em Educação Pobreza e Desigualdade Social -UFBA. Graduada em Letras com Inglês- FTC. Professora Efetiva SMED-Salvador -Ba.

MARCIA LUSTOSA FELIX GUEDES

Doutora em Políticas Educacionais pela Universidade Federal da Paraíba /UFPB; Mestre em Ciências das Religiões /UFPB); Pós em Novas Tecnologias Educacionais, pela PUC - Rio de Janeiro; Especialista em Educação Básica, UFPB; Graduada em Pedagogia - UFPB.

MARCONE PEREIRA DA SILVA

Pós-graduado em Gestão e Administração Escolar pela Universidade Estadual do Piauí ? UESPI (2010). Possui graduação em Licenciatura Plena em Filosofia pela Universidade Católica de Brasília - UCB (2008). Atualmente é TAE - Técnico em Assuntos Educacionais da Reitoria do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará. Tem experiência na área de Filosofia, Educação, com ênfase em Filosofia.

MARIA ARLETE ROSA

Licenciada em Matemática; Mestrado e Doutorado em Educação. Professora Aposentada do Estado do Paraná e da Prefeitura Municipal de Curitiba; Docente no Programa de Pós Graduação - Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná; Participante do Núcleo de Pesquisas em Educação do Campo, Práticas Pedagógicas e Elementos Articuladores (NUPECAMP), sediado na Universidade Tuiuti do Paraná; Pesquisadora da Educação Ambiental.

MARIA DO SOCORRO LIMA MARQUES FRANÇA

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará (1992) e mestrado em Curso Mestrado Acadêmico Em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (2007). Professora assistente da Universidade Estadual do Ceará. Atualmente é diretora da Faculdade de Educação de Crateús - FAEC/UECE. Coordena o Projeto de Extensão "Contar histórias e despertar os sentidos para a leitura" no curso de Pedagogia da FAEC. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Didática, atuando principalmente nos seguintes temas: docência, professor, leitura, formação e ensino.

MARIZETE DA SILVA MATIELLO

Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação - Stricto Sensu da Universidade Federal da Fronteira Sul - Chapecó/SC. Especialista em Esporte Escolar e Graduada em Educação Física pela Universidade Comunitária Regional de Chapecó - Unochapecó. Atuou como coordenadora do Curso de Educação Física - Lic/Bac da Universidade Comunitária da Região de Chapecó - Unochapecó em 2016 e 2017. Atualmente é Diretora de Procedimentos Acadêmicos da Universidade Comunitária da Região de Chapecó - Unochapecó e Pesquisadora do Grupo de Pesquisas Pedagógicas em Educação Física pela mesma Instituição. Professora do Projeto de Extensão; Projeto Brincar - Sorriso para a vida. Atuo como professora efetiva na Educação Básica na Rede Pública Estadual em Chapecó, ministrando aulas para o Ensino Médio Inovador. Tem experiência na área da saúde e educação, educação física. Membro do Grupo de Pesquisas Pedagógicas em Educação Física (Unochapecó) e do Grupo de Pesquisa Educação, Formação Docente e Processos Educativos (UFFS).

MARLON TAVARES MINEIRO

Advogado, Pós-graduando em Direito Penal, Processo Penal e Perícia Criminal pela FESMIP - Fundação Escola Superior do Ministério Público.

NAELLY RODRIGUES FERREIRA

Graduanda em Direito pela Universidade Estadual do Piauí - UESPI. Técnica em Meio Ambiente pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí - IFPI.

NAYARA FRANCESQUINI MATHEUS

Cursando 3º período de ciências sociais na Universidade Federal de Uberlândia, Bolsista do Programa Institucional de Bolsas à iniciação à Docência.

PROFESSORA DOUTORA MARIA DAS GRAÇAS MIRANDA FERREIRA DA SILVA

Professora do Departamento de Serviço Social, da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Doutora em Educação pela UFPB. Mestre em Serviço Social pela UFPB. Pesquisadora em diversas áreas das Políticas Públicas Sociais e da área dos Fundamentos Teórico- Metodológicos do Serviço Social. Desenvolve Projeto de Extensão Universitária, nas áreas da educação e assistência social.

ROSANE DE FÁTIMA BATISTA TEIXEIRA

Pedagoga, Mestre e Doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná. É pedagoga no IFPR, atuando em questões relacionadas ao ensino médio integrado e à licenciatura. Docente no ensino superior. Pesquisadora do Núcleo de Pesquisas em Publicações Didáticas/UFPR e de grupos de pesquisa relacionados à discussões sobre materiais didáticos e educação inclusiva. Autora de livros didáticos na área de Alfabetização. Tem experiência na área de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: Livro Didático, Didática, Formação Docente, Educação Profissional, Educação Inclusiva, Educação de Jovens e Adultos e Coordenação Pedagógica.

ROSIMERE ANDRADE DA SILVA

Graduada em Letras pela UEPB; especialista em Ensino de Língua Portuguesa e em Educação em Unidades Prisionais, ambas pela Universidade Cândido Mendes - RJ. Ex-gestora da ECIT Itabaiana (Escola Técnica de Itabaiana - PB). Professora e pesquisadora, com experiência em Orientação Assistencial e em desenvolvimento de projetos sociais, especialmente de prevenção à violência e criminalidade juvenil e ressocialização de pessoas privadas de liberdade. Autora de diversos artigos sobre literatura e identidade; direitos humanos e ressocialização; problemas da visão e as dificuldades na aprendizagem; práticas exitosas do cinema como ferramenta ressocializadora. Atualmente é Diretora Executiva da Eu Educo Consultoria Educacional.

SILVIA DIAMANTINO FERREIRA DE LIMA

Mestra em Ensino IFMT/UNIC na Linha de Pesquisa Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Educação Escolar, investiga sobre: Avaliação Escolar, Ensino Médio Técnico, e atualmente participa um grupo de pesquisa sobre a temática: Interdisciplinaridade. Durante 25 anos atuou como professora do Ensino Fundamental e também na Docência do Ensino Superior e sempre teve como foco a avaliação escolar como forma de revelar a eficiência do processo de ensino aprendizagem.

SONIA FREITAS PACHECO PEREIRA

Professora Universitária - Conta com Diploma de Estudos Avançados (DEA) em Teoria da Educação e Pedagogia Social, pela UNED- Universidade Nacional de Educação- Madri- Espanha; Mestre em Educação - área de políticas, planejamento e gestão; Especialista em administração da educação nas áreas de planejamento e gestão pela UnB - FE - Universidade de Brasília - Faculdade de Educação - Departamento de Planejamento e Administração. Graduada em Pedagogia Magistério pelo CEUB - Centro de Ensino Unificado de Brasília. Professora da Educação Básica -Professora Primária para Classes Pré-Primárias - Colégio Bennett - Instituto Técnico do Estado do Rio de Janeiro.

THALITA SOUZA DO NASCIMENTO

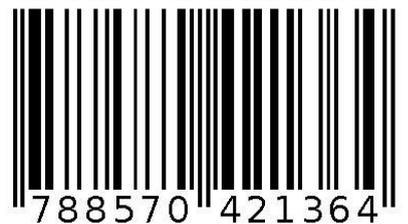
Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Ceará (2010). É mestranda em Educação Brasileira também pela Universidade Federal do Ceará. Tem experiência na Educação Infantil em Escolas da Rede Particular de Fortaleza e na rede pública do município de Maracanaú, aonde também trabalhou com alfabetização. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação.

VALQUÍRIA SOARES MOTA SABÓIA

Possui graduação em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará (2000) e graduação em Licenciatura Específica em Língua Portuguesa pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (2008), Pós-graduação em Língua Portuguesa, Educação Inclusiva e Gestão Escolar. Mestranda em Ciências da Educação -Universidade Americana/Assuncion. Atualmente é professora em regime temporário da Universidade Estadual do Ceará e Supervisora do PNAIC Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa - Universidade Federal do Ceará. Atua como diretora da Escola de Cidadania Padre Bonfim- Crateús. Experiência na área de Educação, com ênfase em Educação, com interesse principalmente nos seguintes temas: formação de professores, desafios da escola moderna, gestão participativa e democrática, educação inclusiva, políticas públicas para Educação Básica.

Agência Brasileira do ISBN

ISBN 978-85-7042-136-4



9 788570 421364