

Investigação científica, teoria e prática da educação na contemporaneidade

2

Américo Junior Nunes da Silva
André Ricardo Lucas Vieira
(Organizadores)



Atena
Editora
Ano 2021

Investigação científica, teoria e prática da educação na contemporaneidade

2

Américo Junior Nunes da Silva
André Ricardo Lucas Vieira
(Organizadores)



Atena
Editora
Ano 2021

Editora chefe

Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Editora executiva

Natalia Oliveira

Assistente editorial

Flávia Roberta Barão

Bibliotecária

Janaina Ramos

Projeto gráfico

Camila Alves de Cremo

Daphynny Pamplona

Gabriel Motomu Teshima

Luiza Alves Batista

Natália Sandrini de Azevedo

Imagens da capa

iStock

Edição de arte

Luiza Alves Batista

2021 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do texto © 2021 Os autores

Copyright da edição © 2021 Atena Editora

Direitos para esta edição cedidos à Atena Editora pelos autores.

Open access publication by Atena Editora



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição Creative Commons. Atribuição-Não-Comercial-NãoDerivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores, inclusive não representam necessariamente a posição oficial da Atena Editora. Permitido o *download* da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Todos os manuscritos foram previamente submetidos à avaliação cega pelos pares, membros do Conselho Editorial desta Editora, tendo sido aprovados para a publicação com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

A Atena Editora é comprometida em garantir a integridade editorial em todas as etapas do processo de publicação, evitando plágio, dados ou resultados fraudulentos e impedindo que interesses financeiros comprometam os padrões éticos da publicação. Situações suspeitas de má conduta científica serão investigadas sob o mais alto padrão de rigor acadêmico e ético.

Conselho Editorial**Ciências Humanas e Sociais Aplicadas**

Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná

Prof. Dr. Américo Junior Nunes da Silva – Universidade do Estado da Bahia

Profª Drª Andréa Cristina Marques de Araújo – Universidade Fernando Pessoa

Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais

Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília



Prof. Dr. Arnaldo Oliveira Souza Júnior – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Carlos Antonio de Souza Moraes – Universidade Federal Fluminense
Prof. Dr. Crisóstomo Lima do Nascimento – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Daniel Richard Sant’Ana – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Profª Drª Dilma Antunes Silva – Universidade Federal de São Paulo
Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá
Prof. Dr. Elson Ferreira Costa – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima
Prof. Dr. Gustavo Henrique Cepolini Ferreira – Universidade Estadual de Montes Claros
Prof. Dr. Humberto Costa – Universidade Federal do Paraná
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Jadson Correia de Oliveira – Universidade Católica do Salvador
Prof. Dr. José Luis Montesillo-Cedillo – Universidad Autónoma del Estado de México
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Prof. Dr. Luis Ricardo Fernandes da Costa – Universidade Estadual de Montes Claros
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Pontifícia Universidade Católica de Campinas
Profª Drª Maria Luzia da Silva Santana – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Miguel Rodrigues Netto – Universidade do Estado de Mato Grosso
Prof. Dr. Pablo Ricardo de Lima Falcão – Universidade de Pernambuco
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador
Prof. Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Vanessa Ribeiro Simon Cavalcanti – Universidade Católica do Salvador
Prof. Dr. William Cleber Domingues Silva – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins



Investigação científica, teoria e prática da educação na contemporaneidade 2

Diagramação: Camila Alves de Cremo
Correção: Maiara Ferreira
Indexação: Amanda Kelly da Costa Veiga
Revisão: Os autores
Organizadores: Américo Junior Nunes da Silva
André Ricardo Lucas Vieira

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

I62 Investigação científica, teoria e prática da educação na contemporaneidade 2 / Organizadores Américo Junior Nunes da Silva, André Ricardo Lucas Vieira. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2021.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-5983-777-9

DOI: <https://doi.org/10.22533/at.ed.779211312>

1. Educação. I. Silva, Américo Junior Nunes da (Organizador). II. Vieira, André Ricardo Lucas (Organizador). III. Título.

CDD 370

Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

Atena Editora
Ponta Grossa – Paraná – Brasil
Telefone: +55 (42) 3323-5493
www.arenaeditora.com.br
contato@arenaeditora.com.br



Atena
Editora
Ano 2021

DECLARAÇÃO DOS AUTORES

Os autores desta obra: 1. Atestam não possuir qualquer interesse comercial que constitua um conflito de interesses em relação ao artigo científico publicado; 2. Declaram que participaram ativamente da construção dos respectivos manuscritos, preferencialmente na: a) Concepção do estudo, e/ou aquisição de dados, e/ou análise e interpretação de dados; b) Elaboração do artigo ou revisão com vistas a tornar o material intelectualmente relevante; c) Aprovação final do manuscrito para submissão.; 3. Certificam que os artigos científicos publicados estão completamente isentos de dados e/ou resultados fraudulentos; 4. Confirmam a citação e a referência correta de todos os dados e de interpretações de dados de outras pesquisas; 5. Reconhecem terem informado todas as fontes de financiamento recebidas para a consecução da pesquisa; 6. Autorizam a edição da obra, que incluem os registros de ficha catalográfica, ISBN, DOI e demais indexadores, projeto visual e criação de capa, diagramação de miolo, assim como lançamento e divulgação da mesma conforme critérios da Atena Editora.



DECLARAÇÃO DA EDITORA

A Atena Editora declara, para os devidos fins de direito, que: 1. A presente publicação constitui apenas transferência temporária dos direitos autorais, direito sobre a publicação, inclusive não constitui responsabilidade solidária na criação dos manuscritos publicados, nos termos previstos na Lei sobre direitos autorais (Lei 9610/98), no art. 184 do Código penal e no art. 927 do Código Civil; 2. Autoriza e incentiva os autores a assinarem contratos com repositórios institucionais, com fins exclusivos de divulgação da obra, desde que com o devido reconhecimento de autoria e edição e sem qualquer finalidade comercial; 3. Todos os e-book são *open access*, *desta forma* não os comercializa em seu site, sites parceiros, plataformas de *e-commerce*, ou qualquer outro meio virtual ou físico, portanto, está isenta de repasses de direitos autorais aos autores; 4. Todos os membros do conselho editorial são doutores e vinculados a instituições de ensino superior públicas, conforme recomendação da CAPES para obtenção do Qualis livro; 5. Não cede, comercializa ou autoriza a utilização dos nomes e e-mails dos autores, bem como nenhum outro dado dos mesmos, para qualquer finalidade que não o escopo da divulgação desta obra.



APRESENTAÇÃO

A obra “Investigação científica, teoria e prática da educação na contemporaneidade”, reúne trabalhos de pesquisa e experiências em diversos espaços, com o intuito de promover um amplo debate acerca das diversas temáticas, ligadas à Educação, que a compõe.

Ao refletirmos sobre a Investigação Científica percebemos sua importância para a Educação, pois permite o desenvolvimento do potencial humano que os envolvidos mobilizam no processo de pesquisa; ou seja, é o espaço mais adequado para estimular a curiosidade epistemológica, conduzindo a aprendizagens que podem nascer de problemáticas postas pelas diversas questões cotidianas.

Depois da mobilização ocasionada pelas diversas inquietudes que nos movimentam na cotidianidade e ao aprendermos a fazer pesquisa, entendendo o rigor necessário, nos colocamos diante de objetos de conhecimentos que exigem pensar, refletir, explorar, testar questões, buscar formas de obter respostas, descobrir, inovar, inventar, imaginar e considerar os meios e recursos para atingir o objetivo desejado e ampliar o olhar acerca das questões de pesquisa.

Nesse sentido, os textos avaliados e aprovados para comporem este livro revelam a postura intelectual dos diversos autores, entendendo as suas interrogações de investigação, pois é na relação inevitável entre o sujeito epistemológico e o objeto intelectual que a mobilização do desconhecido decorre da superação do desconhecido. Esse movimento que caracteriza o sujeito enquanto pesquisador ilustra o processo de construção do conhecimento científico.

É esse movimento que nos oferece a oportunidade de avançar no conhecimento humano, nos possibilitando entender e descobrir o que em um primeiro momento parecia complicado. Isso faz do conhecimento uma rede de significados construída e compreendida a partir de dúvidas, incertezas, desafios, necessidades, desejos e interesses pelo conhecimento.

Assim, compreendendo todos esses elementos e considerando que a pesquisa não tem fim em si mesmo, percebe-se que ela é um meio para que o pesquisador cresça e possa contribuir socialmente na construção do conhecimento científico. Nessa teia reflexiva, o leitor conhecerá a importância desta obra, que aborda várias pesquisas do campo educacional, com especial foco nas evidências de temáticas insurgentes, reveladas pelo olhar de pesquisadores sobre os diversos objetos que os mobilizaram, evidenciando-se não apenas bases teóricas, mas a aplicação prática dessas pesquisas.

Boa leitura!

Américo Junior Nunes da Silva

André Ricardo Lucas Vieira

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1..... 1

AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NA UNIVERSIDADE MULTICAMPI: UMA ANÁLISE PELO ASPECTO (MICRO) POLÍTICO

Nadia Hage Fialho

Ivan Luiz Novaes

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.7792113121>

CAPÍTULO 2..... 15

O DIREITO À EDUCAÇÃO E A ADOÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS AMBICIONANDO A EFETIVAÇÃO DOS OBJETIVOS DO DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL (ODS) FIRMADOS NA AGENDA 2030

Cilene Magda Vasconcelos de Souza

Gabriel Mateus Moura de Andrade

José Luiz Alves

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.7792113122>

CAPÍTULO 3..... 27

FATORES ASSOCIADOS AO ABANDONO ESCOLAR DE ESTUDANTES DE CLASSES POPULARES, DO ENSINO BÁSICO, NO BRASIL E PORTUGAL: EM BUSCA DE NOVAS PERSPECTIVAS E CONTRIBUIÇÕES

Clara Maria Almeida Rios

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.7792113123>

CAPÍTULO 4..... 45

FORMAÇÃO E ENSINO EM SAÚDE: ASPECTOS QUE PERMEIAM A CONSTRUÇÃO DO SER DOCENTE

Renata Scartezini Martins

Kelen Antunes

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.7792113124>

CAPÍTULO 5..... 56

ESTILOS PARENTALES Y EL ROL ASUMIDO EN LA VIOLENCIA EN EL NOVIAZGO EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

Claudia Rocío Bueno Castro

Gloria Margarita Gurrola Peña

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.7792113125>

CAPÍTULO 6..... 68

ESTRÉS ACADÉMICO Y LOCUS DE CONTROL EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS: UN ESTUDIO COMPARATIVO

Aurora León Hernández

Sergio González Escobar

Norma Ivonne González Arratia López Fuentes

Blanca Estela Barcelata Eguiarte

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.7792113126>

CAPÍTULO 7..... 79

INTERLOCUÇÕES POSSÍVEIS ENTRE A VIDA E O PROCESSO DE CRIAÇÃO DE FRANS KRAJICBERG E A ÁREA DE EDUCAÇÃO, POTENCIALIZADAS PELO PENSAMENTO DE GILLES DELEUZE

Uillian Trindade Oliveira

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.7792113127>

CAPÍTULO 8..... 90

A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E O DESAFIO DA MEDIAÇÃO DO TRABALHO EDUCATIVO

Ivanete Rodrigues dos Santos

Gilberto Gomes dos Santos

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.7792113128>

CAPÍTULO 9..... 97

PRÁTICAS RESTAURATIVAS NO AMBIENTE ESCOLAR

Carla Giselle Duenha de Souza

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.7792113129>

CAPÍTULO 10..... 112

NORMATIVAS LEGAIS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA E O CURRÍCULO DOS CURSOS DE LICENCIATURA EM FÍSICA

Yasmin dos Santos de Araujo

Yara Araujo Ferreira

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.77921131210>

CAPÍTULO 11..... 125

PRODUÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO GAMIFICADO PARA APRENDIZAGEM DE CIÊNCIAS POR ALUNOS SURDOS

Raquel Fonseca Maldonado

Mariana Leite Marques da Silva Bezerra

Edison Souza Trindade

Tábata de Oliveira Santana

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.77921131211>

CAPÍTULO 12..... 136

GÊNERO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O QUE DIZEM CRIANÇAS E PROFESSORAS?

Gislene Cabral de Souza

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.77921131212>

CAPÍTULO 13..... 150

A IMPORTÂNCIA DA EXTENSÃO COMO COMPLEMENTO DE ENSINO DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA PARA AS ESCOLAS DA REDE BÁSICA DO ESTADO DE SERGIPE

José Vítor Rodrigues Santos

Andrea Ferreira Soares

Aline Lima de Oliveira Nepomuceno

Francisco Prado Reis
Vera Lúcia Corrêa Feitosa

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.77921131213>

CAPÍTULO 14..... 163

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: O QUE REVELAM OS DISCENTES DO ENSINO SUPERIOR

Osmar Mackeivicz
Viridiana Alves de Lara Silva

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.77921131214>

CAPÍTULO 15..... 174

O DISCURSO DE AUTOAJUDA E AS PRÁTICAS IDENTITÁRIAS DO SUJEITO PROFESSOR

Samuel Cavalcante da Silva

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.77921131215>

CAPÍTULO 16..... 188

O USO DE RECURSOS EDUCACIONAIS ABERTOS (REA) NA ADAPTAÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO NO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA COMO SEGUNDA LÍNGUA PARA SURDOS

Helano da Silva Santana Mendes

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.77921131216>

CAPÍTULO 17..... 200

PONDERANDO EL PROCESO METACOGNITIVO EN NORMALISTAS POR MEDIO DEL APRENDIZAJE ACELERADO

Miryam Nava Cervantes

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.77921131217>

CAPÍTULO 18..... 207

IMPLEMENTAÇÃO DAS POLÍTICAS DE PERMANÊNCIA ESTUDANTIL NA EDUCAÇÃO BÁSICA NO IFPA

Maria Cristina Afonso Ferreira
Maria de Fátima Matos de Souza

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.77921131218>

CAPÍTULO 19..... 225

A ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NAS UNIVERSIDADES FEDERAIS DA REGIÃO SUDESTE DO PAÍS DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19

Letícia Pereira de Sousa

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.77921131219>

SOBRE OS ORGANIZADORES 233

ÍNDICE REMISSIVO..... 234

CAPÍTULO 1

AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NA UNIVERSIDADE MULTICAMPI: UMA ANÁLISE PELO ASPECTO (MICRO) POLÍTICO

Data de aceite: 01/12/2021

Data de submissão: 20/09/2021

Nadia Hage Fialho

Universidade do Estado da Bahia (UNEB)
<https://orcid.org/0000-0003-1712-6622>

Ivan Luiz Novaes

Universidade do Estado da Bahia (UNEB)
<https://orcid.org/0000-0003-2607-2304>

1 | INTRODUÇÃO

A diversidade institucional na oferta pública da educação superior no Brasil suscita importantes questões sobre as políticas educacionais. Com mais de cinco séculos de história, o País começa a visualizar uma estrutura educacional minimamente esboçada nos últimos trinta anos. Há risco de perdermos avanços até então conquistados - muitos ainda sujeitos a aprimoramentos e atualizações – e ou de não conseguirmos superar restos estruturais de um Estado marcado pelo “centralismo intervencionista, de ordem tributária e econômica (...), nas distorções do pacto federativo, no desequilíbrio, bem como na sobreposição de atribuições dos três poderes” (BAZZANELLA, BIRKNER, SILVA, 2018, p. 52). Características do Estado brasileiro caminham lado a lado com avanços na área da educação. Vejamos:

Constituição Federal (1988): educação, direito de todos, dever do estado e da família, com a colaboração da sociedade, direitos culturais dos povos; ECA (1990), prioridade a crianças e adolescentes; LDB (1996): gestão democrática, educação básica de 0 a 17 anos, perfil e formação dos profissionais da educação; FUNDEF (1997-2006) e FUNDEB (2007-...): de financiamento da educação pública, manutenção e desenvolvimento da educação básica e de valorização dos profissionais da educação; Lei n.º 11.114 (2005): início do ensino fundamental aos 6a de idade; Lei n.º 11.274 (2006): ensino fundamental de 9 anos; Lei n.º 11.738 (2008): piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação básica; pela EC 59 (2009): desvinculação das Receitas da União sobre os recursos de manutenção e desenvolvimento do ensino; Lei n.º 13.005 (2014): Plano Nacional de Educação, dentre outros dispositivos. Por outro lado, há resistências que se apoiam nas minguiadas e delongadas decisões acerca das demandas da educação, não raras vezes impondo retrocessos que se agigantam, como no contexto político atual, diante do verbalismo desenfreado e das (des) medidas veneradas pelo governo que assumiu a Presidência do País em janeiro de 2019, o governo Bolsonaro-Mourão: desprestígio das universidades públicas; ingerência na gestão das universidades; desprezo à ciência e aos institutos de pesquisa; programa Future-se;

desmonte do Inep e da Capes; cortes nos orçamentos das universidades públicas e nas bolsas de estudo e de pesquisa; ataques ideológicos e perseguição a professores; projetos como o “escola sem partido” e “ensino domiciliar”; veto ao PL nº 3.477/2020 que previa acesso à *internet* para estudantes e escolas; imprecisão no uso de noções relativas à educação como serviço essencial ou direito essencial; inclusão da educação no teto de gasto (EC 95, de 2017) por vinte anos (de 2017 até 2036), e tantas outras. Com a pandemia e medidas sanitárias, o panorama se agravou, bifurcando-se, de um lado, para tentar deter o desmonte de uma estrutura ainda em processo de construção e de assimilação, de outro, para tentar enfrentar a gravidade e a extensão de problemáticas expostas pelas desigualdades sociais que, por sua vez, manifestavam também o desamparo de escolas e universidades, alunos e estudantes, profissionais da educação, abalando todas as instâncias educativas, educação de jovens e adultos, educação indígena, quilombola, privados de liberdade, enfim. Se já se anunciava a necessidade de mudanças nas políticas educacionais e na cultura escolar e universitária, este panorama indicou quão urgente e imperativo se fazia um novo ou um outro caminho, sobretudo com relação aos processos de ensino, de aprendizagem e de gestão da educação.

A matriz da organização descentralizada dos encargos atribuídos aos entes da federação (União, estados e municípios) no âmbito da educação e suas decorrências, instituída pela Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), conforma um tipo de federalismo educacional com grandes dificuldades para efetivar-se. O desenho dessa matriz aflora nos artigos n.º 23 (competências comuns da União, Estados, Distrito Federal e Municípios), n.º 211 (regime de colaboração entre os sistemas de ensino, modelo de financiamento e níveis de atuação prioritária por ente federado), n.º 213 (aplicação de recursos públicos à escola pública, admitido o acesso aos mesmos por escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas, ou seja, entidades privadas sem fins lucrativos; e universidades e/ou por instituições de educação profissional e tecnológica se voltadas para atividades de pesquisa, de extensão e de estímulo e fomento à inovação); e n.º 214 (criação, por lei, do plano nacional de educação, com periodicidade decenal, objetivos e abrangência); e das mudanças introduzidas pela EC n.º 59, de 2009 (redução do percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino, obrigatoriedade do ensino de 4 a 17 anos e ampliação da abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica) e pela EC n.º 108 de 2020 (distribuição da cota municipal do ICMS, disponibilização de dados contábeis pelos entes federados, planejamento na ordem social e Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb)).

Dentre inúmeras questões daí decorrentes, está a urgente e indispensável garantia de medidas para assegurar a equidade socioeducacional na oferta pública da educação e, no caso, da educação superior. Sob essa perspectiva, este artigo ressalta, do conjunto

das universidades públicas brasileiras (federais, estaduais e municipais), as universidades estaduais *multicampi*, dado que tal recorte nos permite expor, com razoável nitidez, a confluência de fatores em meio a macropolíticas e micropolíticas. Desse contexto emerge um paradigma hegemônico, constituído por normas constitucionais e infraconstitucionais, que não cede lugar às peculiaridades organizacionais e ou acadêmicas nem valoriza as potencialidades institucionais das universidades *multicampi* (FIALHO, 2000; VERHINE, 2005). Nesse caminhar, uma lógica vagarosa e estatizante, de racionalidade miúda, ressoa sobre o cotidiano da vida universitária, sua comunidade acadêmica, professores, técnicos e estudantes. É grande a extensão desse universo: 91 universidades *multicampi* (nas esferas federal, estadual ou municipal) dentre as 108 universidades públicas brasileiras (85% do total), presentes em todas as regiões do País, conforme levantamento que realizamos recentemente (FIALHO, 2020).¹

O tema, de inquestionável importância, requer aprofundamento e largueza. Neste artigo, dadas as limitações formais, tem-se o propósito de oferecer reflexões sobre o assunto, como contribuição à Área e na perspectiva da continuidade das análises. Desse modo, nossa abordagem foi estruturada segundo duas seções, além desta Introdução: seção 1 - UNIVERSIDADES MULTICAMPI NA MALHA NORMATIVA -, onde tratamos do entrelaçamento de questões derivadas do nosso federalismo educacional, apontando para financiamento, regulação e avaliação de universidades estaduais *multicampi*; e a seção 2 - AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL DE UNIVERSIDADES ESTADUAIS MULTICAMPI, na qual apresentamos estudos e estratégias desenvolvidas em duas universidades estaduais *multicampi* sobre avaliação institucional, na perspectiva das micropolíticas e, portanto, do campo de forças, dos espaços de práticas, dos atores sociais, da governança e da gestão. O artigo finaliza ressaltando aspectos tratados nas seções 1 e 2, considerados fundamentais à pauta da educação.

2 | UNIVERSIDADES *MULTICAMPI* NA MALHA NORMATIVA

Universidades estaduais e universidades públicas *multicampi* são tema de relevância que cultivamos na nossa trajetória acadêmica. Marco dessa caminhada deu-se no desenvolvimento de tese sobre a Universidade Multicampi (FIALHO, 2000), ocasião em que tivemos a oportunidade de conhecer e refletir, de modo mais pertinente, sobre questões relativas à sua modalidade organizacional, à sua distribuição espacial e ao seu funcionamento. O estudo abrangeu seis universidades estaduais *multicampi*, de corporatura diversificada, em diferentes regiões do Brasil: Universidade do estado da Bahia

¹ Dados coletados nas bases E-Mec < <https://emec.mec.gov.br/> >; ANDIFES < <http://www.andifes.org.br/#> > e ABRUEM < http://www.abruem.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=94&Itemid=279 >; < <http://portal.mec.gov.br/pec-g/cursos-e-instituicoes> >, e em sites de estados e ou universidades (PDI, estatutos, planejamentos estratégico, entre outros), pois o Censo da Educação Superior < <http://portal.inep.gov.br/censo-da-educacao-superior> > não traz a relação das universidades por modalidade organizacional ou localização espacial, nem os sites e-governo dispõem dessas informações ou, quando o fazem, em geral, não possuem dados atualizados.

(UNEB), Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) e Universidade Estadual do Ceará (UECE), localizadas na região Nordeste; Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) e Universidade Estadual Paulista (UNESP), na região Sudeste; e, na região Sul, a Universidade do estado de Santa Catarina (UDESC). A investigação identificou, dentre outras questões, aspectos gerais e problemáticas comuns, vivenciadas por essas universidades, a saber:

- a) Subordinação do modelo *multicampi* ao modelo padrão de universidades compostas por um único *campus* ou sediadas em um único município (mesmo quando compostas por mais de um *campus*);
- b) Carência de estudos, empíricos ou teóricos, sistemas de informação ou banco(s) de dados, a respeito, até, de dados básicos como relação das universidades *multicampi* existentes no Brasil ou nos seus estados, natureza jurídica (pública ou particular), vinculação administrativa (federal ou estadual ou municipal) etc.;
- c) Ambiguidade conceitual para designar os modelos universitários, a exemplo de *multicampi*, *unicampi*, *unicampus*, *multicampus*, universidades com *campus* fora da sede, *campus* avançado etc.;
- d) Uniformização dos critérios voltados para a avaliação institucional de universidades (em geral dirigidos a universidades litorâneas ou sediadas em capitais) desconsiderando questões enfrentadas pelas universidades *multicampi* nos municípios interioranos;
- e) Falta de responsabilidade governamental com os processos de implantação ou expansão da educação superior, por via da interiorização, sem garantir condições de manutenção de unidades e atividades universitárias, compelindo-as a limitar-se ao ensino de graduação, deixando desamparadas as finalidades estatutárias relativas ao ensino e à oferta da pós-graduação, à pesquisa e à extensão universitária.

Esses aspectos, compartilhados por distintas universidades *multicampi*, contribuíram para desmistificar a noção corriqueira, do senso-comum, que aludia problemas na gestão universitária à uma problemática da universidade, cada uma de *per si*, ou seja, restrita à sua condição *unebiana*, *uesbiana*, *ueciana*, *uerjiana*, *unespiana* ou *udesciana*. A investigação fez surgir o contexto maior que abrigava essas universidades, o contexto das macropolíticas; o grau de intensidade com o que as distintas realidades agiam sobre as problemáticas comuns; singularidades nos modos para instituir-se e gestar-se: como realizam a interiorização, qual perfil acadêmico resulta dessa interiorização, como caracterizam a governança e a gestão universitária, qual o alcance espacial, quais estratégias adotam para funcionarem na moldura normativa que só contempla universidades com um único campus ou medidas num único município, em geral localizadas na faixa litorânea do país.

Para ilustrar, tomamos aqui a UNEB, idealizada pelo Professor Edivaldo Machado Boaventura como um sistema de educação para a Bahia, segundo três dimensões: (i) qualificação das redes de ensino por meio da formação de professores; (ii) ampliação das

oportunidades educacionais por via da distribuição regional dos *campi* universitários; e (iii) compromisso com as identidades e diversidades culturais da Bahia (BOAVENTURA, 2009; IYSEN, ROSÁRIO, PIMENTA, 2020. FIALHO, 2020). O acerto dessas perspectivas se confirma em vários estudos, a exemplo das teses (a) *Financiamento público das universidades estaduais baianas: restrições orçamentárias, expansão universitária e desenvolvimento local* (BARBOSA, C., 2013) e (b) *A presença da Universidade do Estado da Bahia nos meios locais: o perfil e a inserção profissional dos seus egressos licenciados* (BARBOSA, E.R.O., 2016). Entretanto, esta concepção não teve, ainda, a devida acolhida na malha normativa das políticas nacionais e nem das políticas estaduais, onde enfrenta as mesmas restrições impostas às demais universidades *multicampi* do País. Ações governamentais diretas adentram as universidades estaduais, sem consulta às suas comunidades, como as que se deram, na Bahia, no Governo Paulo Souto (1995-1998), tendo por Secretário de Educação o Professor Edilson Souto Freire, como a publicação da Lei n.º 7.176 (BAHIA, 1997), em evidente insciência dos fundamentos, referências e experiências, nacionais e internacionais, que firmaram os projetos de cada uma, seus alcances e prospecções. A imposição do modelo binário se deu de modo generalizado, comprimindo a gestão dos *campi*, dos departamentos, das coordenações de curso etc., subtraindo-lhes o nível decisório intermediário e sem propostas que contemplassem as especificidades dos seus modelos. As universidades estaduais baianas e, em especial, as *multicampi* - UNEB e UESB - vivenciaram duros impactos sobre a gestão acadêmico-administrativa, atingidas pela topetada segmentação, que reforçava a lógica uniformizante e padronizadora das normativas nacionais, independentemente das suas configurações. O ato governamental foi além, levando à extinção da Faculdade de Educação do Estado da Bahia (FAEEBA), até então integrante do projeto original da UNEB, concebida por Boaventura sob a inspiração de Anísio Teixeira (BOAVENTURA, 2009; FIALHO, NOVAES, 2009; IYSEN, ROSÁRIO, PIMENTA, 2020). A referida Lei foi revogada oito anos depois (Lei n.º 13.466/20015), sob pressão das universidades estaduais baianas; entretanto, o ato de revogação não fez menção à FAEEBA. Eventos dessa natureza evidenciam dinâmicas na arena das micropolíticas, como vemos no registro de Fialho e Novaes (2009) em publicação de homenagem aos 25 anos da FAEEBA, então extinta:

Essas ocorrências não se dão no vazio, nem estão esquecidas; revivem, por exemplo, no nome (do) periódico Revista da Faeeba, criado em 1992, como expressão de resistência da comunidade acadêmica e de manutenção da sua identidade institucional. (p. 26).

Macropolíticas responsáveis pelo modelo de financiamento para a educação superior pública apoiam-se no art. 211 da Constituição Federal:

A União organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino

mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios. (BRASIL,1988).

Este dispositivo fixa a obrigatoriedade da União para o financiar o sistema *federal* e para exercer função redistributiva e supletiva junto a estados e municípios como forma de garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira. Esse arranjo – longe de assegurar equalização e qualidade - reforça distorções no campo educacional pois não assegura isonomia no tratamento das universidades *estaduais* e das *municipais*, ambas *públicas*. Na mesma Carta, essa questão entrelaça-se com os níveis de atuação prioritária dos entes federados: municípios voltam-se para o ensino fundamental e a educação infantil; e os estados e Distrito Federal para o ensino fundamental e médio. Como estados e municípios dedicam-se, prioritariamente, à Educação Básica, e a União assume o dever de agir em caráter redistributivo e supletivo, há de se colocar em pauta a questão do financiamento das universidades estaduais - e estaduais *multicampi* -, posto que o financiamento enlaça a vida universitária, a regulação e avaliação institucional (BARROSO, 2005, 2018; CRUZ, 2009, DOURADO, 2013, MAROY, 2011; BAMPI, DIELE, 2013; RAMOS, I. F., ALBRECHT, 2014; RAMOS, G. P.; ROTHEN, FERNANDES, 2019).

Universidades estaduais *multicampi* respondem às normativas de regulação e de avaliação institucional como as demais universidades *públicas*; e o fazem em condições diferenciadas de financiamento. Admitida a condição orçamentária-financeira dos estados e municípios para, além do atendimento prioritário aos níveis da Educação Básica sob sua responsabilidade, garantir recursos para a educação superior, não há o que mais questionar. Entretanto, a realidade não é essa. Na Bahia, por exemplo, a Constituição Estadual (BAHIA, 1989) determinou a obrigatoriedade do Estado para com a manutenção **integral** das instituições estaduais do ensino superior (art. 262-CE 1989); e facultou apoio financeiro, pelo Poder Público, para atividades universitárias de pesquisa e extensão (art. 261-CE 1989). Não é, entretanto, o que vivenciam as estaduais baianas – entre as quais estão duas *multicampi* –, conforme lutas empreendidas por suas representações sindicais, documentos institucionais, teses e estudos a elas dedicados (LOPES, 2001; COSTA, MIRANDA, 2011; FIALHO, 2011; BARBOSA, C., 2013; MIRANDA, 2013; BARBOSA, C. 2016; CONCEIÇÃO, MOTA JUNIOR, 2016; FIALHO, NOVAES, CARNEIRO, 2016; PIMENTA, 2016; SANTOS, SANTOS, 2016; SILVA, FIALHO, 2016; MOTA JUNIOR, 2018, entre outros).

Diante do disposto nos textos constitucionais (aqui nos referimos à CF 1988 e à CE/Ba 1989), o estado da Bahia deve comprovar o atendimento **integral** das universidades estaduais (*multicampi* ou não) no período de 1989 até o presente; e a União terá de demonstrar a assistência técnica e financeira prestada ao estado da Bahia, em decorrência de redistribuição ou suplementação de recursos, para a educação superior pública – universidades estaduais -, frente ao desprovimento do estado. Não o fazendo, caracteriza-

se inobservância à Constituição, federal e ou estadual. O regramento constitucional da Bahia, fala de atendimento *integral*, ou seja, atendimento *pleno, completo*. No caso da União, função redistributiva refere-se a *distribuir outra vez, distribuir por outras áreas*; e função supletiva compreende *acréscimo, completar algo, suplementar*. Em ambos os casos, significa agir, agir para diminuir desigualdades educacionais e garantir o padrão mínimo de qualidade do ensino. Não se trata de fazer qualquer ação nem de uma opção entre fazer ou deixar de fazer; de modo que não se configura, sob nenhuma hipótese, caráter subsidiário, acessório ou secundário; são ações obrigatórias, demarcadas por finalidades expressas nos respectivos textos constitucionais.

3 | AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL EM UNIVERSIDADES ESTADUAIS MULTICAMPI

Nesta seção, escolhemos estudos desenvolvidos em duas universidades estaduais *multicampi* da Bahia sobre a avaliação institucional. A abordagem visa mostrar a importância da abordagem sobre micropolíticas (CERTEAU, 1985, 1999, 2002; DOURADO, 2013; SEGATTO, 2015; FERRAÇO, AMORIM, 2017, entre outros), que se instauram nas relações de poder e nas relações intersubjetivas, interrelacionadas e geradoras de processos de subjetivação, sempre inconclusos, provisórios, em movimento ou mudança. Micropolíticas é tema cada vez mais frequente em estudos de várias áreas (ciência política, sociologia, educação, psicanálise, administração, psicologia, saúde, entre outras), com considerável prevalência no campo das políticas públicas; falam de um campo de forças onde operam tensões, resistências, alinhamentos, cumplicidades etc., que se expressa em espaços de práticas, com a participação de atores sociais, em contextos de governança e de gestão. Governança é, em geral, compreendida como forma de governar buscando o equilíbrio entre diferentes (Ex: Estado, a sociedade civil e mercado) seja em nível local, nacional e ou internacional; e gestão aproxima-se da ideia de ação política, que expressa conflitos e arranjos construídos por atores sociais, frequentemente sujeita à interveniência de instâncias outras, de caráter transnacional, nacional ou local.

Estudo realizado por Ivan Luiz Novaes e Breno Pádua Brandão Carneiro (2014) abordou a organização universitária contemporânea e a avaliação institucional, segundo dois eixos: (i) fundamento teórico sustentado por revisão de literatura, com ênfase nas formas de organização da Universidade, o que permitiu lhes identificar alguns dilemas na relação universidade, Estado e sociedade e suas repercussões na condução de processos de gestão e avaliação; e (ii) enfoque de natureza empírica, consubstanciado em experiências vivenciadas no âmbito da UNEB, especialmente no que se refere à implantação da Secretaria Especial de Avaliação Institucional (SEAVI). Os autores constataram que os dilemas são uma constante na vida universitária, a exemplo de “Quando se implantam novos programas de ensino, se ampliam as demandas administrativas, surgem novos dilemas e

se manifestam as tensões entre formas tradicionais e emergentes de gerir a Universidade.” E ressaltaram o acerto da Universidade ao instalar uma instância especificamente voltada para a avaliação institucional (no caso, a SEAVI/UNEB), a qual, para além das suas específicas atribuições, revelou-se como “[...] importante referência aos estudos, pesquisas e experiências empíricas”, inclusive para “[...] melhor compreender a complexa teia que entrelaça a gestão universitária, seus dilemas e estratégias de enfrentamento”. O acervo reunido ou construído pela SEAVI constitui, hoje, ampla base de dados e informações sobre a Universidade, em todas as suas dimensões. Aqui enfatizamos que iniciativas assim têm contribuído para melhor compreender e ou enfrentar “[...] as constantes e céleres transformações que se impõem à gestão da universidade ...”, evitando-se as chamadas “retóricas evasivas”, as quais, vale acrescentar, se por um lado tendem a definir, por outro, geralmente só esmorecem depois de constatado o dano que produziram. Confirmando tal perspectiva, nas conclusões, Novaes e Carneiro (2014) destacaram que suas contribuições:

visam, sumariamente, ressaltar a necessidade de explorar contextos específicos, como o da UNEB, ressaltando suas características particulares, como universidade estadual, pública e multicampi e os desafios e dilemas por implantar um sistema de avaliação que possa corresponder às demandas oficiais, bem como às suas exigências internas por melhor qualificação dos programas que oferta à sociedade. (NOVAES, CARNEIRO, 2014).

Antônio de Macedo Mota Junior (2016) abordou a expansão da oferta de educação superior no País sob a perspectiva das políticas públicas educacionais, com ênfase na educação superior do Brasil e marcos normativos (Constituição Federal de 1988, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, Plano Nacional de Educação 2014-2024). O autor trouxe, ao leitor, minuciosa revisão dos termos política, políticas públicas e políticas educacionais, em correspondência ao sentido atribuído por vários estudiosos, com respectivas demarcações histórico-temporais. Mota Junior (2016) destacou que as políticas educacionais são instituídas como políticas públicas de cunho social, que visam a diminuição das desigualdades sociais, no âmbito educacional, e que a expansão da oferta da educação superior, com significativa evolução, foi determinada pela liberalização e incentivo à iniciativa privada, e por ações do governo federal, como o Programa REUNI. Interessante assinalar o destaque à noção de “não-ação”, figura da doutrina jurídica, com significados variados ou complementares: Hecló (1972) *apud* Dagnino et al (2002, p. 2): “uma política pode ser considerada como um curso de uma ação ou inação (ou “não-ação”), mais do que decisões ou ações específicas”; Bachrach e Baratz (1962) *apud* Cavalcanti (2012, p. 36): “la no consideración de la posibilidad de decidir”, ou seja, a não tomada de decisões; Bachrach e Baratz (1962) e Hecló (1972): “não-ação”, “não decisão” ou “não tomada de decisões”, ou seja, a decisão de não agir como política pública (DYE, 1976; 1984); Michel (2002): políticas públicas como atividades simbólicas (decisões de não agir) ou materiais (ações concretas), conduzidas por autoridades públicas (CAVALCANTI, 2012;

DAGNINO, 2002; SOUZA, 2006); Rua (2009, p. 72): “quando um estado de coisas persiste, resistindo às provocações ao debate público, configura-se o que Bachrach e Baratz (*apud* DAGNINO, 2002) conceituam como “não decisão”. Sendo assim, esse processo de “não decisão” não significa ausência de decisão (...) mas, sim, (...) travamento do processo decisório ... (RUA, 2009); Cavalcanti (2012, p. 41): política pública como “um curso de inação ou ação, escolhido por autoridades públicas para focalizar um problema que é expresso no corpo das leis, regulamentos, decisões e ações de governo”. (MOTA JUNIOR, 2016). Como se observa, são perspectivas que podem orientar futuros estudos acerca do comportamento do Estado perante suas políticas educacionais.

A tese desenvolvida por José Lúcio Santos Muniz (2020) abordou as dinâmicas de construção de um processo de avaliação institucional, em uma universidade estadual *multicampi* (UESB), tendo como foco a participação dos professores:

Pesquisar sobre as dinâmicas de participação na construção de práticas que se estabelecem no interior da universidade é reconhecer a influência do universo normativo e das orientações legais enquanto processos do aparato burocrático, é perceber o contexto político de constituição de interesses como uma condição importante da realidade organizacional, é analisar as ações estratégicas dos atores, na intenção de tornar possível a compreensão da organização como uma realidade social marcada pela pluralidade de valores e interesses. (MUNIZ, 2020, p.6).

Com base nos resultados coletados junto à Comissão de Avaliação Institucional da UESB, foram identificados fatores micropolíticos implícitos no processo de construção do referido Projeto de Autoavaliação: conquista de benefícios profissionais e conflito de interesses entre as coalizões da Universidade que disputavam a conquista do poder:

[...] a tensão gerada pelo cenário de criação e apropriação funcional de um dispositivo interno de avaliação na UESB, oscilou entre a consensualidade em torno de um mecanismo de regulação e a conflitualidade decorrente da apropriação política deste instrumento de controle. Praticamente, o equilíbrio instável promovido pelo processo de construção da autoavaliação na UESB estabeleceu-se, em um dado momento, como uma relação de cumplicidade estratégica entre os docentes e a administração, e num outro momento, como instância de confronto entre as coalizões que objetivaram influenciar os processos de tomada de decisão. (MUNIZ, 2020, p. 174).

A tese constata micropolíticas implicadas naquele processo de avaliação institucional, servido de referência para outros estudos.

4 | CONCLUSÕES

Reunimos, neste artigo, estudos dedicados à compreensão das universidades *multicampi* com apoio na literatura da área da Educação e áreas correlatas, referenciados pela legislação, como forma de demonstrar barreiras ou limitações de ordem normativa, fortemente estatizantes e incapazes de perceber – ou admitir – a diversidade das identidades

institucionais assumidas por essas universidades. Esse traçado permitiu vislumbrar a arena das micropolíticas e das dinâmicas de imposição, sujeição ou resistência derivadas do poder exercido por governantes (mesmo quando mediado por normativas) e ou por atores universitários. Macropolíticas educacionais bem como desmedidas ações governamentais podem dar causa às condições de desempenho institucional de universidades *multicampi*, sejam elas de natureza acadêmica ou de gestão; estratégias assumidas pelos atores e comunidade universitária podem determinar a capacidade de enfrentamento ou de superação das raias limitantes ao *que-fazer* da universidade pública, na sua versão universidade estadual *multicampi*. Ainda que frequentemente implícitas, o embate entre normativas institucionalizadas e ou em processos de institucionalização e dinâmicas, instituídas e ou embebidas de caráter instituinte, engendradas nas políticas educacionais e no cotidiano da universidade, é o que define, no final das contas, caminhos a seguir, a recorrer, a destituir, a instituir. Essas são questões conectadas com as demandas contemporâneas.

REFERÊNCIAS

BAHIA. **Constituição do Estado da Bahia** (De 05 de outubro de 1989). *Diário Oficial [do] estado da Bahia*. Salvador, Bahia, 06 out. 1989. Disponível em: < <http://www.legislabahia.ba.gov.br/documentos/constituicao-do-estado-da-bahia-de-05-de-outubro-de-1989> >. Acesso em: 14 ago 2021.

BAHIA. **Lei nº 7.176 de 10 de setembro de 1997**. Reestrutura as universidades estaduais da Bahia e dá outras providências. *Diário Oficial do estado da Bahia*. Salvador, n. 16.617, 11 set 1997. Seção 1, p. 10-12. Disponível em < <https://governo-ba.jusbrasil.com.br/legislacao/85403/lei-7176-97> >. Acesso: em 6 set 2021.

BAMPI, A. C.; DIEHL, J. O. O modelo Multicampi de Universidade e suas relações com a Sociedade. In: **XIII Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária nas Américas**, 2013. Tema: Universidade e Desenvolvimento Sustentável: desempenho acadêmico e os desafios da sociedade contemporânea. Área Temática: Impacto y Eficacia Social de la Universidad. p. 1-15. Disponível em: < <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/114920> >. Acesso em: 10 set 2020.

BARBOSA, C. Financiamento e restrições orçamentárias das universidades estaduais baianas. In: FIALHO, N. H. (Org.) **Universidades estaduais e financiamento da educação superior na Bahia**. Salvador: EDUNEB, 2016. Disponível em:< http://www.saberaberto.uneb.br/bitstream/20.500.11896/1448/1/Univ_estad_financ_educ_superior_BA.pdf >. Acesso em: 28 ago 2021.

BARBOSA, C. Financiamento público das universidades estaduais baianas: restrições orçamentárias, expansão universitária e desenvolvimento local. 2013. 164 f. **Tese** (Doutorado em Educação e Contemporaneidade) – Departamento de Educação – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2013. Disponível em:< <http://www.cdi.uneb.br/site/wp-content/uploads/2016/01/1109141328.pdf> >. Acesso em: 28 ago 2021.

BARBOSA, E. R. O. A presença da Universidade do Estado da Bahia nos meios locais: o perfil e a inserção profissional dos seus egressos licenciados. 2016. 211 f. **Tese** (Doutorado em Educação e Contemporaneidade) – Departamento de Educação – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2016. Disponível em: < <http://www.cdi.uneb.br/site/wp-content/uploads/2016/11/ELISIANA-RODRIGUES-OLIVEIRA-BARBOSA.pdf> >. Acesso em: 28 ago 2021.

BARROSO, J. A transversalidade das regulações em educação: modelo de análise para o estudo das políticas educativas em Portugal. In: *Educação e Sociedade* Campinas: **CEDES**, v. 39, n. 145, 2018. p. 1075-1097. Disponível em: < https://www.researchgate.net/publication/330310251_Barroso_Joao_2018_A_transversalidade_das_regulacoes_em_educacao_Modelo_de_analise_para_o_estudo_das_politicas_educativas_em_Portugal >. Acesso em 2 set 2021.

BARROSO, J. O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. In: *Educação e Sociedade* Campinas: **CEDES**, v. 26, n. 92, 2005. p. 725-751. Disponível em: < <https://www.scielo.br/j/es/a/TVLjsSNcwyChwwYkxtGX7YD/?format=pdf&lang=pt> >. Acesso em 28 ago 2021.

BAZZANELLA, S.L., W. M. K., BIRKNER, SILVA, E. da. Razão do Estado Brasileiro e suas variáveis históricas. *Revista Humus*. vol. 8, num. 22, 2018. Disponível em: < <http://www.periodicos eletronicos.ufma.br/index.php/revistahumus/article/view/8711> >

BOAVENTURA, E. M. **A construção da universidade baiana: objetivos, missões e afrodescendência**. Salvador: Eufba, 2009. Disponível em: < <https://play.google.com/books/reader?id=HTUNAAAQBAJ&hl=pt-BR&printsec=frontcover&pg=GBS.PP1.w.0.0.0.3> >. Acesso em 9 ago 2021.

BRASIL **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [1998]. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm >. Acesso em: 1 set 2021.

BRASIL **Emenda Constitucional nº 108, de 26 de Agosto de 2020**. Altera a Constituição Federal para estabelecer critérios de distribuição da cota municipal do Imposto sobre Operações Relativas à Circulação de Mercadorias e sobre Prestações de Serviços de Transporte Interestadual e Intermunicipal e de Comunicação (ICMS), para disciplinar a disponibilização de dados contábeis pelos entes federados, para tratar do planejamento na ordem social e para dispor sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb); altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; e dá outras providências. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc108.htm >. Acesso em: 1 set 2021.

BRASIL **Emenda Constitucional nº 53, de 19 de Dezembro de 2006**. Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc53.htm#art2 >. Acesso em: 1 set. 2021.

BRASIL **Emenda Constitucional nº 59, de 11 de Novembro de 2009**. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao **caput** do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm > Acesso em: 1 set 2021.

CERTEAU, M. Teoria e método no estudo das práticas cotidianas. In: ZMRECSANYI, M. I. Q. F. (Org). **Cotidiano, cultura popular e planejamento urbano**. São Paulo: FAU/USP, 1985. p. 3-17.

CERTEAU, M. **A cultura no plural**. Petrópolis: Vozes, 1999. Disponível em: < <https://pt.scribd.com/document/389695511/316655888-A-Cultura-no-Plural-Michel-de-Certeau-pdf-pdf> >, Acesso em 12 set 2021.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano**: artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 2002.

CONCEIÇÃO, S. H., MOTA JUNIOR, A de M. Política de financiamento das universidades estaduais baianas: desafios e reflexões. In: FIALHO, Nadia Hage (Org.) **Universidades estaduais e financiamento da educação superior na Bahia**. Salvador: EDUNEB, 2016. Disponível em:< http://www.saberaberto.uneb.br/bitstream/20.500.11896/1448/1/Univ_estad_financ_educ_superior_BA.pdf >. Acesso em: 28 ago 2021.

COSTA, P. L. S.; MIRANDA, M. R. F. A. Educação superior e desenvolvimento no estado da Bahia: um estudo sobre as universidades estaduais baianas. In: **Circuito de Debates Acadêmicos**, 1., 2011, Salvador. Anais... Salvador: IPEA, 2011. Disponível em: < <http://www.ipea.gov.br/code2011/chamada2011/pdf/area3/area3-artigo22.pdf> >. Acesso em: 12 abr. 2021.

CRUZ, R. E. da. Pacto federativo e financiamento da educação: a função supletiva e redistributiva da União – o FNDE em destaque. São Paulo, USP, 2009. **Tese**. (Doutorado em XXX). Disponível em: < https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-11122009-101928/publico/Rosana_Evangelista_Cruz.pdf >. Acesso em 14 ago 2021.

DOURADO, L. F. Sistema Nacional de Educação, Federalismo e os obstáculos ao Direito à Educação Básica. **Educação e Sociedade**, 34 (124). 2013. Disponível em: < <https://www.scielo.br/j/es/a/rGDSjRsQYMwH9WZC8NCYjrL/?format=pdf&lang=pt> >. Acesso em 14 ago 2021.

FERRAÇO, C. E., AMORIM, A. C. Micropolítica, Democracia e Educação. **Teias** v. 18 • n. 51 • 2017 (Out./Dez.):Disponível em: < <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/31634/22832> >. Acesso em: 6 set 2021.

FIALHO, N. H. Edivaldo como construtor institucional, gestor e proponente de políticas públicas educacionais: uma questão de justiça e reconhecimento. In: BAIARDI, Almícar (Org.) **Edivaldo Machado Boaventura. Acadêmico polivalente, construtor institucional, gestor e proponente de políticas educacionais**. Salvador, Bahia. 2020. Disponível em: < http://www.cienciasbahia.org.br/boaventura/wp-content/uploads/2020/08/livro_edivaldoboaventura.pdf >. Acesso em: 12 ago 2021.

FIALHO, N. H. **Educação superior no Brasil: universidades estaduais à deriva?** Salvador: GESTEC/Unep, 30 out. 2011. Disponível em: < <http://www.uneb.br/gestec/files/2011/10/Artigo-Educação-Superior-no-Brasil-universidades-estaduais-à-deriva-30out201115.pdf> >. Acesso em: 12 ago. 2021.

FIALHO, N. H. Relatório Final 2019/2020 – Consultoria. Sistematização de Informações, Assessoria Técnica – Recredenciamento. Salvador: UNEB, 2020.

FIALHO, N. H. Universidade Multicampi: modalidade organizacional, espacialidade e funcionamento. 2000. 394 f. **Tese** (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2000.

FIALHO, N. H., NOVAES, I. L. Gestão universitária e gestão dos sistemas de ensino: desafios de uma articulação sob a inspiração de Anísio Teixeira. **Revista da FAEBA: Educação e Contemporaneidade**, Salvador, n. especial, jul./dez. 2009. p. 25-40. Disponível em: < <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeaba/issue/view/247> >. Acesso em: 12 ago 2021.

FIALHO, N. H.; NOVAES, I. L., CARNEIRO, B. P. B. Universidades estaduais e financiamento da educação superior: notas sobre paradoxos, relevância e sustentabilidade. In: FIALHO, N. H. (Org.) **Universidades estaduais e financiamento da educação superior na Bahia**. Salvador: EDUNEB, 2016. Disponível em: < http://www.saberaberto.uneb.br/bitstream/20.500.11896/1448/1/Univ_estad_financ_educ_superior_BA.pdf >. Acesso em: 28 ago 2021.

YSEN, A.; ROSÁRIO, B. L. do; PIMENTA, L. B. (org.). **A criação da UNEB: percursos de Edivaldo Boaventura**. Itabuna: Ba.: Mondrongo, 2020.

LOPES, R. P. M. Universidade pública e desenvolvimento local: uma abordagem a partir dos gastos da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. 2001. **Dissertação** (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Ciências Econômicas, Faculdade de Ciências Econômicas, Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2001. 150f. Disponível em: < <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/17259> >. Acesso em: 12 ago. 2021.

MAROY, C. Em direção a uma regulação pós-burocrática dos sistemas de ensino na Europa? In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C. (Orgs.). **Políticas públicas e educação**. Belo Horizonte: Editora Fino Traço, 2011. p. 19-46.

MIRANDA, M. R. F. A. Investimentos públicos diretos em educação superior na Bahia: um estudo de caso sobre o Sistema Estadual de Educação Superior da Bahia. 2013. **Dissertação** (Mestrado). Programa de Pós-Graduação Gestão e Tecnologias aplicadas à Educação, Departamento de Educação, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2013. 229f.

MOTA JUNIOR, A. de M. As Universidades Estaduais da Bahia e o Desenvolvimento Local e Regional. **Revista Práticas em Gestão Pública Universitária**, ano 2, v. 2, n. 2, jul.-dez. 2018. Disponível em: < <https://revistas.ufrj.br/index.php/pgpu/article/view/16810> >. Acesso em: 12 ago 2021.

MOTA JUNIOR, A. de M. Políticas Públicas para a Educação Superior no Brasil. **XVI COLÓQUIO INTERNACIONAL DE GESTÃO UNIVERSITÁRIA – CIGU** Gestión de la Investigación y Compromiso Social de la Universidad. Arequipa, Peru, 23, 24 e 25 de novembro de 2016. Disponível em: < <https://core.ac.uk/download/pdf/78553592.pdf> >. Acesso em: 3 set 2021

MUNIZ, J. L. S. Participação Docente na Universidade *Multicampi*: as micropolíticas na construção de um processo de avaliação institucional. 2020. 183f. **Tese** (Doutorado em Educação) – Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação Educação e Contemporaneidade da Universidade do estado da Bahia, BA, 2020.

NOVAES, I. L., CARNEIRO, B. P. B. Dilemas da Gestão em uma Universidade Estadual Multicampi: a Implantação da Secretaria Especial de Avaliação Institucional (SEAVI/UNEB). **XIV COLÓQUIO INTERNACIONAL DE GESTÃO UNIVERSITÁRIA – CIGU** A Gestão do Conhecimento e os Novos Modelos de Universidade Florianópolis, Santa Catarina, Brasil 3, 4 e 5 de dezembro de 2014. Disponível em: < <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/131927> >; < <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/131927/2014-271.pdf?sequence=1&isAllowed=y> >. Acesso em: 2 set 2021.

PIMENTA, L. B. Universidade: características dos instrumentos da gestão. In: FIALHO, N. H. (Org.) **Universidades estaduais e financiamento da educação superior na Bahia**. Salvador: EDUNEB, 2016. Disponível em:< http://www.saberaberto.uneb.br/bitstream/20.500.11896/1448/1/Univ_estad_financ_educ_superior_BA.pdf >. Acesso em: 28 ago 2021.

RAMOS, G. P.; ROTHEN, J. C.; FERNANDES, M. C. da S. G. Mecanismos de avaliação e regulação da Universidade Federal Brasileira no REUNI: entre a proposta e o contrato. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, SP, v. 6, p. e020015, 2019. DOI: 10.20396/riesup.v6i0.8655096. Disponível em: < <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8655096> >. Acesso em: 28 ago 2021.

RAMOS, I. F.; ALBRECHT, J. V. **Regulação e Ensino Superior no Brasil**. Documento de Trabalho nº 112, 2014. Disponível em: < https://www.academia.edu/12635500/Regula%C3%A7%C3%A3o_e_Ensino_Superior_no_Brasil >. Acesso em: 12 set 2021.

SANTOS, M. A. E. M., SANTOS, P. C. M.de A. Financiamento da educação superior no estado da Bahia: uma análise do Programa Educação Superior no Século XXI entre 2012-2015. In: FIALHO, N. H. (Org.) **Universidades estaduais e financiamento da educação superior na Bahia**. Salvador: EDUNEB, 2016. Disponível em:< http://www.saberaberto.uneb.br/bitstream/20.500.11896/1448/1/Univ_estad_financ_educ_superior_BA.pdf >. Acesso em: 28 ago 2021.

SEGATTO, C. I. O papel dos governos estaduais nas políticas municipais de Educação: uma análise dos modelos de cooperação intergovernamental. 2015. 196 f. **Tese** (Doutorado em Administração Pública e Governo). Escola de Administração de Empresas de São Paulo. Fundação Getúlio Vargas. 2015. Disponível em: < <https://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/handle/10438/13542> >. Acesso em 12 set 2021.

SILVA, M.R.F.de A. M, FIALHO, N. H. Financiamento da educação superior *versus* orçamentos públicos das Universidades Estaduais: a práxis da Bahia. In: FIALHO, Nadia Hage (Org.) **Universidades estaduais e financiamento da educação superior na Bahia**. Salvador: EDUNEB, 2016. Disponível em:< http://www.saberaberto.uneb.br/bitstream/20.500.11896/1448/1/Univ_estad_financ_educ_superior_BA.pdf >. Acesso em: 28 ago 2021.

VERHINE, R. E. Prefácio. In: FIALHO, Nadia Hage Fialho. **Universidade Multicampi**. Brasília: Autores Associados: Plano Editora, 2005. (p. 13-14).

CAPÍTULO 2

O DIREITO À EDUCAÇÃO E A ADOÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS AMBICIONANDO A EFETIVAÇÃO DOS OBJETIVOS DO DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL (ODS) FIRMADOS NA AGENDA 2030

Data de aceite: 01/12/2021

Data de submissão: 20/09/2021

Cilene Magda Vasconcelos de Souza

Universidade de Pernambuco (UPE),
Mestranda em Gestão do Desenvolvimento
Local Sustentável
Recife - Pernambuco

https://www.cnpq.br/cvlattesweb/PKG_MENU.menu?f_cod=8FD6EE4DCBC789605C9839610571D688#

Gabriel Mateus Moura de Andrade

Centro Universitário Maurício de Nassau
(UNINASSAU), pós-graduando em Direito
Público

Universidade de São Paulo (USP), pós-
graduando em Gestão Tributária.

Camaraigibe - Pernambuco

<https://orcid.org/0000-0003-3032-3284>

José Luiz Alves

Doutor em Geografia pela Universidade
Federal de Pernambuco (UFPE) e Professor
Adjunto da Universidade de Pernambuco
(UPE).

Recife – Pernambuco

<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4785552Z4>

membros da ONU, no ano de 2015, sendo este um marco histórico na busca pelo desenvolvimento sustentável das nações e na definição dos direitos universais básicos. Para analisar a contemporaneidade da educação é importante traçar uma linha histórica, para compreender a importância da efetivação das políticas públicas educacionais visando o desenvolvimento sustentável. A Organização das Nações Unidas (ONU) vem, historicamente, prestigiando nas suas assembleias gerais, a adoção de metas e objetivos, como se pode verificar na adoção dos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODMs) e dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS). No Brasil, cumpre destacar a relevância das ações governamentais tomadas na concretização dos direitos firmados pelo país na ONU, através da adoção de metas próprias e estratégias internas, entretanto, houve uma descontinuidade das ações após a revogação da Comissão Nacional para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável CNOODS via Decreto Federal. Atualmente, tramita na Câmara dos Deputados o Projeto de Lei nº 1308/2021, objetivando instituir a Política de Programa da Agenda 2030 para Desenvolvimento Sustentável, sendo um importante instrumento para reativar a busca pelo cumprimento dos ODS.

PALAVRAS-CHAVE: Educação; Desenvolvimento; Sustentabilidade; Políticas Públicas.

RESUMO: O presente trabalho busca traçar um paralelo entre o direito à educação, positivado mediante a adoção de políticas públicas e a concretização dos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS), firmados entre os 193 países-

THE RIGHT TO EDUCATION AND THE ADOPTION OF PUBLIC POLICIES AIMING THE EFFECTIVENESS OF THE SUSTAINABLE DEVELOPMENT GOALS (SDG) SET IN THE 2030 AGENDA

ABSTRACT: This paper seeks to draw a parallel between the right to education, made positive through the adoption of public policies and the achievement of the Sustainable Development Goals (SDGs), signed between the 193 UN member countries, in 2015, this being a historic landmark in the search for. To analyze the contemporaneity of education, it is important to draw a historical line, to understand the importance of implementing public educational policies aimed at sustainable development. The United Nations (UN) has historically honored in its general assemblies the adoption of goals and objectives, as can be seen in the adoption of the Millennium Development Goals (MDGs) and the Sustainable Development Goals (SDGs). In Brazil, it is worth highlighting the relevance of government actions taken in the realization of the rights established by the country at the UN, through the adoption of its own goals and internal strategies, however, there was a discontinuity of actions after the revocation of the National Commission for Sustainable Development Goals CNO DS via Federal Decree. Currently, Bill No. 1308/2021 is being processed in the Chamber of Deputies, with the aim of instituting the 2030 Agenda Program Policy for Sustainable Development, which is an important instrument to reactivate the search for compliance with the SDGs.

KEYWORDS: Education; Development; Sustainability; Public Policy.

INTRODUÇÃO

Inicialmente, faz-se necessário compreender o contexto histórico que resultou no desencadeamento pela busca do desenvolvimento sustentável e o estabelecimento de direitos básicos universais. Após o mundo sentir os efeitos devastadores das duas grandes guerras mundiais, foi fundada, em 1945, na cidade de Nova York (EUA), a Organização das Nações Unidas (ONU), sendo uma organização internacional composta por países-membros, trabalhando em conjunto pela paz e desenvolvimento mundial.

Em apertada síntese, as reuniões e assembleias gerais da ONU são extremamente importantes na elaboração de diretrizes básicas a serem adotadas pelas nações.

Nesse contexto, foi adotada e proclamada na Assembleia Geral das Nações Unidas do ano de 1948, a Declaração Universal dos Direitos Humanos, mediante a Resolução 217 A III (ONU, 1948), sendo um marco histórico na busca pelo desenvolvimento das nações e na definição dos direitos universais básicos.

Em relação ao direito à educação, a Declaração Universal dos Direitos Humanos elenca três premissas que devem ser concretizadas, a saber:

Artigo 26

1- Todos os seres humanos têm direito à educação. A educação será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A educação elementar será obrigatória. A educação técnica/profissional será acessível a todos, bem como a educação superior, esta baseada no mérito.

2- A educação será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A educação promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz.

3- Os pais têm prioridade de direito na escolha do gênero de educação que será ministrada aos seus filhos.

No âmbito do Brasil, a Constituição da República Federativa do Brasil (CRFB) de 1988, consagrou, em seu art. 6º, a educação como um direito fundamental de natureza social, sendo a sua prestação dever do estado assegurado a todos os cidadãos. Nesse sentido, o consagrado constitucionalista Silva (2007, p.784) é contundente na sua linha de pensamento, reconhecendo a “educação, como processo de reconstrução da experiência humana, e, por isso, tem que ser comum a todos”.

Sendo assim, reveste-se de caráter essencial as ações coordenadas do estado, visando efetivar, mediante políticas públicas, suas pretensões e compromissos firmados. Bem resume Carvalho (2008, p.5) ao conceituar políticas públicas como “um conjunto de ações e decisões do governo, voltadas para a solução (ou não) de problemas da sociedade (...)”.

Em 1987, foi elaborado pela Comissão Mundial de Meio Ambiente e Desenvolvimento, o Relatório de Brundtland, documento intitulado como “Nosso Futuro Comum”, consignando que “o desenvolvimento sustentável é o desenvolvimento que satisfaz as necessidades do presente sem comprometer a capacidade de as futuras gerações satisfazerem as suas próprias necessidades”.

A busca pelo desenvolvimento sustentável constitui-se numa das premissas mundiais decorrentes de uma evolução de pensamento, que, alinhando com a positivação das políticas públicas, objetiva o desenvolvimento coordenado das nações.

Antenada a tais conceitos, a Organização das Nações Unidas (ONU) vem, historicamente, prestigiando nas suas assembleias gerais, a adoção de metas e objetivos, vinculados ao desenvolvimento sustentável, visando que os seus países-membros adotem políticas públicas para a concretização de direitos básicos e a atenuação da disparidade da desigualdade social.

O presente capítulo objetiva analisar, sem a pretensão de exaurir o tema, as políticas públicas adotadas no tocante ao direito à educação, passando pelos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODMs), chegando nos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da agenda 2030.

OS OBJETIVOS DE DESENVOLVIMENTO DO MILÊNIO (ODMS)

Ante a eminente virada do século, verificou-se a necessidade de traçar rotas a serem seguidas pelos países, com a finalidade de naturalizar e estimular incessante

busca pelo desenvolvimento, estabelecendo assim, parâmetros mínimos que reforcem a valoração e a efetivação da dignidade da pessoa humana, valor ético positivado no art. 22, da Declaração Universal de Direitos Humanos.

Com essa ambição, foi realizada, no ano 2000, a Cúpula do Milênio das Nações Unidas, contando com a participação dos 191 estados membros da ONU, onde restou firmado e estabelecido a busca pela concretização dos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODMs), estimulando assim, a formulação de metas próprias para alcançar a efetivação desses indicadores até o ano de 2015. Os 8 grandes objetivos globais adotados pelos países-membros da ONU foram:



Figura 01: objetivos de Desenvolvimento do Milênio

Fonte: odmbrasil.gov.br/os-objetivos-de-desenvolvimento-do-milenio

Apartir do compromisso firmado, os países-membros da ONU buscaram a positivação de ações governamentais internas, com o intuito de elevar os percentuais atinentes a cada um dos objetivos estabelecidos e, por consequente, reduzir as desigualdades sociais que maculam as nações e impedem o pleno desenvolvimento.

Com a missão materializar os compromissos firmados com a realidade local, foi editado no Brasil, o Decreto Presidencial de 31 de outubro de 2003 (BRASIL, 2003), instituindo o Grupo Técnico para Acompanhamento das Metas e Objetivos de Desenvolvimento do Milênio, com a competência de “subsidiar a elaboração de plano de ação do governo brasileiro para o alcance das Metas e Objetivos de Desenvolvimento do Milênio e monitorar o progresso do Brasil em relação às referidas Metas e Objetivos” (art.2º).

A ONU elaborou o Relatório Sobre os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio 2015, compilando os principais dados e informações acerca do alcance dos indicadores estabelecidos nos ODMs. Ao analisar os dados concernentes ao alcance do ensino primário universal, foi possível detectar um progresso significativo, em especial, quando comparado aos percentuais atingidos entre os anos de 1990 e 2000, constatando assim, a eficiência das diretrizes básicas estabelecidas pela ONU na busca pelo desenvolvimento dos países-membros. Relatório Sobre os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio pontuou (ONU,

2015, p.25):

Os progressos foram irregulares desde 1990. Entre 1990 e 2000, a taxa de matrícula nas regiões em vias de desenvolvimento aumentou de 80% para apenas 83%. Depois de 2000, as melhorias aceleraram, e a taxa de matrícula líquida ajustada no ensino primário alcançou os 90% em 2007. Após esta fase, o progresso entrou num impasse e a taxa de matrícula não aumentou de forma significativa. As projeções baseadas na extrapolação das tendências entre 2007 e 2012 indicam que quase uma em cada dez crianças em idade de frequentar a escola primária permanece fora da escola em 2015.

É frequentemente usado um limiar de pelo menos 97% para determinar se a escolarização universal foi alcançada. Com base neste limiar, a matrícula no ensino primário é agora universal ou quase universal na Ásia Oriental e no Norte de África. A meta está próxima de ser alcançada em todas as regiões, exceto na África Subsaariana.

Mundialmente, houve uma atenuação significativa no número de crianças não escolarizadas, redução concretizada após a adoção de políticas públicas coordenadas pelos países-membros da ONU, objetivando o cumprimento dos ODMs no alcance do ensino primário universal.

O número de crianças não escolarizadas foi reduzido quase para metade desde 2000

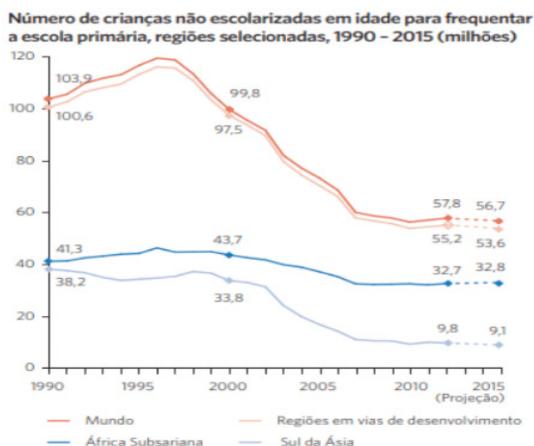


Figura 2: Dados referentes a escolarização

Relatório sobre os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio.

Organização das Nações Unidas (ONU, p.25)

Ainda que plenamente não atingido, o indicador possibilitou um significativo avanço no acesso de crianças à educação básica e à escolarização, sendo, talvez, uma das principais ações concretas na busca pelas premissas estabelecidas no art. 26, da Declaração Universal de Direitos Humanos, que sejam o direito ao acesso à educação e ao

ensino elementar fundamental.

No Brasil, da análise dos dados disponibilizados em 2014 no Relatório Nacional de Acompanhamento dos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio, elaborado pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), pela Secretaria de Planejamento e Investimentos Aplicados, com a supervisão do Grupo Técnico para acompanhamento dos ODM, é possível concluir que a uniformização do acesso ao ensino fundamental foi atingida (IPEA, MP, SPI, 2014, p.38):

No Brasil, a tendência tem sido de progresso constante no cumprimento do ODM 2. A universalização do acesso ao ensino fundamental foi atingida e houve melhoria substantiva do fluxo, isto é, aumentou a quantidade de crianças que estão no ensino fundamental na série e idade certas. Em 2012, 81% dos alunos com 12 anos estavam cursando o sétimo ou o sexto anos.

A porcentagem de jovens de 15 a 24 anos com pelo menos seis anos de estudo completos passou de 59,9%, em 1990, para 84%, em 2012. Ou seja, a porcentagem de jovens que não tiveram a oportunidade de completar um curso primário havia caído, em 2012, a dois quintos do nível de 1990.

A positivação de parâmetros mínimos culminou na adoção de políticas públicas de forma regular e permanente no Brasil, concretizando direitos e possibilitando a busca pelo pleno desenvolvimento sustentável. “Uma série de medidas adotadas nos últimos anos contribuem para o alcance dos resultados relativos à meta do ODM 2” (IPEA, MP, SPI, 2014, p.45), citando, a título de exemplo, a criação do Programa Mais Educação, do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), do Programa Universidade para Todos (PROUNI), a adoção do Sistema de Seleção Simplificada (SISU), dentre outras políticas públicas adotadas que foram além do mínimo estabelecido no ODM 2.

AGENDA 2030 E O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL

Em setembro de 2015, na Assembleia Geral da ONU, os 193 estados-membros consignaram, de forma unânime, uma nova política pública global, dando seguimento à agenda inaugurada pelos Objetivos do Desenvolvimento do Milênio. Nesse sentido, foi assinada a Resolução 70/1 (UNITED NATIONS GENERAL ASSEMBLY, 2015), contendo o documento “Transformando Nosso Mundo: a agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável”.

A Agenda 2030 é composta por 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), fincados sob a égide do respeito as 5 áreas de importância do desenvolvimento sustentável, também conhecidos como “5Ps da Agenda 2030”(CNM, 2021), que são: Pessoas, Prosperidade, Paz, Parceiras e Planeta:



Figura 3: 5Ps da Agenda 2030

Fonte: agenda2030.com.br/sobre

Da análise dos 17 ODS, percebe-se que estes são complementares, intersetoriais e se correlacionam entre si, criando estratégias voltadas a efetivação de políticas públicas que visem o desenvolvimento sustentável nas diversas áreas, como educação, saúde, economia, desenvolvimento social, meio ambiente, dentre outros.



Figura 4: 17 ODS da Agenda 2030

Fonte: agenda2030.com.br/sobre

Atentando-se ao tema da Educação, foi fincado o objetivo 4, a Educação de Qualidade, visando “assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos”(IPEA, 2019, p.5).

As metas educacionais para cumprimento até o ano de 2030 são (UNITED NATIONS GENERAL ASSEMBLY, (2015 p.17):

4.c Até 2030, substancialmente aumentar o contingente de professores qualificados, inclusive por meio da cooperação internacional para a formação de professores, nos países em desenvolvimento, especialmente os países de menor desenvolvimento relativo e pequenos Estados insulares em desenvolvimento.

4.b Até 2020 substancialmente ampliar globalmente o número de bolsas de estudo disponíveis para os países em desenvolvimento, em particular, os países de menor desenvolvimento relativo, pequenos Estados insulares em desenvolvimento e os países africanos, para o ensino superior, incluindo programas de formação profissional, de tecnologia da informação e da comunicação, programas técnicos, de engenharia e científicos em países desenvolvidos e outros países em desenvolvimento.

4.a Construir e melhorar instalações físicas para educação, apropriadas para crianças e sensíveis às deficiências e ao gênero e que proporcionem ambientes de aprendizagem seguros, não violentos, inclusivos e eficazes para todos.

4.7 Até 2030, garantir que todos os alunos adquiram conhecimentos e habilidades necessárias para promover o desenvolvimento sustentável, inclusive, entre outros, por meio da educação para o desenvolvimento sustentável e estilos de vida sustentáveis, direitos humanos, igualdade de gênero, promoção de uma cultura de paz e não-violência, cidadania global, e valorização da diversidade cultural e da contribuição da cultura para o desenvolvimento sustentável.

4.6 Até 2030, garantir que todos os jovens e uma substancial proporção dos adultos, homens e mulheres, estejam alfabetizados e tenham adquirido o conhecimento básico de matemática.

4.5 Até 2030, eliminar as disparidades de gênero na educação e garantir a igualdade de acesso a todos os níveis de educação e formação profissional para os mais vulneráveis, incluindo as pessoas com deficiência, povos indígenas e as crianças em situação de vulnerabilidade.

4.4 Até 2030, aumentar substancialmente o número de jovens e adultos que tenham habilidades relevantes, inclusive competências técnicas e profissionais, para emprego, trabalho decente e empreendedorismo.

4.3 Até 2030, assegurar a igualdade de acesso para todos os homens e mulheres à educação técnica, profissional e superior de qualidade, a preços acessíveis, incluindo universidade.

4.2 Até 2030, garantir que todos os meninos e meninas tenham acesso a um desenvolvimento de qualidade na primeira infância, cuidados e educação pré-escolar, de modo que estejam prontos para o ensino primário

4.1 Até 2030, garantir que todas as meninas e meninos completem o ensino primário e secundário livre, equitativo e de qualidade, que conduza a resultados de aprendizagem relevantes e eficazes

Voltando-se as ações tomadas no Brasil, foi editado o Decreto Presidencial nº 8.892, de 27 de outubro de 2016 (BRASIL, 2016), criando a Comissão Nacional para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (CNODS), que editou, no ano de 2017, o Plano de Ação 2017-2019, contendo 5 grandes eixos estratégicos para efetivar as metas da Agenda 2030:



Figura 5: Os 5 grandes eixos estratégicos para efetivar as metas da agenda 2030

Fonte: Comissão Nacional para os ODS. Plano de Ação 2017-2019. (2017, p.27)

Vislumbra-se que os 5 eixos estratégicos derivam da análise dos diferentes contextos regionais e da área demográfica do Brasil, fazendo-se necessário a adoção de esforços com o intuito de realizar a interiorização das ações governamentais, permitindo a maximização dos seus efeitos e o pleno desenvolvimento sustentável num país de dimensões continentais.

Cumprindo suas funções de assessoramento, estabelecidas no art. 6º, do Decreto nº 8.892/2016, o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA, publicou uma série de cadernos atinentes a cada um dos ODS, contendo estudos e pesquisas norteadoras, visando “contribuir para o esforço nacional de alcançar os desafios lançados durante a Cúpula de Desenvolvimento Sustentável da Assembleia Geral das Nações Unidas, da Organização das Nações Unidas (ONU)” (IPEA, 2019, p.3).

No Brasil, é possível traçar uma correlação entre metas estabelecidas para a educação e o Plano Nacional de Educação (PNE), conforme bem pontua o Caderno ODS 4, elaborado pelo IPEA (2019, p.23)

As metas do ODS 4 visam guiar as políticas de educação, buscando a inclusão, a equidade e a qualidade. No Brasil, o ODS 4 conta com um aliado constitucional, o PNE (2014-2024), que fixa vinte metas a serem cumpridas até 2024. Foram destacadas as metas do PNE que contribuem para atingir as metas do ODS 4.

Entretanto, foi editado o Decreto Federal nº 9.759, de 11 de abril de 2019 (BRASIL, 2019), que extinguiu a CNODS e outros colegiados, sendo editado, *a posteriori*, Decreto nº 9.980, de 20 de agosto de 2019 (BRASIL, 2019), estabelecendo como competência da Secretaria Especial de Articulação Social (SEAS) da SEGOV-PR a implementação da Agenda 2030 no Brasil, conforme art. 15.

Visando a consolidação dos atos normativos, foi editado o Decreto nº 10.179, de 18 de dezembro de 2019 (BRASIL, 2019), declarando revogados uma série de instrumentos, dentre eles, o que instituiu a CNODS. Além disso, foi editado o Decreto nº 10.591, de 24 de

dezembro de 2020 (BRASIL, 2020), revogando o Decreto nº 9.980/2019 e restando omissivo quanto ao dever de implementação da Agenda 2030 no Brasil.

Atualmente, tramita na câmara dos deputados, o Projeto de Lei nº 1308/2021, objetivando instituir a Política de Programa da Agenda 2030 para Desenvolvimento Sustentável a ser observada pela União, Estados, Municípios e Distrito Federal. O projeto tramita em “caráter conclusivo e será analisado pelas comissões de Meio Ambiente e Desenvolvimento Sustentável; e de Constituição e Justiça e de Cidadania” (BRASIL, 2021).

Os debates em torno desse Projeto de Lei são essenciais na retomada a priorização do cumprimento de metas da Agenda 2030, fortalecendo assim, o direito à educação, o desenvolvimento sustentável e a correta adoção de políticas públicas. Além da possível positividade em lei, cumpre sobrelevar o relevante papel dos entes das diferentes esferas de governo, realizando planejamento estratégico e inserção dessa previsão nos três principais instrumentos que compõem a tríade orçamentária (art. 165, da CRFB/88), que sejam a Lei Orçamentária Anual (LOA), a Lei de Diretrizes Orçamentárias (LDO) e o Plano Plurianual (PPA).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ante o exposto, é possível vislumbrar a importância dos documentos e resoluções expedidos nas assembleias gerais da ONU, objetivando que os países-membros adotem estratégias e políticas públicas na busca pelo desenvolvimento mundial.

Conforme analisado, a adoção dos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODMs) constituiu marco na virada do século, na busca pelo desenvolvimento sustentável das nações. No que tange Educação Básica de Qualidade para Todos (objetivo 02), verifica-se os importantes avanços alcançados a nível global e também no Brasil, onde foram adotadas políticas públicas além das diretrizes estabelecidas, efetivando, por consequente, direitos previstos desde a Declaração Universal de Direitos Humanos.

Considerando os importantes avanços com os ODMs, foi adotada na Assembleia Geral da ONU de 2015, uma nova política pública global, que seja a Agenda 2030, composta por 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), sendo o objetivo 4 a Educação de Qualidade. No Brasil, após início promissor com criação da CNODS, assessorada pelo IPEA e IBGE, ocorreu a elaboração de documentos e planos visando adequar as metas a realidade local, entretanto, houve uma descontinuidade das políticas públicas, em especial, com a revogação do decreto que instituiu a CNODS.

Atualmente, tramita na câmara dos deputados, o Projeto de Lei nº 1308/2021, objetivando instituir a Política de Programa da Agenda 2030 para Desenvolvimento Sustentável. Além da do Projeto em si, é relevante compreender a importância dos três principais instrumentos que compõem a tríade orçamentária (LOA, LDO e PPA) na priorização de políticas públicas na busca pela efetivação dos Objetivos de Desenvolvimento

Sustentável.

REFERÊNCIAS

Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável. CNM – Confederação Nacional dos Municípios. Disponível em: <http://www.ods.cnm.org.br/agenda-2030>. Acesso em: 19 de set. de 2021.

Assembleia Geral da ONU. (1948). “Declaração Universal dos Direitos Humanos” (217 [III] A). Paris. Disponível em: <http://www.un.org/en/universal-declaration-human-rights/>. Acesso em: 17 de set. de 2021.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Projeto prevê promoção de agenda para desenvolvimento sustentável. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/770666-projeto-preve-promocao-de-agenda-para-desenvolvimento-sustentavel>. Acesso em: 19 set. de 2021.

BRASIL. Decreto Presidencial de 31 de outubro de 2003. Institui Grupo Técnico para acompanhamento das Metas e Objetivos de Desenvolvimento do Milênio. Diário Oficial da União, Brasília, 03 nov. 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/DNN/2003/Dnn10011.htm. Acesso em: 17 de set. de 2021.

BRASIL. Decreto Presidencial nº 10.179, de 18 de dezembro de 2019. Declara a revogação, para os fins do disposto no art. 16 da Lei Complementar no 95, de 26 de fevereiro de 1998, de decretos normativos. Diário Oficial da União, Brasília, 19 dez. 2019. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2019/Decreto/D10179.htm. Acesso em: 18 de set. de 2021.

BRASIL. Decreto Presidencial nº 10.591, de 24 de dezembro de 2020. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança da Secretaria de Governo da Presidência da República e remaneja cargos em comissão e funções de confiança. Diário Oficial da União, Brasília, 28 dez. 2020. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/D10591.htm. Acesso em: 19 set. de 2021.

BRASIL. Decreto Presidencial nº 8.892, de 27 de outubro de 2016. Cria a Comissão Nacional para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável. Diário Oficial da União, Brasília, 31 out. 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/decreto/d8892.htm. Acesso em: 18 de set. de 2021.

BRASIL. Decreto Presidencial nº 9.759, de 11 de abril de 2019. Extingue e estabelece diretrizes, regras e limitações para colegiados da administração pública federal. Diário Oficial da União, Brasília, 11 abr. 2019. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/D9759.htm. Acesso em: 19 de set. 2021.

BRASIL. Decreto Presidencial nº 9.980, de 20 de agosto de 2019. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança da Secretaria de Governo da Presidência da República e remaneja cargos em comissão e funções de confiança. Diário Oficial da União, Brasília, 21 ago. 2019. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/D9980.htm. Acesso em: 19 de set. 2021.

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

Caderno ODS. ODS 4. Assegurar a Educação Inclusiva e Equitativa e de Qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todas e todos. IPEA, 2019. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/livros/livros/190711_cadernos_ODS_objetivo_4.pdf. Acesso em: 19 de set. de 2021.

Câmara dos Deputados. PL 1308/2021. Institui a Política de Promoção da Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/propostas-legislativas/2277431>. Acesso em: 19 set. de 2021.

CARVALHO, Edson Ferreira **de**. Meio ambiente e direitos humanos. Curitiba: Juruá, 2008.

Comissão Nacional para os ODS. Plano de Ação 2017-2019. Brasília – DF. Dezembro 2017. Disponível em: <http://www4.planalto.gov.br/ods/publicacoes/plano-de-acao-da-cnods-2017-2019>. Acesso em 18 de set. de 2021.

Nosso Futuro Comum (Relatório Brundtland). Comissão Mundial sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1988.

Objetivos de Desenvolvimento do Milênio: Relatório Nacional de Acompanhamento / Coordenação: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada e Secretaria de Planejamento e Investimentos Estratégicos; supervisão: Grupo Técnico para o acompanhamento dos ODM. - Brasília : Ipea : MP, SPI, 2014. 208p.

Os objetivos de Desenvolvimento do Milênio. ODMS BRASIL. Disponível em: <http://www.odmbrasil.gov.br/os-objetivos-de-desenvolvimento-do-milenio>. Acesso em: 18 de set. de 2021.

Plataforma Agenda 2030. Conheça a Agenda 2030. Programa das Nações Unidas (PNUD), Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), Disponível em: <http://www.agenda2030.org.br/sobre/>. Acesso em: 20 de set. 2021.

Relatório sobre os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio. Organização das Nações Unidas (ONU). 2015. Disponível em: <http://abm.org.br/ods/wp-content/uploads/2017/10/Relatorio-sobre-os-Objetivos-do-Milenio-2015.pdf>. Acesso em 19 de set. de 2021

SILVA, José Afonso. Comentário Contextual à Constituição. e. 3. São Paulo, SP: Malheiros Editores Ltda., 2007. P.784.

UNITED NATIONS GENERAL ASSEMBLY. Resolution 70/1: Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development, 25 de setembro de 2015. Disponível em: <https://undocs.org/A/RES/70/1>. Acesso em: 19 de set. de 2021.

CAPÍTULO 3

FATORES ASSOCIADOS AO ABANDONO ESCOLAR DE ESTUDANTES DE CLASSES POPULARES, DO ENSINO BÁSICO, NO BRASIL E PORTUGAL: EM BUSCA DE NOVAS PERSPECTIVAS E CONTRIBUIÇÕES

Data de aceite: 01/12/2021

Clara Maria Almeida Rios

Doutora em Família na Sociedade Contemporânea- Universidade Católica do Salvador (UCSA) Mestra em Educação e Contemporaneidade- Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Pedagoga, Graduada pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Psicopedagoga- Especialização no Centro de Estudos de Pós-Graduação Olga Mettig (CEPOM). Especialista em MBA – Gestão de Instituições Educacionais- Universidade Católica de Brasília (UCB) (UCSAL)

RESUMO: Este ensaio tem como objetivos apresentar dados e refletir sobre os resultados de pesquisas realizadas no Brasil, Inglaterra, Portugal e outros países, acerca dos fatores associados ao desempenho e abandono escolar de estudantes de classes populares. Resultados esses, que foram obtidos mediante revisão da literatura. O texto discute as consequências deste fenômeno, que ocorre mundialmente, embora em índices diferenciados, mas que repercute negativamente, tanto no âmbito pessoal/individual, quanto no âmbito social. A autora deseja retomar e socializar conhecimentos construídos por pesquisadores nacionais e internacionais, envolvendo a tríade: Família-Educando- Escola. As pesquisas realizadas, que serão aqui mencionadas, tiveram como foco, identificar quais fatores familiares, individuais e escolares estão correlacionados ao desempenho e ao abandono escolar de estudantes de classes

populares. (RUMBERGER; LIM, 2008 *apud* SOARES, et al, 2015); (VASCONCELOS, 2003). Nessa oportunidade, considera-se também pertinente apresentar uma análise comparativa dos dados apontados no Brasil e em Portugal, sobre o fenômeno em pauta. Este ensaio contém informações acerca da identidade da autora, destacando vivências familiares e profissionais, as quais contribuíram para a construção do seu objeto de estudo e ingresso no Doutorado - Programa de Pós-Graduação em Família na Sociedade Contemporânea da Universidade Católica de Salvador. A autora tece comentários acerca da metodologia de pesquisa que considera mais adequada às Ciências Sociais, destacando a importância da abordagem bioecológica do desenvolvimento humano, (BRONFENBRENNER, 1979, 1996 *apud* KOLLER, 2010) por possibilitar uma investigação sistêmica, capaz de contemplar, simultaneamente, várias dimensões do fenômeno a ser estudado; principalmente quando o estudo envolve família. Dialoga sobre as categorias teóricas, pertinentes às respectivas pesquisas, destacando as características da Sociedade Contemporânea e as novas estruturas e configurações familiares, específicas da sociedade hodierna, as quais surgiram em decorrência do próprio processo histórico-social. (PETZOL; 1996 *apud* GOMES, 2015). Ressalta ainda, as consequências de tais mudanças para o convívio e para a construção de diferentes formas de relações interpessoais; tanto no âmbito familiar quanto no âmbito social. Reporta-se aos teóricos e estudiosos específicos do tema em estudo e ratifica a importância e a

permanência da família como *locus* essencial à formação humana (PEIXOTO; CICCHELLI, 2000 *apud* ENGELMANN; PETRINI, 20016). Por fim, tece considerações acerca da discussão apresentada, enfatizando a análise comparativa referente aos dados obtidos acerca do abandono escolar no Brasil e Portugal. Espera-se que este artigo possa contribuir para a ampliação de conhecimentos dos leitores e para mobilização de novas pesquisas acerca da importância da família, para a formação de cidadãos do mundo e para a sociedade; independente da sua estrutura e configuração.

PALAVRAS-CHAVE: Família - Educação - Abandono Escolar - Classes Populares - Desempenho Escolar - Exclusão.

ABSTRACT: This essay aims to present data and reflect about the results of researches conducted in Brazil, England, Portugal and other countries concerning on the factors associated with the performance and drop out of students of popular classes. These results were obtained by reviewing the literature. The text discusses the consequences of this phenomenon, which occurs worldwide, although in differentiated indexes, but that has negative repercussions, both in the personal / individual scope and in the social sphere. The author wants to retake and socialize knowledge built by national and international researchers, involving the triad: Family-Teaching-School. The surveys performed, which will be mentioned here, focused on identifying which family, individual and school factors are correlated with the performance and dropout rate of students from popular classes. (RUMBERGER; LIM, 2008 *apud* SOARES et al, 2015); (VASCONCELOS, 2003). In this opportunity, it is also considered relevant to present a comparative analysis of the data pointed out in Brazil and Portugal, about the phenomenon in question. This essay contains information about the author's identity, highlighting family and professional experiences, which contributed to the construction of her object of study and admission to the Doctorate- Postgraduate Program in Family at the Contemporary Society of the Catholic University of Salvador. The author comments about the research methodology, she considers most appropriate to the social Science Highlighting the importance of the bioecological approach to human development, (BRONFENBRENNER, 1979, 1996, *apud* KOLLER, 2010) for enabling a systemic investigation, capable of simultaneously contemplating several dimensions of the phenomenon to be studied; especially when the study involves family. Discusses the theoretical categories pertinent to their research, highlighting the characteristics of Contemporary Society and the new family structures and configurations specific to modern society, which emerged as a result of the historical-social process itself. (PETZOL, 1996 *apud* GOMES, 2015). It also emphasizes the consequences of such changes for the conviviality and the construction of different forms of interpersonal relationships; both within the family and in the social sphere. It refers to the specific theorists and scholars of the topic under study and ratifies the importance and permanence of the family as an essential locus for human formation (PEIXOTO; CICCHELLI, 2000 *apud* ENGELMANN; PETRINI, 20016). Finally, it analyzes the presented discussion, emphasizing the comparative analysis of data obtained about school dropout in Brazil and Portugal. It is hoped that this article may contribute to the expansion of readers' knowledge and to mobilize new research about the importance of the family, for the formation of citizens of the world and for society; Regardless of its structure and configuration.

KEYWORDS: Family – Education - School Dropout – Popular Classes - School Performance – Exclusion.

1 | INTRODUÇÃO

Irmão, conheces alguém que realizou grandes feitos sem ter um grande sonho? [...] sê um bravo sonhador! Conscientiza que teu sonho é onipotente! Ao conscientizares que és onipotente, realmente o serás ...

(Massaharu Taniguchi)

A problemática do abandono escolar tem sido foco de interesse de inúmeros pesquisadores e também da UNESCO, pelo duplo impacto causado: ao educando que, ao constituir este fenômeno, torna-se impossibilitado de ascender socialmente e, ao mesmo tempo, emperra o crescimento e o desenvolvimento da sociedade na qual encontra-se inserido (VASCONCELOS, 2015). À priori, percebe-se que este é um tema de grande relevância social, e por isso, tem sido estudado, analisado e discutido em diferentes culturas e contextos. Contudo, ainda carece de olhar cuidadoso e investigação apurada, a fim de interpretá-lo corretamente, de acordo com cada realidade estudada, para criar estratégias que possibilitem minimizar e/ou sanar a existência deste fenômeno social, complexo e sistêmico que abarca inúmeros fatores e prejudica os atores sociais e a sociedade, como um todo.

Para uma melhor elucidação sobre as intenções e desejos que motivaram a elaboração do presente texto, faz-se necessário apresentar algumas referências subjacentes à identidade¹ da autora, as quais são consideradas extremamente relevantes, pois situa o leitor no tempo, no espaço e na “cultura” de quem fala, possibilitando assim uma melhor comunicação. O sujeito que fala, fala sempre a partir de uma posição histórica e cultural específica. (HALL, 1990, *apud* SILVA, 2000).

Cabe salientar que, “cultura” é aqui considerada como:

[...] a totalidade dos produtos materiais e espirituais do homem em um período determinado e em uma determinada nação (cultura nacional), ou no sentido mais amplo, abarcando a totalidade do gênero humano (cultura universal), ou enfim no sentido de uma parte isolada da humanidade em escala supranacional (neste último caso o critério pode ser territorial, mas pode também basear-se em uma comunidade de língua, religião, ideias, símbolos, crenças, práticas sociais, e comportamentos, aprendidos de geração em geração, através da vida em sociedade. (SCHAFF, 2001).

Nesse sentido, vale destacar que a pesquisadora e autora deste ensaio é oriunda de uma família de camponeses nordestinos, domiciliados no interior do Estado da Bahia, no Município de Mairí² - BA, região do polígono das secas.

¹ Identidade significa o ponto de encontro, o ponto de *sutura* entre, por um lado, os discursos e as práticas que tentam nos interpelar, nos falar ou nos convocar para que assumamos nossos discursos particulares, e por outro lado, os processos que produzem subjetividades, que nos constroem como sujeitos aos quais se pode “falar.” As identidades são, pois, pontos de apego temporário às posições -de- sujeito que as práticas discursivas constroem para nós. (HALL, *apud* SILVA, 2000, p. 111-112). Na linguagem do senso comum, identidade significa reconhecimento de alguma origem comum, de características, hábitos, costumes e ideais que são partilhados entre pessoas ou grupo de pessoas de um determinado espaço geográfico. (SILVA, 2000, p. 105-106).

² Mairi/BA, pequena cidade localizada no centro-norte Baiano, com clima semi-árido e seco, temperatura média de 23° 6 C (graus centígrados), população estimada no município, em 2010, de 19.259 habitantes, com uma área de 906 Km2,

Quanto ao seu percurso acadêmico, é importante mencionar que foi alfabetizada em casa, pelos próprios pais, que mesmo sem escolaridade, possuíam visão ampla de mundo e valorizavam a importância dos estudos, projetando sempre um futuro acadêmico promissor para os seus filhos.

Cabe ressaltar que, tanto a história de vida, marcada pelo desejo incessante de construir conhecimentos, *atitude construída mediante estímulo existente no próprio ambiente familiar*, quanto o exercício profissional e trajetória acadêmica, contribuíram para que, no momento, se debruçasse a estudar, na tentativa de identificar quais fatores familiares estão associados ao abandono escolar de estudantes de classes populares, do Ensino Básico, no Brasil e Portugal.

Essa identificação se respalda, essencialmente, pelo fato da pesquisadora, em seu percurso acadêmico e profissional, sempre dedicada à Educação, com experiência de atuação como Professora e Coordenadora Pedagógica, tanto na Educação Básica, como no Ensino Superior, atuando na rede privada e pública de ensino, em Salvador.

Por conta de ter acompanhado o percurso acadêmico de estudantes de classes populares, do Ensino Fundamental II, convivendo com inúmeros desafios, e situações-problemas, referentes à tríade: **educando/família/escola**, a autora sentiu-se motivada a buscar respostas para seus questionamentos e indagações sobre as relações de interdependência, intercessões, concepções, percepções e diálogos existentes neste tripé, os quais poderão contribuir ou interferir na trajetória acadêmica de estudantes, em diferentes contextos.

Cabe ressaltar que os estudos encontrados, mediante revisão de literatura e levantamento das publicações existentes sobre o assunto, inclusive no banco de produções científicas da Capes, possibilitou a constatação de que há trabalhos realizados nesta área, tanto no Brasil, como em Portugal, na Inglaterra e noutros países. Porém, a literatura ainda é escassa e os resultados variam, de acordo com a subjetividade e método utilizado pelo pesquisador, assim como contexto sócio político e econômico, nos quais os estudos foram realizados.

Com base nos dados do Scielo e Google Acadêmico, percebe-se que foram desenvolvidas pesquisas acerca desta problemática, desde o ano de 2000, até 2015. Porém, com foco no ambiente familiar e o desempenho acadêmico de estudantes, contemplando diversas etapas escolares.

Ferreira e Marturano (2002) realizaram uma pesquisa com objetivo de analisar a associação de comportamentos externalizantes, que se desenvolvem em contextos de adversidade ambiental, em crianças com desempenho escolar baixo. Participaram deste estudo, meninos e meninas, com idades entre sete e onze anos, encaminhados para atendimento por dificuldades escolares. Do total de 141 crianças, formaram-se dois grupos extremos de acordo com as pontuações na Escala Comportamental Infantil: G1

distante 284 Km de Salvador/BA. (Fonte IBGE - Censo Demográfico 2010).

(crianças sem problema de comportamento, n= 30) e G2 (crianças com problema de comportamento, n= 37). As mães foram entrevistadas, obtendo-se informações sobre recursos e adversidades do ambiente familiar. Os resultados indicaram que o ambiente familiar de G2 apresentou menos recursos e maior adversidade, incluindo problemas nas relações interpessoais, falhas parentais quanto à supervisão, monitoramento e suporte, indícios de menor investimento dos pais no desenvolvimento da criança, práticas punitivas e modelos adultos agressivos.

As dificuldades escolares aumentaram a vulnerabilidade da criança para inadaptação psicossocial. Enfatizou-se a importância de incluir a família em intervenções preventivas voltadas para essa clientela.

Cia, Barham (2004) realizaram uma pesquisa com o objetivo de estudar o impacto da qualidade do relacionamento entre pai e filho sobre o desempenho acadêmico de crianças. Participaram do estudo 58 pais e seus filhos da 5ª e 6ª séries do Ensino Fundamental. Os pais preencheram o questionário Qualidade da interação familiar na visão paterna e os filhos preencheram o questionário Interação pai-filho. Para investigar como o envolvimento dos pais afetou o desempenho acadêmico dos seus filhos, as crianças foram avaliadas com o Teste de Desempenho Escolar. Observou-se que, quanto maior a frequência de comunicações entre pai e filho e quanto maior o envolvimento dos pais nas atividades escolares, culturais e de lazer do filho, melhor o desempenho acadêmico dos educandos.

Cia, D’Affonseca e Barham (2004) realizaram uma pesquisa para analisar a relação de uma das dimensões do envolvimento parental, as atitudes em relação ao desempenho acadêmico, com o autoconceito, a autoestima e as orientações motivacionais em adolescentes que frequentavam o 3º ciclo do ensino básico. Participaram no estudo 320 alunos do 7º e 9º anos do Ensino Fundamental, de duas escolas. As análises correlacionais mostraram que as atitudes parentais, centradas nos processos de aprendizagem se relacionaram positivamente com o desempenho acadêmico dos educandos. Os resultados deste estudo permitiram ainda, evidenciar que os estudantes, cujos pais se concentraram predominantemente no processo de aprendizagem, apresentaram valores mais elevados para a autoestima e auto-conceito acadêmico.

De acordo com as pesquisas de (LAHIRE, 2004) pode-se afirmar que para compreender comportamentos e resultados escolares é imprescindível reconstruir a rede de relações familiares dos estudantes em questão. Além disso, ele acredita os esquemas comportamentais, cognitivos e de avaliação das crianças são constituídos a partir das relações com as pessoas que estão constantemente a sua volta, o que é caso de suas famílias. Ou seja, os traços que vemos como individuais são na realidade formados através das relações entre a criança e o mundo que a cerca, através de sua socialização com este mundo desde a sua primeira infância. O autor afirma que para entender as “condições de existência” de uma pessoa é necessário antes compreender suas “condições de coexistência”. Os indivíduos internalizariam aspectos de sua vivência como propriedades,

capitais ou recursos e então construiriam a sua relação com o mundo. Daí a pluralidade de formas individuais de sentir e viver.

Ele aponta como grande causa para os fracassos escolares a solidão dos alunos, ou a falta de estímulos familiares, em relação ao seu universo escolar. As dificuldades que algumas crianças encontram na escola são enfrentadas por elas de modo solitário, mesmo quando retornam às suas casas e às suas famílias.

Cia e Barham (2007) realizaram uma pesquisa que objetivou comparar o envolvimento materno de crianças que residiam com a mãe e com ambos os pais e o desempenho acadêmico de crianças que viviam nestes dois contextos, relacionando a frequência de envolvimento materno com o desempenho acadêmico das crianças. Esse estudo foi realizado com 30 crianças, com idades entre 9 e 11 anos, que cursavam a 3ª e 4ª Séries do Ensino Fundamental. A metade deles conviviam em famílias monoparentais e metade com ambos os pais.

Os resultados mostraram que houve diferenças significativas no envolvimento materno nos dois grupos. Além disso, o envolvimento materno no grupo monoparental apresentou uma relação muito maior com o desempenho escolar de seus filhos do que no grupo biparental.

A pesquisa de Guidetti e Martinelli (2007) teve como objetivo analisar os recursos materiais e humanos do ambiente familiar, mediante relatos dos familiares e os suportes e recursos do ambiente familiar, mediante relatos das crianças do Ensino Fundamental, para verificar se os diferentes níveis de compreensão em leitura e escrita correspondiam às diferenças de recursos utilizados no ambiente familiar.

O *locus* da pesquisa, constou de três escolas Municipais do Estado de São Paulo, perfazendo um total de 148 crianças e respectivos familiares. Eram crianças de ambos os sexos, com idades entre 8 e 12 anos. Este estudo evidenciou uma relação nítida entre os recursos do ambiente familiar e o desempenho escolar infantil.

Fabiana Cia e Carlos Williams Jacques Morais (2008) realizaram uma pesquisa com o objetivo de estudar a relação entre o envolvimento dos pais na educação e desempenho acadêmico dos filhos. Os resultados deste estudo indicaram provável importância do envolvimento positivo dos pais no desenvolvimento social e desempenho escolar dos filhos. Além disso, verificaram que quanto maior a frequência de comunicação e participação dos pais nas atividades escolares, culturais e de lazer dos filhos, menor será o índice de hiperatividade e de problemas de comportamento apresentados. Contudo, destacaram a necessidade da realização de estudos acerca desse fenômeno complexo e multideterminado.

Segundo Gomes (2015) a pesquisa de Salvador, realizada em (2007) verificou as interações entre pais e filhos, procurando identificar as relações existentes entre as seguintes variáveis: práticas educativas parentais, envolvimento dos pais nas tarefas escolares de seus filhos, envolvimento dos filhos em suas tarefas escolares, sintomas depressivos dos

filhos e desempenho acadêmico. Participaram desta pesquisa 348 adolescentes de 6^a, 7^a e 8^a séries de escolas públicas e particulares de Curitiba. Os estudos constataram que há uma relação positiva e bastante significativa entre as práticas parentais e as variáveis supracitadas, especialmente o desempenho acadêmico, que mostrou-se fortemente correlacionado com as eleitas para o estudo.

A análise qualitativa apresentou convergência com os resultados quantitativos e adicionou detalhes importantes, constatando-se, por exemplo, que houve predominância de práticas parentais coercitivas na família de um adolescente com baixo desempenho acadêmico, e predominância de práticas parentais não-coercitivas nas famílias de dois adolescentes com alto desempenho acadêmico.

A revisão da literatura, possibilitou comprovar que as pesquisas existentes nesta área englobam inúmeros fatores, obtendo-se resultados diversos, a depender do objetivo de cada pesquisa, da experiência do pesquisador, do contexto e da metodologia utilizada.

Considerando que a capacidade de produção/construção de conhecimentos e saberes, uso da razão e emoção, desejos e capacidade de fazer escolhas, são comportamentos essencialmente humanos, os quais justificam a própria humanidade (ARENDE, 2003), compreende-se que, a pesquisa científica consiste em contemplar todas essas peculiaridades do SER humano. Significa mobilizar esforços para atendimento ao ser desejante, existente em cada um de nós.

Como em qualquer estudo, as categorias teóricas antecedem às categorias de análise, torna-se oportuno mencionar as categorias teóricas relacionadas a esta discussão, a saber:

Sociedade contemporânea - refere-se à sociedade hodierna, na qual estamos inseridos. Segundo (HOBSBAWM, 1995), é uma sociedade que encontra-se permeada pelo processo de desumanização, egoísmo e exploração alarmante, do homem pelo próprio homem, pelo fato de ter herdado uma geração do século XX, que foi o período mais catastrófico da humanidade, devido ao grande número de conflitos e guerras vivenciadas. Caracterizada pelo processo de globalização e pelo capitalismo selvagem, que gera exclusões e desigualdades sociais de diversas ordens. É sistêmica e complexa, segundo (MORIN, 2000); uma sociedade denominada, por Schaff (2001) como “sociedade informática”, “sociedade do conhecimento”, marcada pelo avanço tecnológico informatizado, que exige a formação de “cidadãos do mundo”, com capacidade de adaptação às mudanças, incertezas e novos modos de vida, que surgem em decorrência destes avanços e da inter-relação entre o local e global, os quais afetam o modo como aprendemos, educamos, nos relacionamos e nos organizamos.

Família - diante deste cenário social supracitado, o tema Família tem sido de grande interesse das Ciências Sociais, considerando que no processo histórico-social da humanidade, a Família tem passado por mudanças substanciais no que diz respeito à sua configuração, estrutura e valores, em decorrência da própria dinâmica sócio-cultural.

Contudo, cabe ressaltar que a família é a base da sociedade, ainda que passe por toda e qualquer modificação, a família não desaparece, como pensaram alguns teóricos, mas muda de sentido (PETRINI, 2015). Apesar das inúmeras alterações que a família vem passando, ela permanece como local privilegiado e essencial ao processo de formação humana (DONATI, 2008; CARVALHO, 2005 *apud* ENGELMANN; PETRINI, 20016).

Os laços de consanguinidade, os formatos legais de união, o grau de intimidade nas relações, as formas de moradia, o compartilhamento de renda são algumas dessas variáveis que, combinadas, permitem a identificação de inúmeros tipos de famílias (PETZOLD, 1996 *apud* GOMES, 2015).

Mudando os padrões tradicionais familiares, muda-se também a função social de cada indivíduo, o que conseqüentemente, reflete no desempenho de cada sujeito na sociedade, conforme afirma Petrini (2004):

A família participa dos dinamismos próprios das relações sociais e sofre as influências do contexto político, econômico e cultural no qual está imersa. A perda de validade de valores e modelos da tradição e a incerteza a respeito das novas propostas que se apresentam, desafiam a família a conviver com certa fluidez e abrem um leque de possibilidades que valorizam a criatividade numa dinâmica do tipo tentativa de acerto/erro. A família contemporânea caracteriza-se por uma grande variedade de forma que documentam a inadequação dos diversos modelos da tradição .

(SARACENO, 1997 *apud* PETRINI 2004)

Em relação às novas configurações contemporâneas, vale destacar a classificação apresentada por Souza e Peres (2002) as quais são resultantes da pesquisa de Souza e Rizzini (2001) realizada em Goiânia-GO, cujas pesquisadoras, para chegarem a tais categorizações, utilizaram a mesma metodologia adotada pelo IBGE para a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios-PNAD, perfazendo um levantamento total de 1.272 famílias. E, como critério fundante para o estabelecimento dessas classificações feitas, utilizaram a identificação da figura em torno de quem cada família estava organizada; tanto material, quanto emocionalmente.

Nesse sentido, embora este trabalho não contemple diretamente em suas análises os tipos de família, cabe apresentar o quadro demonstrativo das tipologias familiares contemporâneas, conforme apresentadas por (SOUZA; PERES, 2002, p. 66-67)..

Considera-se também importante elucidar que, embora essas classificações tenham exigido um processo com a participação de uma equipe multidisciplinar, elas não contemplam todos os tipos de configurações familiares existentes na sociedade contemporânea.

Enfim, com base nesses estudos, temos a seguinte classificação, acerca das configurações:

TIPOS	CARACTERÍSTICAS
Nuclear Simples	Formada por um casal e seus filhos
Mononuclear	Constituída por um casal sem filhos
Monoparental feminina Simples	Organizada em torno da figura feminina, que não tem companheiro co-habitando, podendo ter filhos residindo ou morando sozinha
Monoparental masculina Simples	É organizada em torno de uma figura masculina, que não tem companheira co-habitando, podendo residir com os filhos, ou morar sozinho
Nuclear Extensa	Família constituída pelo casal, com agregado adulto (maior de 18 anos) co-habitando
Nuclear com Avós Cuidando de Netos	Casal de avós que cuida de netos com menos de 18 anos, podendo residir também com os filhos. São famílias que estão organizadas em torno das figuras dos avós
Nuclear Reconstituída	Casal cujo um ou ambos os cônjuges já tiveram outra união anterior, podendo ter filhos ou não.

Nuclear com Criança (s) Agregada (s)	Família nuclear cuidando de crianças que não são filhos.
Monoparental com Crianças Agregadas	Família organizada em torno de uma figura feminina ou masculina que não tem companheiro co-habitando e que cuida de crianças que não são filhos.
Monoparental Feminina Extensa	Família organizada em torno de uma figura feminina, que é mãe e não tem cônjuge co-habitando. Ex.: mãe solteira, viúva ou divorciada, morando com filhos ou com outros adultos, parentes e/ou amigos.
Monoparental Masculina Extensa	Família organizada em torno de uma figura masculina, que é pai e não tem cônjuge co-habitando. Ex.: pai solteiro, viúvo ou divorciado, morando com filhos ou com outros adultos, parentes e/ou amigos.
Atípica	Família organizada em torno de adultos e/ou adolescentes, sem vínculos sanguíneos, sem a presença dos pais, que coabitam por questão de sobrevivência material e/ou afetiva, pessoas que moram sozinhas (diversos tipos de estados civis), casais homossexuais masculinos ou femininos, indivíduos adultos e/ou adolescentes coabitando sem vínculos sanguíneos, incluindo também casais homossexuais. (SOUZA; PERES, 2002, p. 66-67).

Nesses novos tipos de configuração familiar, em que ocorre, em grande maioria, o acréscimo de uma ou mais pessoas ao núcleo familiar, tais como madrasta, padrasto, tios, primos, meio irmão e outras, torna-se necessário cuidado e disponibilidade de todos os envolvidos, no sentido da cooperação, compreensão e diálogo, a fim de evitar e/ou minimizar os desconfortos, desentendimentos, ciúmes e disputas entre esses membros que estão se conhecendo e aprendendo quais serão os seus novos papéis dentro desta nova família que surge. Nesse sentido, Hentz (2001, p. 16) afirma que, [...] “mesmo com os impasses que esta família enfrenta, nem sempre ela será conflituada ou com tendências a se dissolver”.

Ampliando os conhecimentos sobre a evolução histórica da família, poderemos

também nos reportar aos estudos de Philippe Ariès (1978), considerado um dos melhores historiadores contemporâneos no campo de estudo de comportamento e atitudes humanas. Segundo Ariès, (1978), a partir do século XVI iniciava-se uma nova forma de pensar a família. Esta nova fase da família nasce junto com a transformação do tratamento dado à criança, que passou a existir na vida do adulto com uma relação mais sentimental, pois antes a família não alimentava um sentimento de preocupação tão ativo entre pais e filhos, o que não significava que os pais não amassem seus filhos, mas é nesse período que ocorre a descoberta da criança no mundo familiar e a vida em família, não havendo mais a separação entre sentimento familiar e infância.

Outro ponto relevante para a sociedade da época era a linhagem³, pois existia um vínculo solidário a todos os descendentes de um mesmo ancestral. A linhagem, os bens familiares e a permanência do nome eram as preocupações fundamentais, não havendo nenhuma preocupação com a intimidade. Assim pode-se concluir que, ao contrário do sentimento de linhagem da Idade Média, “o sentimento de família está ligado a casa, ao governo da casa e à vida da casa”. (ARIÈS, 1978, p. 153). Para esse historiador, o sentimento de família modificou-se muito pouco e o que realmente aconteceu foi a extensão dessa mudança para outras camadas da sociedade. Analisa-se que toda a mudança comentada anteriormente se limitou às famílias abastadas, e, mais especificamente, ao contexto europeu.

O cenário brasileiro apresentou também diversas e significativas mudanças na configuração da família patriarcal ao longo dos séculos. A família brasileira era baseada nos moldes das famílias portuguesas que haviam chegado aqui durante o período da colonização. Nessa época os colonos eram preocupados apenas com seus próprios interesses e as famílias funcionavam como um verdadeiro clã: viviam mulher, filhos, escravos, parentes e os agregados da família incluindo até mesmo as concubinas e filhos ilegítimos. Observa-se que era um modelo mais voltado para o isolamento social, não existindo intimidade ou privacidade devido ao grande número de pessoas que conviviam na casa grande. Gueiros, ao discutir questões atuais e limites da solidariedade familiar, apresenta a família patriarcal como espaço onde os papéis sociais do homem e da mulher, bem como as fronteiras entre o público e o privado, aparecem rigidamente delineados e definidos: “o amor e o sexo são vividos em instâncias separadas, podendo ser tolerado o adultério por parte do homem e a atribuição de chefe da família é tida como exclusivamente do homem” (GUEIROS, 2002, p. 107).

Esse tipo de relação familiar se perpetuou ao longo dos anos na sociedade brasileira, e, embora tenha diminuído consideravelmente, sobrevive até hoje. Já no século XIX, esse processo de modernização gerou novas mudanças e questionamentos sobre o modelo centrado no pai e na sua autoridade. Porém nessa época “o casamento passa a não ser mais escolhido pelo pai, sendo assim introduzida a fase da família conjugal moderna, em

³ Entende-se linhagem como série de gerações, antepassados, parentesco, consanguinidade, raça.

que há a separação do amor e do sexo e surgem os novos papéis e funções sociais para homens e mulheres” (GUEIROS, 2002, p. 107).

Analisando o quadro acima, percebe-se a diversidade de configuração familiar existente na contemporaneidade, o que se torna bastante polêmico estabelecer um conceito de família neste contexto.

Assim, não há uma configuração familiar ideal, porque são inúmeras as combinações e formas de interação entre os indivíduos que constituem os diferentes tipos de famílias contemporâneas: nuclear tradicional, recasada, monoparental, homossexual, dentre outras combinações.

Mesmo diante da dinâmica social que ensejou várias tipologias familiares, ainda permanece a configuração da família tradicional, que diante das mudanças, alguns teóricos sobre o assunto projetaram o seu desaparecimento. (PETRINI, 2004). Vale salientar que as informações e concepções apresentadas acerca das categorias teóricas aqui apresentadas, não se esgotam. Existem inúmeras outras possibilidades de elucidação,

Educação- embora existam várias formas de conceber a educação, considera-se importante ressaltar que:

Educação é aqui considerada como uma *teckné*,⁴ como processo social, histórico e cultural, essencialmente humano, criado para suprir suas próprias necessidades cuja filosofia e concepção varia de acordo com o tempo e o espaço no qual é realizado. É um ato político, de poder conservador ou transformador da sociedade, a depender de quem a gerencia. (RIOS, 2011).

Diante desta concepção, pode-se considerar o processo educativo como essencialmente humana, inacabado, específico dos seres racionais, em processo de evolução.

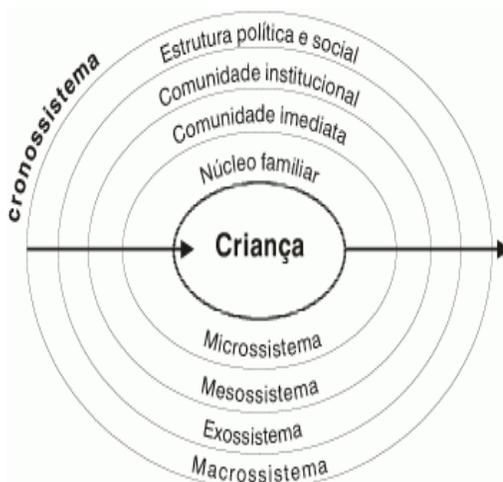
Abandono escolar- Ato ou efeito do estudante que deixa o curso iniciado, com perspectiva de retorno. Geralmente abandona e retorna no ano seguinte para estudar.

2 | ENFOQUES METODOLÓGICOS DE PESQUISA NAS CIÊNCIAS SOCIAIS

A pesquisa etnográfica é específica das Ciências Sociais e desenvolvida especialmente pelos antropólogos. Caracteriza-se pelo estudo em campo, em convivência diária com os atores que fazem parte do objeto de estudo. Tem sido muito aplicada à educação e denominada por alguns autores como “naturalística” ou “qualitativa”, pelo fato de caracterizar-se pelo estudo do fenômeno em seu acontecer natural. Defende uma visão holística dos fenômenos, ou seja, leva em conta todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas. Inclusive porque ela fará “[...] uso das técnicas que tradicionalmente são associadas à etnografia, ou seja, observação participada, entrevista intensiva e a análise de documentos”. (ANDRÈ, 1995, p.16). O

⁴ *teckné*: palavra de origem grega, que significa fabricar, produzir, construir. Para Aristóteles, a *teckné* é um hábito, uma disposição permanente, adquirida e criadora, acompanhada da razão, devendo ser considerada como inerente à condição humana. (ARENDE, 2003, p. 106 e LIMA JUNIOR, 2003, p. 5)

foco da investigação deve centrar-se na compreensão dos significados atribuídos pelos sujeitos e às suas ações. Esta abordagem de pesquisa que tem suas raízes teóricas na fenomenologia (BERGER E LUCKMANN, 1985, *apud* ANDRÉ, 1995), concepção idealista – subjetivista de conhecimento que enfatiza os aspectos subjetivos do sujeito e afirma que a realidade é socialmente construída. Esta corrente teórica deu origem à abordagem qualitativa de pesquisa na qual também estão presentes as ideias do interacionismo simbólico (BLUMER, 1969; *apud* MINAYO, 1993; ANDRÉ, 1995), que assume como pressuposto de que a experiência humana é mediada pela interpretação, a qual não se dá de forma autônoma, mas à medida que o indivíduo interage com o outro. Cabe ressaltar que, as fundamentações teóricas de (BRONFENBRENNER, 1979, 1996 *apud* KOLLER, 2010) são extremamente relevantes como metodologia de pesquisa nas Ciências Sociais. O seu modelo bioecológico do desenvolvimento humano, permite inserir a dimensão cultural e transcultural aos delineamentos de pesquisa e propõe a investigação entre diferentes subculturas e diferentes macrossistemas. Trata-se de uma abordagem sistêmica, que considera todo o contexto dos “sujeitos” pesquisados. Esta abordagem é imprescindível para a pesquisa qualitativa, naturalística, em que o pesquisador não simplesmente verifica hipóteses, mas busca interpretar e descrever a realidade estudada, integrando-se ao ambiente do fenômeno a ser investigado. Muito utilizada como metodologia em pesquisas que envolvem famílias, por possibilitar a investigação do fenômeno sobre vários aspectos e de forma simultânea. O diagrama a seguir, representa com clareza, o panorama geral sobre a teoria e o modelo bioecológico do desenvolvimento humano na concepção de Ivrie Bronfrenbrenner.



Observando-se o desenho ao lado, fica claro que na concepção do autor, o desenvolvimento humano acontece interligado ao Núcleo Familiar, que ele denomina (Microsistema) à comunidade Imediata (Exossistema) e à Estrutura política e Social, na qual o indivíduo encontra-se inserido (Macrossistema).

Diante desta concepção, a lupa do pesquisador/observador, torna-se ampliada,

possibilitando-o uma interpretação mais precisa acerca do respectivo objeto de estudo.

31 O ABANDONO ESCOLAR NO BRASIL E PORTUGAL: UMA ANÁLISE COMPARATIVA

Segundo Vasconcelos (2013), o abandono e absentismo escolar têm sido alvo de inúmeros estudos, reflexões e preocupações, tanto por parte dos governantes quanto de investigadores das Ciências da Educação, bem como de todos os agentes sociais envolvidos no processo. Em Portugal, Segundo o Conselho Nacional de Educação, órgão consultivo da Assembleia da República, a taxa de abandono escolar precoce, geralmente provocada por insucesso repetido, atingia 28,7% em 2010, quando a média da União Europeia se situa em menos de metade 14,1%. Pais, professores e alunos encontram-se no centro da discussão. Continua-se a registrar uma elevada taxa de abandono escolar em Portugal. Importa, por isso, conhecer os fatores que permitam identificar as suas causas. Há já alguns anos que inúmeros investigadores têm vindo a dedicar-se ao estudo do abandono escolar, procurando perceber quem são estas crianças, adolescentes e jovens que abandonam precocemente a escola, que razões as levam a tomar esta decisão e que consequências têm, a nível individual, social e econômico (Monteiro, 2009). Estima-se, com base no relatório da UNESCO (2009), que cerca de 99 milhões de crianças em abandono e absentismo escolar no Concelho de Ponta Delgada. Apesar de todos os esforços globais para tornarem a educação universal. Quando falamos de abandono escolar, inevitavelmente surgem várias questões ligadas à problemática, como as desigualdades sociais e a exclusão escolar (Monteiro (2009), questões estas importantes para o fenómeno em estudo até porque, segundo Nunes (2000), são os alunos das camadas menos favorecidas econômica, social e culturalmente que engrossam as estatísticas da repetência e do abandono escolar. Não podemos deixar de pensar na qualidade do apoio familiar e na sua importância para o sucesso acadêmico de uma criança. Segundo o Plano Nacional de Prevenção do Abandono Escolar (PNPAE), 2004, a qualidade do apoio familiar condiciona o percurso acadêmico da criança ou jovem. Refere-se, pois, a atividades e atitudes dos pais, como manifestações de interesse/desinteresse pelo trabalho escolar do seu educando, participação nas atividades escolares, bem como uma boa relação com a escola e com os professores. As expectativas, relativamente ao sucesso/insucesso escolar, poderão estimular a aprendizagem das crianças e jovens ou, pelo contrário, levá-los a um processo de desinteresse pela escola. É importante reforçar a ideia de que as baixas expectativas dos pais, assim como uma supervisão fraca ou inadequada, são variáveis que, segundo o PNPAE (2004), estão fortemente associadas ao abandono escolar. Amado e Freire (2002), *apud* Vasconcelos, (20013) referem como fatores fortemente associados ao desempenho escolar e, por conseguinte, ao abandono precoce da escola, a existência de um ambiente familiar negativo e à falta de apoio familiar. Nesta perspectiva, e com

base nos muitos estudos sobre o abandono escolar precoce, podemos desenhar o perfil da criança ou jovem abandonador como alguém proveniente de um meio socioeconômico e cultural desfavorecido e, por isso, com menores oportunidades de desenvolvimento físico, emocional e intelectual. O fenômeno do abandono escolar é visto atualmente como um problema sério, com repercussões negativas não só para o indivíduo como para toda a sociedade, com reflexos no desenvolvimento de todo um país. Torna-se, portanto, nos dias de hoje, urgente a sua análise e prevenção (MONTEIRO, 2009, *apud* VASCONCELOS, 20013).

Segundo Gomes, (2015) a pesquisa de Salvador, realizada em (2007) verificou as interações entre pais e filhos, procurando identificar as relações existentes entre as seguintes variáveis: práticas educativas parentais, envolvimento dos pais nas tarefas escolares de seus filhos, envolvimento dos filhos em suas tarefas escolares, sintomas depressivos dos filhos e desempenho acadêmico. Participaram desta pesquisa 348 adolescentes de 6^a, 7^a e 8^a séries de escolas públicas e particulares de Curitiba. Os estudos constataram que há uma relação positiva e bastante significativa entre as práticas parentais e as variáveis supracitadas. Especialmente, o desempenho acadêmico, que mostrou-se fortemente correlacionado com as variáveis eleitas para o estudo.

A análise qualitativa apresentou convergência com os resultados quantitativos e adicionou detalhes importantes, constatando-se, por exemplo, que houve predominância de práticas parentais coercitivas na família de um adolescente com baixo desempenho acadêmico, e predominância de práticas parentais não-coercitivas nas famílias de dois adolescentes com alto desempenho acadêmico.

Com base nas pesquisas acessadas pela autora acerca do tema em pauta e dados do Ministério da Educação do Brasil, e informe do Instituto Nacional de Estatística, a taxa de abandono escolar desceu em 2015 para 13,7%. Trata-se do valor mais baixo, em comparação com os anos anteriores, e traduz uma redução importante relativamente a 2014. Se considerarmos a evolução dos últimos anos, o abandono escolar caiu para quase metade em cinco anos, passando de 23% em 2011, para os 13,7%.em 2015.

Esta taxa mede a percentagem da população, entre 18 e 24 anos, que não concluiu o ensino secundário e que não recebeu qualquer tipo de educação ou formação no ano de referência. No fundo mede o abandono escolar no final do Ensino Básico.

O Ministério da Educação, numa nota distribuída depois de conhecidos estes números, assinalou a evolução favorável desta taxa que, entre 2014 e 2015 e considerou que eles reforçam possibilidade de alcançar, em 2020, um nível não superior a 10% de abandono escolar precoce. Essa meta é a que consta da agenda Estratégia da Europa para a Educação 2020, defendida pela Comissão Européia.

Os dados de 2016 sobre este indicador e publicados pelo Instituto Nacional de Estatística (INE), apontam para 14% de jovens entre os 18 anos e os 24 anos sem o ensino secundário completo, a nível nacional, que em 2016 não frequentavam nem ofertas da

educação nem outras ofertas equivalentes de formação qualificantes. Portugal, com 17,4%, tinha em 2014, a quarta maior taxa de abandono escolar precoce da União Européia.

A taxa de abandono precoce de educação e formação vem decrescendo desde 2011, ano em que se fixava nos 23%. Portugal comprometeu-se com a meta europeia do programa Horizonte 2020, que preconiza uma taxa de 10% em 2020.

Os dados de 2016 sobre este indicador e publicados pelo Instituto Nacional de Estatística (INE) no seu website, apontam para 14% de jovens entre os 18 anos e os 24 anos sem o ensino secundário completo, a nível nacional, que em 2016 não frequentavam nem ofertas da educação nem outras ofertas equivalentes de formação qualificantes. Portugal, com 17,4%, tinha em 2014 a quarta maior taxa de abandono escolar precoce da União Européia.

Não constituindo uma variação estatisticamente relevante, esta ligeira subida do abandono escolar precoce tende a refletir, entre outros fatores, a recuperação do mercado de trabalho, e o aumento das taxas de retenção escolar registrado nos últimos anos. A taxa de abandono precoce de educação e formação tem vindo a descer desde 2011, ano em que se fixava nos 23%. Portugal comprometeu-se com a meta europeia do programa Horizonte 2020, que preconiza uma taxa de 10% em 2020.

Os dados de 2016 invertem uma tendência de descida que se mantinha desde 2011 e colocam Portugal mais longe de atingir a meta europeia.

O ministério da Educação defende que Portugal continua a registrar níveis preocupantes de abandono escolar, o que reforça a necessidade de prosseguir e reforçar o investimento nas políticas de qualificação dos portugueses, apontando medidas como o programa Qualifica, para educação e qualificação de adultos, o Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar, reforço do ensino profissional e da ação social escolar e políticas territoriais de combate ao abandono escolar.

O Eurostat coloca Portugal entre os quatro primeiros países, dentro da União Européia, com a maior taxa de abandono escolar, referente aos jovens da faixa etária entre os 18 e os 24 anos.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nas vivências, estudos realizados e argumentos supracitados, acerca das inter-relações existentes na tríade “Família –Educando – Escola” e consequências resultantes destes entrelaçamentos, especificamente no que concerne ao fenômeno do abandono escolar, torna-se possível destacar que:

O abandono escolar é um fenômeno mundial, que atinge todas as nações e níveis de ensino, embora apresente taxas mais relevantes nas séries finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Quanto aos fatores associados ao referido fenômeno, estudiosos sobre o assunto

apontam os mais diversos, a saber: dificuldade econômica dos estudantes, gravidez na adolescência, fatores de ordem individual, familiar, intra/extra – escolares, ou seja, fatores decorrentes de influências da estrutura *micro, meso, exo e macro*, conforme as concepções de (BRONFENBRENNER, 1979, 1996 *apud* KOLLER, 2010).

É importante ressaltar que o abandono escolar, contempla inúmeros países, inclusive, os países desenvolvidos. Porém, vale considerar que este fenômeno traduz-se em impedimento ao processo de crescimento e desenvolvimento pessoal e social. Embora existam programas e políticas públicas direcionadas ao combate do abandono e evasão escolar, tanto por parte da UNESCO, como da União Européia e demais instâncias federais, estaduais e municipais, dos demais países, inclusive no Brasil. Este fenômeno tem permanecido com frequência, especialmente no Brasil e em Portugal. Nesse sentido, embora localizados em territórios distintos, percebe-se semelhanças entre eles, as quais poderão ser mais aprofundadas e esclarecidas, mediante outros estudos que possam vir a ser realizados.

De qualquer forma, torna-se necessário que sejam identificados os fatores mais relevantes da evasão escolar, para que seja estabelecido metas prioritárias de combate à este fenômeno social, que se torna visível, freqüente e específico das classes populares.

Diante dos estudos científicos realizados até então, numa abordagem interdisciplinar, com apoio da sociologia, antropologia, psicologia e demais Ciências Sociais, considera-se pertinente perceber que o contexto e a estrutura sócio-política e econômica das sociedades capitalistas, se constituem a partir das exclusões. E o abandono escolar é uma destas formas de exclusão. Portanto, a autora não tem a intenção de concluir a discussão aqui proposta, mas apresentar mais um desafio, expresso a partir dos seguintes questionamentos:

Como incluir a grande maioria de excluídos, numa sociedade capitalista, cujo sustentáculo é a exclusão?

Para onde caminha o futuro da humanidade?

De que forma a Família, a Escola/Academia podem contribuir para a compreensão do sentido da nossa existência?

Enfim, espero que os assuntos aqui abordados sirvam para ampliação do universo cultural dos leitores e para mobilizar os pesquisadores interessados nesta temática do abandono escolar, no sentido de realizarem estudos mais aprofundados sobre os questionamentos apresentados, assim como acerca do tema em pauta.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papyrus, 1995.

ALVARENGA, P. P. Práticas educativas maternas e problemas de comportamento em pré-escolares. **Revista Psicologia**: reflexão e crítica, v. 14, p. 449-460, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/%0d/prc/v14n3/7832.pdf>. Acesso em: 15 jul, 2016.

ARENDETT, H. **A condição Humana**. (Trad.) Roberta Raposo. Rio de Janeiro, RJ: Forense Universitária, 2003.

BACARJI, K. M. G. D. ; MARTURANO, E. M.; Elias. Suporte parental: um estudo sobre crianças com queixas escolares. **Revista Psicologia em estudo**, Maringá- PR pdf. Acessado em: 20/jul,2016.

BONETTI, L. W. (Coord.) **Educação Exclusão e Cidadania**. Ijuí, RS: Unijuí, 2000.

CIA, F. ; WILLIAMS, C. J. M. . Antropologia e educação: breve nota acerca de uma relação necessária. Trabalho apresentado no **III Encontro de Educação do Oeste Paulista**- Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista (UNESP), Marília, SP., agosto de 2001.

CIA, F. ; BARHAM, E. J. O envolvimento paterno e o desenvolvimento social de crianças iniciando as atividades escolares. **Revista Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 14, n. 1, p. 67-74, jan./mar. 2009.

DEMO, P. **Charme da Exclusão Social**. Campinas, SP: Autores Associados, 1998 (Coleção Polêmicas do nosso tempo: 61).

ENGELMANN, F. ; PETRINI, G. **Dádiva, Tempo e Sacrifício**:espaços possibilitadores para satisfação das exigências originais nas relações familiares.In:

MOREIRA, Lúcia Vaz de Campos (Org) **Relações familiares**, VI 2. Curitiba, PR, CRV, 2016.

FERREIRA, M. C. T. ; MATURANO, E. M. **Ambiente Familiar e os Problemas do Comportamento apresentados por Crianças com Baixo Desempenho Escolar**. Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto , SP, 2002.

GOMES, J. A. M.. **Relações entre ambiente familiar e desempenho acadêmico**. 2015.232 f. Dissertação de Mestrado-Faculdade do Vale do Sapucaí, Pouso Alegre-MG, 2015.

HOBBSAM, E. **A era dos Extremos**: o breve século XX: 1914-1991. Tradução de marcos Santarrita, São Paulo, Companhia das Letras, 1995.

KOLLER, H. S. (Org) . Conversando com Bronfenbrenner. In: KOLLER, Helena Silva , **Ecologia do Desenvolvimento Humano**: Pesquisa e intervenção no Brasil.São Paulo, Casa do Psicólogo, 2004.

PORTAL DO MEC/ Relatório, 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/junho-2014-pdf/15774-ept-relatorio-06062014/file>. Acessado em 07/05/2017.

LAHIRE, B. **Sucesso escolar nos meios populares**. São Paulo: Ática, 2004.

LIMA JÚNIOR, A. S. de. **Tecnologização do currículo escolar**: um possível significado proposicional e hipertextual do currículo contemporâneo. 2003. 231 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação da Universidade Federal do Estado da Bahia, Salvador, 2003.

_____ **Tecnologias Inteligentes e Educação**: currículo hipertextual. Rio de Janeiro: Quartet,2005.

MARTURANO, E. M. **O inventário de recursos do ambiente familiar**. Psicologia: Reflexão e Crítica, Brasília, DF, v. 19, n. 03, p. 498-506. 2006. ISSN 1678-7153. Disponível em: . file:///C:/Users/user/Downloads/8637508-19618-2-PB.pdf Acesso em: 14 out 2016.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 20 ed. Petrópolis: Vozes, 1993.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2000.

O OBSERVADOR: Taxa de Abandono escolar em Portugal. Disponível em: <http://observador.pt/2017/02/08/taxa-de-abandono-precoce-na-educacao-e-formacao-sobepara-os-14/> Acessado em 15/05/2017.

ROUSSEAU, J. J. **Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens**. Trad. Lourdes Santos Machado. São Paulo, SP, 1999. (Coleção os Pensadores).

SANTOS, B. S. **Um discurso sobre a Ciência**. São Paulo: Cortez, 2006.

SCHAFF, A. **Sociedade informática**: as conseqüências sociais da segunda revolução industrial. 4. ed. São Paulo, SP: Brasiliense, 2001.

SILVA, L. H. (Org.) **A escola cidadã no contexto da globalização**. 4 ed. Petrópolis, Vozes, 2000.

SILVA, T. T. (Org.) ; HALL, S. ; WOODWARD, K. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000.

SOARES, T. M. et al. Fatores associados ao Abandono Escolar no Ensino Médio Público de Minas Gerais. **Revista de Educação e Pesquisa** Faculdade de Educação da USP. São Paulo, v. 41, n. 3, p. 757-772, jul./set. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v41n3/1517-9702-ep-41-3-0757.pdf> Acessado em 03/05/2017.

SOUZA, S. M. G.; PERES, V. L. A. Famílias de camadas populares: um lugar legítimo para a educação/formação dos filhos. **O social em questão**. Ano VI, n. 7, p. 63-74, 2002. Escola de Serviço Social da Universidade Federal do Rio de Janeiro-UFRJ: 2002.

PETRINI, J. C. A relação nupcial no contexto das mudanças familiares. In: JQUET, Christiane; COSTA, Livia Fialho (Orgs). **Família em Mudança**. São Paulo, Companhia Ilimitada, 2004.

_____. **Mudanças sociais e familiares na atualidade**: reflexões à luz da história social e da sociologia. Memorandum, 8, abr/2005, p. 20-37. Belo Horizonte, UFMG. Disponível em: [web:http://fafich.ufmg.br/~memorandum/artigos08/petrini01.htm](http://fafich.ufmg.br/~memorandum/artigos08/petrini01.htm) Acessado em 10 de agosto de 2016.

REIS, I. G; PEIXOTO, F. **Os meus pais só me criticam**: relações entre práticas educativas parentais (perfeccionismo e crítica) e a autoestima, o autoconceito acadêmico. Instituto Universitário- ISPA / UIPCDE.

RIOS, C. M. A. **A educação de jovens e adultos no contexto contemporâneo da formação continuada de professores e das tecnologias da informação e comunicação**. Salvador, EDUNEB, 2012.

VASCONCELOS, M. D. M. C. **Abandono e Absentismo Escolar no Concelho de Ponta Ddelgada**. Porto, 2013. Dissertação de Mestrado. Disponível em: <http://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/3804/1/DISSERTACAO%20ABANDONO%20ESCOLAR%20MARIA%20-%2020%281%29.pdf> Acessado em 05/05/2017.

CAPÍTULO 4

FORMAÇÃO E ENSINO EM SAÚDE: ASPECTOS QUE PERMEIAM A CONSTRUÇÃO DO SER DOCENTE

Data de aceite: 01/12/2021

Data de submissão: 16/09/2021

Renata Scartezini Martins

Universidade Comunitária da Região de
Chapecó – Unochapecó
Chapecó – SC
<http://lattes.cnpq.br/5790381096122601>

Kelen Antunes

Universidade Comunitária da Região de
Chapecó – Unochapecó
Chapecó – SC
<http://lattes.cnpq.br/8855561292749032>

RESUMO: Este artigo discorre sobre aspectos de formação e ensino em saúde, compreendendo e aprofundando discussões acerca de elementos que permeiam a construção do processo ensino-aprendizagem, e o ser docente. O processo de reflexão acerca da área da educação, junto as teorias já desenvolvidas, podem resultar em melhorias. O processo de ensino-aprendizagem, e o ser docente, envolvem complexidades, logo é necessário dialogar acerca dos elementos que contribuam na formação de docentes e discentes. O Programa de Pós Graduação em Ciências da Saúde – PPGCS, da Unochapecó, voltado para Área Interdisciplinar, proporcionou aos seus alunos, através da disciplina “Formação e Ensino em Saúde” um importante espaço de diálogo, visando compreender quais elementos pedagógicos, sociais e culturais estão presentes no processo de educação e construção do ser

docente.

PALAVRAS-CHAVE: Formação; Saúde; Docência.

TRAINING AND TEACHING IN HEALTH: ASPECTS THAT PERMANE THE CONSTRUCTION OF THE TEACHER

ABSTRACT: This article discusses aspects of training and education in health, understanding and deepening discussions about elements that permeate the construction of the teaching-learning process, and being a teacher. The process of reflection on the area of education, together with the theories already developed, can result in improvements. The teaching-learning process, and being a teacher, involve complexities, so it is necessary to talk about the elements that contribute to the training of teachers and students. The Postgraduate Program in Health Sciences - PPGCS, from Unochapecó, focused on the Interdisciplinary Area, provided its students, through the discipline “Training and Teaching in Health”, an important space for dialogue, aiming to understand which pedagogical, social and cultural elements they are present in the process of education and construction of being a teacher.

KEYWORDS: Formation; Health; Teaching.

INTRODUÇÃO

Este artigo foi desenvolvido a partir de aspectos teóricos fundamentais na disciplina “Formação e Ensino em Saúde” no Mestrado em Ciências da Saúde na Universidade Comunitária da Região de Chapecó – Unochapecó. A

disciplina fomentou ricas trocas de conhecimento a partir de aulas expositivas-dialogadas, seminários, estudos dirigidos e produções textuais, que instigaram a reflexão a respeito de elementos que permeiam o processo de ensino-aprendizagem. O Programa de Pós Graduação em Ciências da Saúde – PPGCS, está voltado para Área Interdisciplinar¹ tendo a Grande Área da Saúde², como ponto central de estudo. Discorremos a partir dos elementos que envolvem o processo de ensino-aprendizagem, tendo como objetivo central, compreender quais elementos pedagógicos, sociais e culturais estão presentes no processo de educação e da construção docente. Promovemos, deste modo, reflexões e lançamos críticas, tendo como base autores da área da educação.

Discorremos ainda, ao longo desta produção, sobre aspectos de formação e ensino em saúde, compreendendo e aprofundando discussões acerca do processo ensino-aprendizagem, e o ser docente, como o uso de metodologias ativas, do sistema de ensino EaD, os processos avaliativos, construção do plano pedagógico, entre outras estratégias, visando como resultado, uma construção de conhecimento ao invés da mera transferência de saber. A ação-reflexão acerca da área da educação, é importante aliada das teorias e, é diante disso, que melhorias podem ser pensadas, bem como, novas estratégias desenvolvidas. Compreendemos que todos os elementos que constituem, não somente o processo de ensino-aprendizagem, mas também o próprio ser docente, são complexos e o professor frente a isso, precisa buscar elementos que contribuam constantemente para sua formação, refletindo positivamente na educação construída junto aos discentes.

ASPECTOS QUE PERMEIAM A CONSTRUÇÃO DO SER DOCENTE

Percebemos ao longo do estudo, que tanto o “ser docente”, quanto o processo ensino-aprendizagem, envolvem muitos aspectos, o que deixa claro que não há um momento exato em que o professor está totalmente “pronto” para exercer seu papel e então garantir a qualidade no processo de ensino-aprendizagem. Até porque não é essa a fonte que garante a qualidade do ensino, pelo contrário, é importante que o professor se construa ao longo do próprio processo de atuação, ainda que haja uma adequada formação para sua atuação docente. Mas estar em construção, demonstra uma flexibilidade importante no processo educacional e, este processo, envolve uma diversidade de elementos.

Começamos falando sobre o exercício docente em que Freire (2004), enfatiza ter um poder de magnitude da reformulação do ser pois, sendo docente, temos a potencialidade de criar e recriar a nossa própria identidade e, também contribuir nas dos discentes As ações educadoras alcançam um patamar de desalienação cultural, ou seja, abre um leque

1 Conforme classificação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, a área Interdisciplinar, juntamente com Biotecnologia, Ciências Ambientais, Ensino e Materiais, está alocada na Grande Área Multidisciplinar, no Colégio de Ciências Exatas, da Terra e Multidisciplinar.

2 A Grande Área de Ciências da Saúde está alocada, conforme classificação da CAPES, no Colégio de Ciências da Vida e abriga 09 áreas: Educação Física, Enfermagem, Farmácia, Medicina I, Medicina II, Medicina III, Nutrição, Odontologia e Saúde Coletiva.

de oportunidades para o conhecimento do novo, de novas ideias, de pensar e agir, de ser e estar, nos ensina a não temer o novo, o novo é apenas um desconhecido por onde devemos nos aventurar. Sendo assim, professor e aluno, em diferentes mundos, podem construir uma visão ampliada de certos cenários, crescendo, em seus diferentes níveis de compreensão. Para Rezer (2014), não há como garantir que aquilo que se ensina, é o que de fato se internaliza, isso porque a construção de sentidos ocorre de forma individualizada, cada sujeito apresenta discernimentos diferentes e a formação tem como propósito encurtar esse distanciamento, e a docência deve estimular o raciocínio para poder melhorar a capacidade de reflexão e desenvolver a competência do pensar.

Freire (2004), nos destaca aspectos fundamentais nesse processo: o se fazer ouvir e conseguir ouvir, o que envolve respeito e humildade nas relações. A figura de autoridade do educador vista como um mediador daquilo que é justo, mas não de detentor do saber, e a escola continua sendo um local de mediação cultural atenta a percepção do professor em relação a postura dos alunos. Perceber que educar é muito mais do que uma intervenção pessoal e sim uma intervenção no mundo, pois é preciso desenvolver o senso crítico e para isso, é preciso que haja liberdade para que o aluno expresse seu conhecimento, ou não, em um ambiente onde sintam-se à vontade para tal. O educador também precisa entender os limites da liberdade concedida ao aluno, na ânsia de não tornar o processo educacional rígido e engessado, mas também não licenciado. E transcendendo para o campo ético, também está a afetividade, isto é, ser acolhedor, sem ser indiferente ou privilegiar.

Neste processo percebemos o quão delicado é o papel do educador e tudo o que se espera dele. Segundo Haddad *et al.* (2010), a necessidade de articular as competências de um trabalhador, com as necessidades da formação do profissional é urgente e fundamental. Os processos de formação extremamente teóricos, precisaram dar espaço a cenários que contemplem a formação em um sentido mais amplo, intensificando competências relacionadas a resolução de problemas, o que torna a aprendizagem mais complexa a partir de uma articulação de processos internos e externos, ou seja, uma visão teórico-prática.

Entende-se que as metodologias ativas, têm contribuições importantes neste sentido, mas devem ser bem conduzidas e administradas pelo docente comprometendo-se com os objetivos da disciplina. As metodologias ativas, são ferramentas utilizadas para fomentar a interação do aluno, visando torná-lo principal responsável na aquisição e construção do seu conhecimento. Precisamos diante do que foi explanado até o momento, indagar sobre o quanto isso basta e se porque parece não haver mais o encantamento em relação ao conhecimento por parte dos estudantes. É também preciso pensar sobre os professores universitários, sobre a forma como constrói o planejamento de ensino, pensando as metodologias ativas e inovadoras de como que sejam coerentes com aquilo que se propõem a ensinar e avaliar, tendo como propósito contribuir em uma formação mais crítica e reflexiva. Ou seja, com o uso das metodologias ativas, o lugar de maior

protagonismo seria do aluno, e o professor um mediador no processo de aprendizagem, utilizando a aprendizagem significativa, que está focada no conhecimento, interesses e experiências dos alunos.

Desenvolver autonomia é fundamental para o profissional em formação em diferentes áreas, pois o processo de formação acadêmica não está apenas na concessão do diploma de graduação, mas também no desenvolvimento da problematização, espírito crítico e reflexivo da realidade. Sendo assim, Libâneo (2004), destaca a necessidade de o professor implantar metodologias ativas no processo de ensino-aprendizagem, visando ações que de fato estimulem a capacidade de raciocínio e criticidade, aprimorando ou desenvolvendo no aluno, competências do pensar. Esse tipo de didática, deve comprometer-se com o aprimoramento da condição cognitiva da aprendizagem, tendo o professor função fundamental no auxílio ao aluno para que se torne um sujeito capaz de pensar e gerenciar conceitos, desenvolver argumentos, resolver problemas.

Importante destacar que as metodologias ativas não devem tirar o protagonismo do professor para direcionar ao aluno, mas sim, ser uma forma de tornar o aluno tão responsável quanto o professor pelo processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, destacamos alguns exemplos de metodologias ativas voltadas a resolução de problemas: simulação de um Júri utilizando os conhecimentos aprendidos na disciplina fomentar o posicionamento crítico, criatividade, argumentação. Outro exemplo é aplicação de estudo de caso ou simulação de resolução de problemas em um atendimento clínico. Também podemos citar jogos online, como “Quiz” de questões, ou situações mais simples como leituras de textos e discussões em grande grupo exercitando a criticidade do leitor. O arco de Maguerez também é uma estratégia, este por sua vez, é composto por cinco etapas, sendo a primeira a observação da realidade, a segunda é o levantamento de pontos-chaves, a terceira é a teorização, a quarta trabalhar hipóteses de solução e a quinta a aplicação prática/real.

Autores como Colares e Oliveira (2018), entendem que o aluno precisa refletir sobre sua realidade e com isso, a metodologia ativa deve vir como uma forma de problematizar as vivências. Métodos conservadores de ensino, fortalecem uma dissociação dos conhecimentos teóricos e práticos, tornando o aluno passivo. A metodologia ativa, pressupõe algo muito importante que é a construção conjunta de práticas e saberes em que o professor e o aluno se utilizam de fundamentos teórico-práticos ao longo do aprendizado. Isso torna o espaço de aprendizagem um ambiente de investigação e disseminação de conhecimento, sendo este um cenário, chamado por Freire (2004) de “autogerenciamento”.

O “autogerenciamento” da educação, nos remete a pensar uma outra forma de estudo, que tem se feito muito presente atualmente, sendo pauta de muitos debates. Trata-se da educação à distância (EaD), uma forma de ensino a qual é utilizado um ambiente virtual para a aprendizagem, e proporciona ao aluno gerenciar suas formas de conhecimento teórico, fazendo links com suas experiências (pessoais e profissionais), para

em momentos oportunos partilhar estes conhecimentos a nível de grupo. Para Rogers (1971), *apud* Conterno e Lopes (2013), o indivíduo possui maior facilidade em aprender aquilo que relaciona com objetos de sua realidade, ou seja, o processo de aprendizagem precisa ter significado. Ao professor fica a responsabilidade de auxiliar criando espaços para que essa forma de aprendizagem aconteça. No ambiente virtual, ainda que o aluno faça o autogerenciamento e a autogestão dos processos de estudo, o professor é referência na orientação, indicação de leituras, instigando e problematizando na construção conjunta de conhecimentos pertinentes à área de formação. A pandemia gerada pelo COVID-19 em que, a grande maioria dos alunos matriculados no Brasil tem estado, de alguma forma, estudando EaD fez com que revíssemos as metodologias ativas disponíveis em ambientes virtuais.

Devemos estar atentos, pois há críticas que devem ser consideradas em relação a algumas disciplinas ou áreas específicas do conhecimento, como a da saúde, em que atividades práticas, não contemplem o ensino EaD como a melhor estratégia. Mas aquilo que se refere ao teórico, as reflexões críticas podem sim ser muito válidas. Existe no Brasil, bem como em outros países, as bases legais para a modalidade de educação a distância estabelecidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que foi regulamentada pelo Decreto n.º 5.622. Em 3 de abril de 2001, a Resolução n.º 1, do Conselho Nacional de Educação estabeleceu as normas para a pós graduação lato e stricto sensu. Quando cursos da Educação superior e profissional optarem pela modalidade de Educação a Distância, devem credenciar-se junto ao Ministério da Educação, solicitando, para isto, a autorização de funcionamento para cada curso que pretenda oferecer. O processo será analisado na Secretaria de Educação Superior, por uma Comissão de Especialistas na área do curso em questão e por especialistas em educação a distância. O Parecer dessa Comissão será encaminhado ao Conselho Nacional de Educação. O trâmite, portanto, é o mesmo aplicável aos cursos presenciais. A qualidade do projeto da instituição será o foco principal da análise. Para orientar a elaboração de um projeto de curso de graduação a distância, a Secretaria de Educação a Distância disponibiliza um documento com indicadores de qualidade para cursos de graduação a distância, disponível no site do Ministério da Educação. A Portaria Normativa nº 11/2017, regulamenta o EaD em saúde.

Diante disso, o plano pedagógico a partir de cursos EaD, também precisa ser pensado com alguns cuidados. Pereira e Carvalho (2014), enfatizam que o planejamento é uma etapa muito importante e ao mesmo tempo complexa de ensino-aprendizagem, envolvendo objetivos que visem alcançar pontos específicos como desenvolvimento de conceitos, habilidades e técnicas. De modo geral e especificamente no EaD o planejamento das disciplinas deve ser flexível pois, em ambientes virtuais é necessário fomentar, segundo Queiroz e Castro (2014), que os alunos desenvolvam novas ideias, exercitem sua capacidade de pensar criticamente e saibam pesquisar. Destacam ainda

que, a comunicação é muito importante neste processo, sendo que a aprendizagem se dá basicamente por esta troca comunicativa entre professor, tutores e aprendizes. Isso pode ser realizado via fóruns, e-mails, bate-papos, conversas telefônicas, bem como outros artefatos tecnológicos, seja em tempo síncrono ou assíncrono.

A sintonia entre o conteúdo trabalhado e o conteúdo requerido é questão fundamental que respinga no processo avaliativo, que nada mais é do que a investigação da qualidade das pesquisas feitas no processo e de mensurar o conhecimento construído. Por isso, no plano de ensino competências e habilidades a serem desenvolvidas devem estar bem claras. Queiroz e Castro (2014), afirmam que o professor atua como importante mediador pedagógico no processo da educação a distância, e planos de ensino mais flexíveis fomentam a pesquisa e o autogerenciamento do aluno. As metodologias ativas contribuem promovendo o protagonismo do aluno. Fonseca e Mattar (2017), reforçam ainda que são estratégias positiva que incentivam o raciocínio crítico e reflexivo, trabalho em equipe, autonomia sendo ideal também para cursos à distância.

É necessário que todos os envolvidos entendam o que são as metodologias ativas e compreendam a função de desenvolver o aprender a aprender, o aprender a ser, o aprender a fazer, o aprender a viver juntos e o aprender a conhecer citado por Delors *et al.* (2010), citado por Fonseca e Mattar (2017). Porém, os pontos negativos de tudo isso também merecem atenção como: dificuldade de se adaptar as metodologias, nem sempre são fáceis de utilizar em ambientes virtuais pela dificuldade de organização dos alunos, algumas atividades práticas não podem ser substituídas. Sendo assim é importante que o ensino EaD seja cuidadosamente pensado para cada área e ocasião.

Destacamos a partir das contribuições de Colares e Oliveira (2018), que independente de cenários presenciais ou à distância é sempre necessário respeitar critérios, sendo o primeiro deles, que o processo ensino-aprendizagem deve ocorrer por uma via de mão dupla, isto é, docente e discente devem participar da construção de conhecimento. O docente poderá conhecer diferentes métodos da prática, para que possa escolher o que melhor alcançará a construção do conhecimento diante daquilo que propõe o plano de ensino da disciplina, considerando qual sua função, objetivos, formas de aplicação. As metodologias ativas constroem um cenário que possibilita que o aluno vivencie e experimente com maior responsabilidade sobre o processo, experiências relacionadas a vida profissional que irá assumir. Possibilita também, sair da lógica que há apenas uma resposta correta para determinada questão e/ou problema, estimulando pensamento crítico e reflexivo do aluno, além de possibilitar que a lógica ultrapassada do ensino em que o professor transmite conhecimento, dá espaço a um lugar de construção de saberes. Este planejamento crítico, reflexivo e de natureza coletiva, associado ao uso de estratégias inovadoras resulta ao docente em um ambiente onde as pessoas estejam conscientes para transformar a realidade.

Segundo Libâneo (2006), os objetivos educacionais e os conteúdos de ensino,

precisam estar bem claros, percorrendo o plano de ensino envolvido pelo planejamento pedagógico. Os objetivos educacionais são importantes porque são formulados por pelo menos três pontos importantes: valores e ideias construídos a partir da legislação educacional; conteúdos básicos das ciências; e necessidades e expectativas de formação cultural estabelecidas pela sociedade a partir de vivências de trabalho e lutas pela democracia. Eis então, que o modo como o professor desenvolve seu plano de ensino faz toda a diferença, sendo fundamental que o docente siga em constante atualização, estudo, exercendo de forma consciente e convicta sobre aspectos relacionados aos contextos sociais, políticos, pedagógicos.

Libâneo (2006), também destaca a didática nos conteúdos de ensino que, por mais teórico que seja, não deve contemplar uma forma linear, mecânica, sem reciprocidade entre os envolvidos (professor e aluno). Não deve ser morto e estático, tão pouco subestimar a capacidade dos alunos de envolver suas habilidades e capacidades no modo de adquirir e administrar o conhecimento. Nos conteúdos também estão presentes as habilidades, os hábitos, modos de agir, valores, organização pedagógica, assimilação ativa e aplicação na prática, isto é, os conteúdos representando as experiências sociais da humanidade. É importante que o professor considere contextualização histórica, campos de atuação e desenvolvimento de competências para a atuação dentro de certa disciplina tendo o planejamento pedagógico como um processo que auxilia o docente na organização de suas ações ao longo da disciplina, e que tem instrumentalize os alunos como agentes ativos na vida social.

No desenvolvimento do Plano de ensino, alguns requisitos devem ser respeitados segundo Libâneo (2006): seguir os objetivos da escola democrática; seguir exigências dos planos e programas oficiais; considerar as condições prévias de cada aluno para aprendizagem; os princípios e as condições do processo de transmissão e assimilação ativa dos conteúdos. Neste sentido, um roteiro para sua elaboração deve contemplar, 1) Justificativa da disciplina em relação aos objetivos da instituição/escola; 2) objetivos gerais; 3) objetivos específicos; 4) conteúdo (com divisão temática de cada unidade); 5) tempo estimado para o desenvolvimento das atividades propostas (professor e aluno).

Dentro das atividades, está o conceito “avaliação”, citado por Verhine (2015), como o levantamento de informações sobre como o processo de ensino aprendizagem está acontecendo. Belloni, Magalhães e Sousa (2007), destacam a avaliação “como um procedimento sistemático de análise de atividades, fatos ou coisas que permite compreender, de forma contextualizada, todas as suas dimensões e implicações, com vistas a estimular seu aperfeiçoamento”.

Os tipos de avaliação contemplam: Avaliação formativa: objetiva perceber se o que está sendo proposto pelo professor está sendo alcançado. Os instrumentos de avaliação neste caso, devem ser aplicados ao longo de todo processo, através de pequenas produções, geralmente voltadas à aula ministrada no dia, exemplos: uma dinâmica, uma ou

duas questões pontuais voltadas ao tema trabalhado, jogo de perguntas, simulação de uma situação; Avaliação diagnóstica: o professor trabalha com levantamento de informações para saber se os objetivos do estudo, condizem com o que será ministrado, deve ocorrer antes do início do processo de ensino aprendizagem, isto é, tendo um plano de aula flexível como nos recomenda Libâneo (2006), algumas coisas poderão ser revistas quando o professor tiver acesso as condições e conhecimento pré-existentes do aluno. Exemplo: uma rodada de apresentação para conhecimento da turma, lança uma questão específica sobre o que entendem sobre a matéria que será ministrada, levantamento de expectativas; Avaliação somativa: trata-se do somatório de avaliações pelas quais o aluno foi sendo observado ao longo do período em que acontece a disciplina. Exemplo está voltado a uma prova ou trabalho final, avaliação com base nos resultados cumulativos conquistados no ano ou ambas as formas, tendo em vista que o professor precisa encontrar formas de ir registrando o desempenho de cada aluno nas mais diversas atividades que se colocam.

Como eixo condutor do processo de avaliação, existe o SINAES - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior criado a partir da Criado pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, formado por três componentes principais: a avaliação das instituições, dos cursos e do desempenho dos estudantes. O SINAES avalia todos os aspectos ligados a esses três eixos em especial, ao que se refere ao ensino, a pesquisa, a extensão, pois está voltado a responsabilidade social, o desempenho dos alunos, a gestão da instituição, o corpo docente e as instalações. Seu principal objetivo é melhorar a qualidade da educação superior e orientar a expansão da oferta, além de promover a responsabilidade social das IES, respeitando a identidade institucional e a autonomia de cada organização. As ferramentas de avaliação contemplam: autoavaliação, avaliação externa, Enade, Avaliação dos cursos de graduação e instrumentos de informação como o censo e o cadastro. A integração dos instrumentos permite que sejam atribuídos alguns conceitos, ordenados numa escala com cinco níveis, a cada uma das dimensões e ao conjunto das dimensões avaliadas. O Ministério da Educação torna público e disponível o resultado da avaliação das instituições de ensino superior e de seus cursos.

Por fim, destacamos que existem diferentes concepções acerca do processo formativo docente, algumas que inclusive acreditam que a docência no ensino superior não requer formações pedagógicas. Mas entendemos que concepções teóricas como esta, resultam em processos de ensino a partir de uma prática de transmissão de saber, onde o docente é detentor de todo conhecimento que, por sua vez, deposita no aluno que não necessariamente aprende. É possível dizer então que, a identidade do professor não vem pronta, nem se adquire em um curso, programa ou disciplina, tão pouco é imutável. Trata-se de um processo que exige reflexão para construir o novo a partir do lugar onde estamos historicamente situados e dos atravessamentos. O professor que atuou nos anos de 1980, tinha estudos, bases teóricas, recursos, práticas, contextos sociais, culturais e políticos diferentes dos que atuam em 2021. O professor vai então respondendo a partir

das necessidades que se apresentam.

Dizer isso, não significa dizer que o professor pode atuar do modo como julgar necessário, pois é preciso para exercer a docência, uma formação específica que dê conta de aspectos básicos dentro do contexto educacional. O que destacamos comunga com Pimenta e Anastasiou (2002), que reforçam que a profissão docente enquanto prática social é dinâmica, e modificá-la requer ação reflexiva e crítica. Construir a identidade do professor, requer revisão de suas práticas, propósitos, significados sociais da profissão, confronto entre teoria e prática, significados dados ao ser docente e suas atribuições, a partir de sua própria visão, entender até que ponto as inovações agregam ou prejudicam os saberes.

Os saberes pedagógicos, somados as práticas, pressupõem uma vinculação fundamental entre esferas teórico-práticas que, segundo Pimenta e Anastasiou (2002), reforçam a importância do processo formativo dos docentes no ensino superior. Este processo formativo, precisa colocar à disposição certos conhecimentos em relação a prática docente, mas precisa também estimular a pesquisa, no seu campo institucional e mais do que isso, analisar suas próprias atividades docentes. Neste caso, seria a pesquisa o princípio formativo na docência, ou seja, o constante avaliar, conhecer, observar, repensar as realidades de ensino. Compreendemos que o processo de formar a identidade docente, não ocorre em um momento específico, mas sim, de forma contínua, e que envolve saberes específicos da área, como também, saberes da experiência, construídos no exercício profissional. Transformar práticas docentes, só é possível se o professor se permite olhar para sua própria prática e amplia sua consciência compreendendo que estamos todos inseridos em contextos históricos, sociais, culturais e organizacionais onde seu exercício docente acontece. Refletir é “tarefa complexa”, exige conhecimento e a constituição da identidade do professor carrega esta responsabilidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dissertamos a partir de aspectos importantes no processo formativo docente e discente, confirmando através de autores algumas de nossas reflexões críticas que enfatizam que não há, de fato, um momento específico em que o docente esteja totalmente pronto atuar, tendo em vista as muitas transformações que vem ocorrendo na educação, no modo de ensinar e promover a aprendizagem. Entretanto há sim uma formação que é base para constituir-se como tal. As mudanças no campo da educação, vem desenhando um professor menos centralizador do conhecimento, um modelo de ensino-aprendizagem em que não haja transferência dos conhecimentos e sim, construção, de modo que educadores e alunos compartilhem espaços e saberes. No entanto, quando começamos a ler Paulo Freire por exemplo, nos damos conta de que esse modelo de ensino, não é novo, mas ainda muito difícil de ser posto em prática, pois acreditamos que se trata de um processo

cultural a ser modificado.

Assim, demoramos muito tempo para compreender que preparar para vida profissional requer humildade, requer interdisciplinaridade, requer compreender que há modos diferentes de solucionar problemas, que o aluno por ser aluno não é tábula rasa, possui vivências, experiências, e que há um núcleo de saberes específicos de cada profissão e que o professor por todo tempo de estudo, dedicação e experiência profissional, terá fundamental importância nos direcionamento e orientações ao longo do processo de ensino-aprendizagem, mas o aluno também é parte ativa desta construção. Por mais teórico que seja determinado conteúdo, é preciso contemplar uma reciprocidade entre os envolvidos (professor e aluno), desenvolvendo habilidades e competências necessárias para vida profissional e, vale ressaltar que os hábitos, modos de agir, valores, organização pedagógica, assimilação ativa, relação entre teoria e prática, fazem parte deste e exigem um olhar interdisciplinar.

Neste sentido, percebemos que, existem elementos que fomentam uma maior interação entre alunos e professores, promovem que aluno relacione prática e teoria na resolução de problemas, desenvolva a criticidade, fomente sua autonomia. O ensino EaD, salvo alguns cuidados como já mencionados, alcançam maior número de pessoas, oferecem flexibilidade, autogestão do estudo por parte dos estudantes, sendo também uma alternativa interessante, porém, não única, deste modo a regulamentação do EaD é um avanço importante, mas destacamos que não substituem os meios presenciais.

Vale dizer ainda que, independentemente do ensino EaD ou presencial, é fundamental um plano de ensino bem estruturado, considerando particularidades inerentes a cada instituição, sistema de ensino que considere a importância de colocar a possibilidade de aprendizagem do aluno em primeiro lugar através de um processo de ensino flexível, com objetivos claros. O professor não é o único responsável pelo processo de aquisição de conhecimento do aluno, mas as estratégias que utiliza tendem a auxiliar de modo eficaz, instigando o aluno a desenvolver um pensamento crítico e reflexivo que talvez ainda não tenha.

Compreendemos que o sujeito aprende de diferentes formas, e que o processo educacional deve contribuir instigando questionamentos, posicionamentos, problematizações. Ainda que o aluno se torne também responsável pelo processo de ensino-aprendizagem, na medida que gerencia e busca agregar outros elementos ao que é discutido em sala de aula, o professor carrega consigo inúmeras responsabilidades avaliativas, burocráticas, metodológicas, que exigem sensibilidade para perceber o que muitas vezes vai além do conteúdo ministrado, frente a cenários que mudam a nível geracional, econômico, político, institucional. Equilibrar essas necessidades, exige do professor, olhar atento ao trabalho que desenvolve, atuação praxista de agir e refletir, compreendendo porque executa suas atividades de tal forma, se requer mudanças, melhorias e até mesmo educação permanente, atribuindo elementos ao seu processo

formativo que possam refletir positivamente na qualidade do ensino.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Legislação em EaD**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seed/index.php?option=com_content&task=view&id=61. Acesso em: 20/05/2020

COLARES, Karla Taísa Pereira; OLIVEIRA, Wellington de. **Metodologias Ativas na formação profissional em saúde**: uma revisão. Revista Sustinere, v. 6, n. 2, p. 300-320, 2018.

CONTERNO, Solange de Fátima Reis; LOPES, Roseli Esquerdo. **Inovações do século passado**: origens dos referenciais pedagógicos na formação profissional em saúde. Trabalho, Educação e Saúde, v. 11, n. 3, p. 503-523, 2013.

PEREIRA, André de Queiroz,; CASTRO, Luis Carlos Carvalho de. **Planejamento, mediação pedagógica e avaliação em EaD**. Revista Intersaberes, v. 9, n. 17, p. 147-157, 2014.

FONSECA, Sandra Medeiros; MATTAR, Joao. **Metodologias ativas aplicas à educação a distância**: revisão da literatura. Revista EDaPECI, v. 17, n. 2, p. 185-197, 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à autonomia. **São Paulo: Paz e Terra**, 2004.

HADDAD, Ana Estela et al. **Formação de profissionais de saúde no Brasil**: uma análise no período de 1991 a 2008. Revista de Saúde Pública, v. 44, n. 3, p. 383-393, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. **A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender**: a Teoria Histórico-cultural da Atividade e a contribuição de Vasili Davydov. Revista Brasileira de Educação, n. 27, p. 5-24, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. **A teoria do ensino para o desenvolvimento humano e o planejamento de ensino**. Revista Educativa-Revista de Educação, v. 19, n. 2, p. 353-387, 2017.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; CAVALLET, Valdo José. **Docência no ensino superior**: construindo caminhos. **Formação de educadores**: desafios e perspectivas. São Paulo: UNESP, p. 267-278, 2002.

REZER, Ricardo. **Educação Física na Educação Superior**: trabalho docente, epistemologia e hermenêutica. Chapecó, SC: Argos, 2014.

VERHINE, Robert E. **Avaliação e regulação da educação superior**: uma análise a partir dos primeiros 10 anos do SINAES. Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas), v. 20, n. 3, p. 603-619, 2015.

CAPÍTULO 5

ESTILOS PARENTALES Y EL ROL ASUMIDO EN LA VIOLENCIA EN EL NOVIAZGO EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

Data de aceite: 01/12/2021

Claudia Rocío Bueno Castro

Docente Investigadora de la Facultad de Criminología de la Universidad de Ixtlahuaca CUI

Gloria Margarita Gurrola Peña

Investigadora de la Universidad Autónoma del Estado de México

RESUMEN: En el artículo se presentan la relación entre el estilo parental y el rol asumido en la violencia en el noviazgo identificado en una muestra no probabilística de 2,089 estudiantes universitarios de 14 licenciaturas, se aplicó el instrumento de violencia en el noviazgo y el de estilos parentales; en los resultados se empleó la correlación de Pearson, a partir de la cual se aceptó la hipótesis nula referente a los estilos parentales del padre con el rol asumido por ambos géneros; así como la hipótesis nula del estilo de la madre negligente y autoritativa; se aceptó la hipótesis alterna en los estilos parentales de la madre autoritaria e indulgente con el rol de agresor en los hombres y la hipótesis alterna del estilo autoritativo de la madre con el rol de agresora de las mujeres, en conclusión se identificó mayor relación con la práctica de crianza que con el estilo.

PALABRAS CLAVE: Estilo parental, Violencia en el noviazgo, Universitarios.

PARENTAL STYLES AND THE ASSUMED ROLE IN THE VIOLENCE IN CHANGING IN COLLEGE STUDENTS

ABSTRACT: The article presents the relationship between parenting style and the role assumed in dating violence identified in a non-probabilistic sample of 2,089 university students from 14 degrees. The instrument of dating violence and parenting styles were applied; In the results, the Pearson correlation was used, from which the null hypothesis regarding the parental styles of the father with the role assumed by both genders was accepted; as well as the null hypothesis of the negligent and authoritative mother style; The alternative hypothesis in the parental styles of the authoritarian and indulgent mother with the role of aggressor in men and the alternative hypothesis of the authoritative style of the mother with the role of aggressor of women was accepted, in conclusion a greater relationship with the parenting practice than with style.

KEYWORDS: Parenting Style, Dating Violence, College.

INTRODUCCIÓN

En el presente artículo se consideró los conceptos de la educación como hecho social y esta a su vez se da en primera instancia en la familia, esta última al ser una Institución y la educación como se mencionó un hecho social se ven permeadas por una estructura superior en la cual se refleja los ideales sociales, las cuales se reflejan en las expectativas de los padres hacia

los hijos (estilo parental) y en las interacciones cotidianas (prácticas educativas). A partir de dichas expectativas y prácticas es que se desarrollan las características en los hijos que van de ser empático, prosocial, que intente el diálogo antes de imponer; hasta quienes pueden ser impositivos, agresivos y reactivos.

Por otra parte el noviazgo es el momento en el que se presentan las diferencias en las expectativas, valores y metas de cada uno de los integrantes de la pareja, así como la forma de resolver los problemas, en el choque de dichas aspectos es que se puede presentar la violencia en el noviazgo. Y de acuerdo a estudios uno de los antecedentes para presentarse es el haber vivido en familias en las cuales predominaba o validaba las interacciones violentas.

Al conjuntar lo revisado en la temática de familia y estilo parental con el noviazgo y violencia en dicho tipo de relación, es que se crea el supuesto de que las - los jóvenes con madres, pares o ambos son de estilo autoritativo serían más propensos a no vivir o ejercer violencia en el noviazgo y su contraste, serían aquellos quienes su padre, madre o ambos son autoritarios. Sin embargo al hacer el tratamiento estadístico se identificó por una parte; la práctica parental tiene mayor relación que el estilo parental, y de estos últimos, el que presentó relación fue la madre autoritativa y autoritaria con ser agresor o agresora en la relación de noviazgo.

Lo anterior lleva a cuestionar la relevancia de la educación en casa y el estilo parental de los progenitores o cuidadores en las interacciones de noviazgo; o el hecho de que prevalecen las prácticas sociales que facilitan las relaciones violentas, llegando a pensar que para atender la problemática no es suficiente identificar el estilo de los padres hacia sus hijo o hijas, sino comprender el contexto social que facilita las interacciones violentas. Punto que lleva a comprender que se requiere indagar y atender esta problemática en todos los niveles posibles, es decir comunitaria, familiar, interpersonal e individual

DESARROLLO

Hecho social

Al tomar como referente la educación en el entorno familiar, es de interés considerar la percepción de Durkheim (1996), quien la conceptualizaba como un hecho social a partir de manifestarse como el resultado de la vida en común, y su fin es el desarrollo hasta el punto más alto de las facultades humanas, asimismo se crea un ideal del hombre, transmitido a partir de la socialización, reflejándose las maneras de un determinado grupo o sociedad, adquiriendo las herramientas físicas, intelectuales y morales necesarias para actuar en sociedad; es importante no olvidar que en la familia se da el primer proceso de socialización, por ende es el espacio donde se identifica a ese sujeto ideal y se les forma o socializa en función de éste.

Familia

Con la intención de llegar a una aproximación del tema, con respecto a la familia es menester considerar que no es un grupo aislado y totalmente autónomo, es decir es una institución bajo la cual se transmiten los esquemas de socialización a través de la enseñanza de principios de comportamiento. Sin embargo generalmente se piensa que es un ámbito privado (Orlandina, 2001), en donde los preceptos transmitidos a los hijos son únicos y característicos de ese grupo, no obstante Dhurkheim (2001), lo explica como una institución en la que se ve inmersa la educación y con ello, la manifestación de un hecho social que es a la vez único y múltiple. Entendiéndose único por las prácticas educativas propias de la familia pero a la vez múltiple porque, están permeadas por un contexto social e histórico. Por ende las interacciones son influenciadas por ideas y conceptos sociales propios de una época, ante lo cual la individualidad no puede extraerse de ello.

De acuerdo a lo investigado se perciben transformaciones en la estructura de la familia, impactando en sus interacciones, más no en sus funciones; con respecto al primer punto la modificación se ha manifestado al pasar de una familia de tipo extensa, a nuclear y actualmente se ha incrementado la monoparental de jefatura femenina o masculina (predominando la primera). Con respecto a las interacciones, han variado ante el aumento de la incorporación de las mujeres al ámbito laboral (retribuido económicamente), no obstante continúan con las labores de cuidado de los hijos y el hogar (DIF, 2011; Ariza y Olivera, 2001; Instituto Nacional de las Mujeres, 2003; Arriagada, 2002;), reconociendo el papel relevante en la crianza (es menester referir, con esto no se minimiza el impacto de la figura paterna en la educación de los hijos e hijas, sino que se menciona a partir de lo indagado), un tema interesante identificado por Torres, Garrid, Reyes y Ortega (2008) al entrevistar a padres de familia en el cual tanto madres como padres consideraron que su responsabilidad principal es educar, cuidar, vestir y alimentar a sus hijos e hijas, en segundo término para las madres es el darles amor, respeto y enseñarles a ser responsables de sus actos; mientras que para los padres es ofrecerles amor y respeto, en tercer lugar apoyarlos y comunicarse con ellos.

Estilo parental

En relación a los estilos parentales, representan la forma de actuar de los adultos respecto a los hijos ante situaciones cotidianas, la toma de decisiones o la resolución de conflictos, los cuales ponen en juego las expectativas y modelos de los progenitores (Tenorio, Peña, y Rodríguez 2008); se identifican cuatro tipos de estilos parentales autoritario, autoritativo, negligente e indulgente (Oudhof y Robles, 2014 y Musitu, Estévez, Jiménez y Herrero 2007; Musitu y García 2004); que están distribuidos en dos grandes dimensiones “dominio-sumisión” y “control – rechazo”, pero actualmente se identifican como implicación/aceptación y Coerción/imposición (Musitu y García, 2004), en los cuales

se encuentran las prácticas de crianza, que “son los comportamientos concretos que los padres utilizan para encaminar a los hijos a una socialización que considere adecuada” (Izzedin y Pachajoa 2009, en Oudhof y Robles 2014, p.42), las cuales se diferencian de los estilos parentales; estos últimos se refieren a interacciones padre-hijo(a) en un amplio rango de acciones.

Las prácticas de crianza inmersas en la dimensión Implicación/aceptación son: afecto, indiferencia, diálogo, displicencia y las implicadas en la dimensión Coerción/imposición: privación, coerción verbal, coerción física. Una investigación en este tema es la realizada por Esteinou y Nehring (2009) quienes retomaron los resultados de la Encuesta Nacional de la Dinámica Familiar del 2005 en México identificando cinco estilos parentales el negligente, democrático, indulgente, autoritario y tradicional (éste último no se abordó en la presente investigación), asimismo identificaron que en los estratos socioeconómicos más bajos predomina el estilo negligente, en el más alto el democrático o autoritativo. Se debe agregar que existen estudios centrados en indagar las repercusiones conductuales y emocionales en los hijos a partir del estilo bajo el cual fueron educados, siendo el que más cumple con las funciones de la familia el democrático y el desfavorecido el autoritario.

Con respecto a los hijos de padres democráticos o autoritativos presentan competencias sociales, autocontrol, motivación, iniciativa, moral autónoma, prosocialidad dentro y fuera de la casa; mientras que aquellos educados por padres autoritarios presentan baja competencia social, impulsividad y agresividad, moral heterónoma (evitación del castigo), menos alegres y espontáneos (Tenorio, Peña y Rodríguez, 2008); por ende se puede decir que dichas características se reflejarán en sus interacciones sociales e interpersonales como es el caso del noviazgo.

Noviazgo y Violencia

El segundo tema relevante es el noviazgo, el cual al igual que la familia se ha modificado tanto en su conceptualización como en la interacción a través del tiempo, es decir en el siglo XIX se veía como una relación previa a contraer matrimonio, en la cual el contacto entre los jóvenes era mínimo y/o supervisado Orlandini (2003), posteriormente implicó mayor interacción y menor supervisión por la familia, hasta llegar en la actualidad en la cual los padres tienen el mínimo contacto con los jóvenes hasta que se considera que es un compromiso formal y emocional, ya que previamente pueden ser relaciones que duren horas o días o bien el compromiso es inexistente a pesar de que la duración sea de meses, existen otras figuras sustitutivas como son los llamados amigovios, amigos con derechos o free (Centro Regional de la UNAM, 2011), otra figura es el “ligue” en la cual, no son novios, no tienen derechos ni interacción íntima como los amigovios, pero es una relación previa al noviazgo, en otras palabras, si se llevan bien entonces se hacen novios de lo contrario solo quedan como amigos; a pesar de ello para la investigación se retoma el concepto que manejan Ruiz y Fawcett (en Alberoni, 1992), quienes consideran que en

el noviazgo se establecen los cimientos en cuanto a límites e interacciones, al establecer un vínculo íntimo que permita conocer y analizar diversos aspectos de la interacción, como son los posibles choques de personalidad, de valores, de costumbres y de planes de vida, también la manera de abordar y resolver los conflictos; esta fase será el reflejo de la interacción futura.

Por otra parte, en la relación de noviazgo intervienen aspectos tanto biológicos, personales como sociales (Cruz y Romero, 2010), lo endocrinológico está relacionado con las emociones que a su vez estimularán la secreción de sustancias bioquímicas que son interpretadas como atracción; las emociones básicas son la alegría, enojo, tristeza y miedo todas ellas inmersas en el enamoramiento. Cabe hacer mención que si bien las emociones tienen un componente biológico la manifestación de los sentimientos es aprendido socialmente (primero de la familia y posteriormente de los amigos y medios de comunicación) y está impregnado de los estereotipos sociales imperantes en entorno del él o la joven (Bisquerra, 2010).

A su vez existen investigaciones las cuales han identificado, que algunos jóvenes consideran al noviazgo como una relación a pensar con seriedad, en la que existe confianza, apoyo, comprensión, sinceridad, fidelidad y unión (Sánchez, Gutiérrez, Herrera, Ballesteros y Izzedin, 2011); en contraposición para otros, solo es una relación para pasar el rato o mientras concluyen sus estudios (Departamento de Estudios y Capacitación de Chile, 2009). Pero ya sea unos u otros pueden vivir una interacción de violencia la cual se realiza de forma sumamente sutil justificada por el enamoramiento y validada por las interacciones típicas de los géneros; o bien puede ser abierta identificándose con la finalidad de causar daño. Con respecto a los estereotipos de género tradicionalmente el femenino es el rol pasivo, mientras el masculino es activo, pero al igual que la familia y el noviazgo se ha modificado, por ello actualmente no se puede hablar solo de femenino y masculino, sino de feminidades – masculinidades (Lomas, 2003), lo cual incidirá como ya se mencionó en la forma de interactuar de los jóvenes.

De acuerdo a estudios realizados existen factores de riesgo para vivir violencia en el noviazgo, como son el provenir de familias en las cuales prevalecen interacciones de maltrato, estar en contextos donde se acepta o justifica la violencia, experiencias previas de dicho tipo, entre otras (Rey – Anacona, 2008 y González y Santana, 2001); se debe agregar que la incidencia fluctúa de acuerdo a las investigaciones, ejemplo de ello son los siguientes datos, para Anacona (2008), fluctúa entre el 9 y el 46%, el 37% en varones y 35% en mujeres, mientras que en el estudio de Rey-Anacona (2009) se identificó que el 82.6% de los participantes informaron haber sido víctimas por lo menos una ocasión de alguna de las formas de maltrato, para Blázquez, Moreno y García-Baamonde (2009), el 50% reportó de la muestra estudiada reportó haber vivido violencia en la relación de noviazgo; en México de acuerdo a la encuesta realizada por la Secretaría de Educación Pública (2007), el 76% de las encuestadas vivió violencia psicológica, otro estudio realizado en la Ciudad

de Toluca con estudiantes de preparatoria la incidencia fue del 66%, (Bueno, et. al. 2008) y con estudiantes de licenciatura del 83% (Bueno, et. al. 2009); finalmente en la realizada por Olivera, Arias y Amador (2012), solo el 2% no reportó algún indicio de violencia en su relación de noviazgo, es decir el 98% de estudiantes universitarios encuestados si lo ha vivido.

DESCRIPCIÓN DEL MÉTODO

En la investigación se identificó la relación entre el estilo parental o de crianza con el rol asumido en la violencia en el noviazgo en estudiantes universitarios. La muestra se obtuvo de una escuela particular de la zona norte del Estado de México con una matrícula de 7,932 estudiantes de licenciatura distribuidos en 14 programas educativos (Arquitectura, Administración, Comunicación, Contaduría, Criminología, Derecho, Diseño Gráfico, Gastronomía, Ingeniería, Lenguas, Cirujano Dentista, Nutrición, Psicología y Químico Farmacéutico Biólogo), de los cuales se obtuvo una muestra no probabilística de 2,089 estudiantes (representa el 26% de la población de estudio), de los cuales el 58% fueron mujeres y el 42% hombres; el rango de edad fue de 17 a 25 años.

Referente a la zona de residencia el 46% era Toluca, 16% del Municipio de Ixtlahuaca, el 1% de otros Estados y 37% restante de 114 Municipios del Estado de México. Lugar de origen el 48% de Toluca, 8% de Ixtlahuaca, 4% de Atlacomulco, 5% de la Ciudad de México y el 35% restante de 117 Municipios del Estado de México y 17 Estados del País. Ocupación del padre la mayor incidencia fue comerciante (18%), empleado y profesionista (11%); referente a la madre principalmente se dedicaban al hogar (57%).

El estudio fue correlacional, la variable de tipo atributivo, estilo parental y violencia en el noviazgo, se consideraron dos hipótesis, la de trabajo se refirió a la presencia de relación entre el estilo parental y el rol en la violencia en el noviazgo; así como la hipótesis nula, en la cual se plantea la no existencia de relación entre las variables de estudio.

Se aplicaron dos escalas la de Estilos de Socialización Parental en la Adolescencia (Musitu y García 2004), la cual se estandarizó en la población de la Universidad y se obtuvieron las siguientes características estadísticas; para el rol del padre, Alpha de .912 y varianza del 58.4%; para el rol de la madre presenta un Alpha de .903 y varianza del 56.7%. (se contó con la autorización del autor para hacer las adecuaciones), y el segundo instrumento fue el Cuestionario para la detección de violencia en el noviazgo (Bueno y Gurrola, 2012), el cual presenta las siguientes características estadísticas, para el rol pasivo, Alpha de Crombach .922 y varianza de 50.14%, con respecto al rol activo, Alpha de Crombach de .915 y varianza del 50.5%.

Los datos se sometieron al programa SPSS, realizando la correlación de Pearson, tomando en consideración la relación por género de los participantes, el estilo del padre o de la madre con el rol activo o pasivo en la violencia en el noviazgo y se identificó lo

siguiente.

COMENTARIOS FINALES

Resumen de resultados

En suma un aspecto interesante de acuerdo a lo identificado en la investigación es el hecho, que los padres generalmente educan a los hijos de acuerdo a su género lo cual favorece tanto los estereotipos sociales como culturales (Vielma 2003; Torres, et.al.2008), dicho lo anterior, las madres son más autoritativas (17%) y autoritarias (14%) con sus hijas; con respecto a los padres, suelen ser más negligentes (16%) y autoritativos (18%), en contraste el estilo con mayor porcentaje respecto a las madres hacia los hijos varones fue el de autoritario (13%) y los padres el negligente (13%). Sin embargo, es importante mencionar que las prácticas que más utilizan tanto el padre como la madre hacia las hijas es el diálogo y afecto en contra posición, hacia los hijos es la coerción verbal, física y la displicencia.

De acuerdo a los resultados, las estudiantes con mayor porcentaje tanto en el rol activo (60%) como pasivo (36%) en la violencia son aquellas en las cuales el padre y/o madre o ambos ejercen un estilo negligente. La manifestación de violencia que más viven es privación de las relaciones interpersonales o actividades que le agrada realizar y la que más ejercen es ser indiferentes con las necesidades afectivas de su pareja.

En contraste las jóvenes que no viven violencia son aquellas en las cuales el padre es indulgente (32%) y la madre autoritativa (39%). Con respecto al rol activo, aquellas que no lo asumen son quienes el padre (32%), la madre (8%) o ambos son autoritativos, en este aspecto es congruente con lo referido por los autores quienes señalan que los hijos de este tipo de crianza, son responsables, con fidelidad a los compromisos personales, prosocialidad, empáticos, se esfuerzan por resolver los problemas a través del diálogo (Musitu y García 2004; Tenorio, Peña y Rodríguez 2008).

Mientras tanto la muestra masculina, cuando el padre (60%), madre (57%) o ambos son estilo negligente mostraron mayor porcentaje tanto en el rol activo (63%) como pasivo (59%); la manifestación de violencia que más viven es aislamiento y la que más ejercen es al ser indiferente con las necesidades afectivas de su pareja, de acuerdo a la clasificación dada por Musitu y García (2004), así como por Tenorio, Peña y Rodríguez (2008), los hijos de este tipo de padres presentan baja competencia social, pobre autocontrol y heterocontrol, escaso respeto a normas y personas con baja autoestima e inseguridad entre otras características .

En cuanto a la incidencia de violencia en el noviazgo el 80% de la muestra femenina y el 89% de la masculina adopta el rol pasivo y en lo referente al activo el 58% de las mujeres y el 62% de los hombres, violentan a su novio o novia, las manifestaciones que

predominan en ambas muestras es la violencia física, degradar e imponer la relación.

Un punto de interés fue la identificación de presencia de violencia cruzada o bidireccional en las interacciones en el noviazgo; en otras palabras, del 80% de las mujeres que son víctimas el 79% victimiza a su pareja y del 58% que son agresoras el 42% también adopta el rol pasivo. Referente a la muestra masculina del 89% que son victimizados el 86% también adopta el rol activo y del 62% que son agresores, el 57% también son victimizados. La explicación de la participación de la mujer en el rol de agresora y el hombre de víctima en la relación de pareja, pueden ser explicada por tres circunstancias, una de ellas es la proporcionada por Rojas-Solís (2013^a, 2013b), al relacionarlo con las manifestaciones de la globalización, quienes propician modificaciones en las interacciones personales, las cuales no solo influyen en la educación familiar, sino también en el entorno social así como los medios de comunicación; la segunda es relacionada al empoderamiento (Rocha y Díaz-Loving, 2011), como la forma en que el oprimido aprende a ofrecer resistencia hacia la violencia y en tercer término se refiere a la naturalización de la violencia en la relación de noviazgo la cual se entiende como problemas propios de la interacción y de la forma de expresar el afecto e interés (Romo, 2008).

Posterior a obtener los datos descriptivos del estilo parental y del rol de violencia en el noviazgo, se procedió a realizar la correlación de Pearson identificando en la muestra femenina una correlación estadísticamente significativa y positiva del estilo parental autoritativo de la madre con el rol activo (Aceptación/ implicación .185** y Coerción -.189**); mientras que en la muestra masculina la correlación estadísticamente significativa y positiva fue con el estilo de la madre autoritario (Aceptación/ implicación .145* y Coerción -.168*) e indulgente (Aceptación/ implicación .250** y Coerción -.162*) con el rol activo.

Es decir, en la muestra femenina los casos en los cuales la madre es autoritativa se relaciona positivamente con el ejercer prácticas violentas, hacia al novio o novia; en otras palabras, las estudiantes que critican a la pareja, hacen comparaciones con relaciones de noviazgo previas o con amistades, amenazan con lastimar o lastimarse si se da por concluida la relación, entre otras conductas; son hijas de madres que suelen utilizar más la razón que la coerción para lograr un acuerdo, les enseñan a ser empáticas así como asumir las consecuencias del inadecuado comportamiento; resultado que no se esperaba ya que sus madres les transmiten características y habilidades para no recurrir a la violencia, sin embargo se presenta.

Por lo que se refiere a la muestra masculina existió relación entre tener una madre indulgente o autoritaria con asumir el rol de agresor en la relación de noviazgo, es decir son jóvenes que tienen una madre que ante el comportamiento inadecuado no suelen utilizar la coerción, ni la imposición solo el diálogo y el razonamiento, puesto que consideran que de esa manera pueden inhibir el comportamiento indeseado del hijo o bien, una madre altamente demandante, poco atenta, mínimamente sensible a las necesidades de su hijo y afectivamente reprobatorias.

Al mismo tiempo al revisar la correlación de las prácticas de crianza en cada uno de los estilos, se identificó relación significativa y positiva de la displicencia e indiferencia con el rol pasivo y activo en las interacciones de violencia en el noviazgo; siendo los casos cuando el padre y/o la madre al no marcar límites, ser permisivos o indiferentes hacia el comportamientos de sus hijos o hijas, éstos carecen de puntos de referencia que indiquen lo adecuado o inadecuado del comportamiento propio o ajeno y no aprenden estrategias para solucionar las diferencias de forma no violenta.

Conclusiones

De acuerdo a las características mencionadas por los autores referente al impacto que tiene en los hijos el estilo de crianza en su formación e interacciones, se podría pensar la posibilidad de la existencia de la relación positiva del estilo de crianza autoritario con ejercer prácticas violentas en el noviazgo y una correspondencia negativa con los hijos de padres autoritativos, sin embargo, los resultados demostraron la no existencia de consecución en ambas muestras con el estilo parental negligente, autoritario ni indulgente de la madre con el rol activo o pasivo en la violencia, ante ello se acepta la hipótesis nula, pero al someter al proceso estadístico los datos por género se identificó en la muestra femenina una correlación estadísticamente significativa y positiva del estilo parental autoritativo de la madre con el rol activo, asimismo en la muestra masculina la correlación estadísticamente significativa y positiva fue con el estilo de la madre autoritario e indulgente con el rol activo; no identificándose correlación significativa con el rol del padre.

También se realizó la correlación entre las prácticas de crianza en cada uno de los estilos parentales con el rol en la violencia en el noviazgo y se identificó que, si bien no existía relación estadísticamente significativa positiva o negativa entre las dos variables de estudio, si existía vinculación entre la práctica de crianza y la variable de violencia en el noviazgo.

Esto implica que tan importante es identificar el estilo de crianza como la práctica, ello independientemente del tipo de padre o madre, lo cual podría coadyuvar a prevenir la violencia en el noviazgo

Otro aspecto que se piensa importante, es el contexto y la conceptualización que tienen los estudiantes de la relación de noviazgo, ya que si bien para algunos son relaciones mientras estudian, para otros es un compromiso, pero finalmente es un ámbito en el cual se ponen en juego las dinámicas de relación y de resolución de conflictos aprendidas en la familia.

Además, es importante mencionar que las prácticas de crianza de ambos padres son relevantes para la educación del hijo o la hija de manera cotidiana y en un futuro en la interacción con sus iguales, así como en sus relaciones de noviazgo (variables de estudio).

Para concluir, se retomó a Durkheim con el postulado de que la educación se inicia en la familia y a su vez es un hecho social, dilucidando que ambos están permeados por

una estructura mayor que es la sociedad, por ende, la educación que transmite la familia será parte del reflejo del entorno en el que se encuentren y a pesar de que los padres y madres autoritativos están educando a sus hijos con pautas que impliquen el diálogo, la empatía, la seguridad en sí mismos y hacer valer sus puntos de vista, sin que implique violentar al otro, al intentar aplicarlos en una realidad que favorece la imposición y el no respeto, es que existe un choque y lo aprendido resulta insuficiente para solucionar los conflictos en un entorno libre de violencia.

Recomendaciones

Los investigadores interesados en continuar nuestro estudio podrían concentrarse en la relación con más variables, como el antecedente de violencia en las relaciones de noviazgo, explicación de la violencia bidireccional, la conceptualización del rol de género en la relación de noviazgo, y como se mencionó la relación con la violencia cotidiana y la macroviolencia.

REFERENCIAS

Anacona, A. (2008). Prevalencia, factores de riesgo y problemáticas asociadas con la violencia en el noviazgo: una revisión de la literatura. Redalyc. Obtenido el 26 de enero de 2010, desde <http://www.redalyc.com>

Ariza, M. y Oliveira (2001). Familias en transición y marcos conceptuales en redefinición. Revista Papeles de población, 28, 9-39. Obtenido el 25 de octubre de 2017, desde <http://www.redalyc.com>

Bisquerra, R. (2010). Características generales de la educación emocional. En R. Bisquerra, *La educación emocional en la práctica* (págs. 7 - 37). España: I.C.E. Universidad de Barcelona.

Blázquez, M., Moreno, J., & García-Baamonde, M. (2009). Estudio del maltrato psicológico, en las relaciones de pareja, en jóvenes universitarios. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 7 (2), 691-714. Disponible en http://www.erevistas.csic.es/ficha_articulo.php?url=oai_revista92:245&oai_iden=oai_revista92

Bueno, C. y Gurrola, G. (2012) Escala para la detección de violencia en el noviazgo, rol activo y pasivo. Sin publicar

Bueno, C., y Colaboradores. (2009). Violencia en el noviazgo en estudiantes universitarios. *VI Congreso Iberoamericano de Psicología Clínica y de la Salud* (pág. 97). Chile: APICSA.

Bueno; Aguilar, Castro; Domínguez; Escamilla; Hernández; Jaimes; Jiménez; Mancilla; Novia; Núñez; Oliver; Pérez; Rojas; (2008) Violencia en el noviazgo en universitarios. VI Congreso iberoamericano de psicología clínica y de la salud. Asociación Psicológica Iberoamericana de Clínica y Salud APICSA

Cruz, C. y Romero A. (2010). Del amor al odio: una perspectiva desde la psicología social. En O. Galicia, *El libro de las emociones extremas: sociobiología del amor y la violencia*. (págs. 78 -79). México, Universidad Iberoamericana.

Departamento de estudios y capacitación. (Enero de 2009). Análisis de la violencia en las Relaciones de Pareja entre Jóvenes. *SERNAM. En cada mujer*. Santiago, Chile: Servicio Nacional de la Mujer.

- Durkheim, É. (1996). *Educación y sociología*. México: Coyoacán.
- Durkheim, É. (2001). *Las reglas del método sociológico* (Octava edición ed.). México: Coyoacán.
- Esteinou, R., y Nehring, D. (2009). Educación familiar y estilos parentales en México: una explotación de la Encuesta Nacional de la Dinámica Familiar. En R. Esteinou, *Construyendo relaciones y fortalezas familiares. Un panorama internacional* (págs. 87-128). México: Porrúa.
- González y Santana. (2001) *Violencia en parejas jóvenes. Análisis y prevención*. España: Pirámide
- Lomas, C. (2003). *¿Todos los hombres son iguales?. Identidades masculinas y cambios sociales*. España: Psaidós.
- Musitu, G., Estpevez, E., Jiménez, T., y Herrero, J. (2007). Familia y Conducta Delictiva y Violencia en la Adolescencia. En S. Yubero, E. Larrañaga, y A. Blanco, *Convivir con la violencia* (pág. 135.150). Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla - La Mancha.
- Musitu, G., y García, F. (2004). *Escala de Estilos de Socialización Parental en la Adolescencia. ESPA 29*. España: TEA.
- Noticias: Universia*. (05 de Abril de 2011). Recuperado el 25 de Julio de 2014, de universia.net: <http://noticias.universia.net.mx/en-portada/noticia/2011/04/05/nuevo-noviazgo-hoy-amigovios-frees>
- Orlandina, M. (abril - Junio de 2001). *Sociología*. Recuperado el 6 de Abril de 2012, de Redalyc: <http://redalyc.uaemex.mx>
- Orlandini, A. (2003). *El enamoramiento y el mal de amores* (Segunda edición ed.). México: Fondo de cultura económica.
- Oudhof, H. y Robles, E. (2014). *Familia y crianza en México: Entre el cambio y la continuidad*. México: Fontamara
- Rey – Anacona, C. (2008). Prevalencia, factores de riesgo y problemáticas asociadas con la violencia en el noviazgo: una revisión de la literatura. *Revista Avances en Psicología Latinoamericana*, 26 (2), 227-241. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=79926209>
- Rey-Anaconda, C. (2009). Maltrato de tipo Físico, Psicológico, Económico, Sexual y Económico en el noviazgo: Un estudio exploratorio. *Acta colombiana de Psicología*, 27-36.
- Rocha, T., y Díaz-Loving, R. (2011). *Identidades de género. Más allá de cuerpos y mitos*. México: Trillas.
- Rojas-Solís, J. (2013). Violencia en el noviazgo de adolescentes mexicanos: Una revisión. *Revista de Educación y Desarrollo*, 49-58. Disponible en: http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/antteriores/27/027_Rojas.pdf
- Rojas-Solís, J. (2013). Violencia en le noviazgo y sociedad mexicana posmoderna. Algunos apuntes sobre la figura del agresor y las agresiones bidireccionales. *Uaricha*, 10 (22), 1-19. Disponible en http://www.revistauaricha.umich.mx/Articulos/uaricha_1022_001-019.pdf

Romo, J. (2008). Estudiantes universitarios y sus relaciones de pareja. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13 (038), 801-823. Recuperado en <http://www.redalyc.org/pdf/140/14003806.pdf>

Sánchez, L., Gutierrez, M., Herrera, N., Ballesteros, M., Izzedin, R., & Gómez, Á. (2011). Representaciones sociales del noviazgo, en adolescentes escolarizados de estratos bajo, medio y alto, en Bogotá. *Salud Pública*, 1 (13), 79-88. Disponible en: <http://www.scielo.org/pdf/rsap/v13n1/v13n1a07.pdf>

Tenorio, S., Peña, J., y Rodríguez, M. (2008). Estilos educativos parentales. Revisión bibliográfica y reformulación teórica. *Ediciones Universitarias de Salamanca*, 20, 151-178. Recuperado de http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/1130-3743/article/viewFile/988/1086

Torres, L., Garrigo, A., Reyes, A., y Ortega, P. (2008). Responsabilidad en la crianza de los hijos. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 13 (11), 77-89. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29213107>

Vielma, J. (2003). Estilos de crianza, estilos educativos y socialización: ¿Fuentes de bienestar psicológico? *Acción Pedagógica*, 12 (1), 48-55. Recuperado de http://www.saber.ula.bitstream/123456789/171012/articulo_6.pdf

ESTRÉS ACADÉMICO Y LOCUS DE CONTROL EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS: UN ESTUDIO COMPARATIVO

Data de aceite: 01/12/2021

Data de submissão: 20/09/2021

Aurora León Hernández

Universidad Autónoma del Estado de México,
Facultad de Medicina, México
<http://orcid.org/0000-0003-3195-9313>

Sergio González Escobar

Universidad Autónoma del Estado de México,
Centro Universitario Atlacomulco, México
<https://orcid.org/0000-0002-9283-6985>

Norma Ivonne González Arratia López Fuentes

Universidad Autónoma del Estado de México,
Facultad de Ciencias de la Conducta, México
<https://orcid.org/0000-0003-0497-119X>

Blanca Estela Barcelata Eguiarte

Universidad Nacional Autónoma de México,
Facultad de Estudios Superiores Zaragoza,
México
<https://orcid.org/0000-0002-0122-372X>

RESUMEN: Los objetivos de la presente investigación fueron: a) comparar el estrés académico y locus de control, entre hombres y mujeres; y b) comparar el estrés académico y locus de control, entre los estudiantes de diferentes licenciaturas. Se trató de un estudio transversal, descriptivo y comparativo. Realizado en un Centro Universitario del Estado de México. Participaron 288 estudiantes (61.1% mujeres) entre 18 y 25 años (20.51 ± 1.90);

se realizó un muestreo aleatorio estratificado por licenciatura (Administración, Contaduría, Derecho, Informática, Psicología, Ingeniería en Computación). Se aplicó el inventario SISCO de estrés académico y la escala Locus de control-bienestar subjetivo. Los estudiantes dieron su consentimiento para participar. Se realizaron análisis comparativos con el estadístico t-Student y ANOVA. En cuanto al estrés académico entre hombres y mujeres se encontraron diferencias estadísticamente significativas. Asimismo, respecto al locus de control externo, se observaron diferencias estadísticas significativas entre los estudiantes de las diferentes licenciaturas.

PALABRAS CLAVE: Estrés académico, estresores, locus de control, universitarios.

ACADEMIC STRESS AND LOCUS OF CONTROL IN UNIVERSITY STUDENTS: A COMPARATIVE STUDY

ABSTRACT: The objectives of this research were: a) to compare academic stress and locus of control, between men and women; and b) compare academic stress and locus of control among students of different degrees. It was a cross-sectional, descriptive and comparative study. It was carried out at a University Campus in the State of Mexico. 288 students (61.1% female) between 18 and 25 years old participated (20.51 ± 1.90); a stratified random sampling was carried out in different degrees (Administration, Accounting, Law, Informatics, Psychology, Computer Engineering). The SISCO inventory of academic stress and the Locus of control subjective well-being scale were applied. The

students voluntarily agreed to participate. Comparative analyzes were performed with the t-Student statistic and ANOVA. Regarding academic stress between men and women, statistically significant differences were found. Likewise, in relation to the external locus of control, significant statistical differences were observed between the students of the different degrees.

KEYWORDS: Academic stress, stressors, locus of control, university students.

INTRODUCCIÓN

El estrés se define como un estado de excitación psicológica, que se produce cuando las demandas externas superan las capacidades de adaptación de una persona y ponen en riesgo su bienestar (Lazarus & Folkman, 1986; Zajacova, Lynch, & Espenshade, 2005). Cuando se trata de demandas propias del contexto educativo se denomina estrés académico y se presenta cuando el alumno se ve sometido a una serie de demandas que, bajo su propia valoración, son consideradas estresantes; éstas provocan un desequilibrio que lo conducen a implementar estrategias de acción y de afrontamiento para restaurarlo (Barraza, 2006). El estrés académico, se produce cuando las demandas académicas o estresores exceden los recursos de adaptación disponibles para un individuo (Wilks, 2008). Fernández-González, González-Hernández, y Trianes-Torres (2015) y Sheykhjan (2015) han encontrado que los exámenes, la competencia entre compañeros, conflictos con los maestros y la entrega de proyectos son reportados como fuente de estrés que, si no se manejan con éxito, además de disminuir el rendimiento académico, pueden afectar la salud física y mental de los estudiantes.

El locus de control se refiere a las creencias que las personas tienen respecto a quién o qué factores controlan su vida (La Rosa, 1986; Rotter, 1966). Rotter (1966) y Bjørkløf et al. (2015) han argumentado que aquellas personas orientadas a un locus de control externo, atribuyen la responsabilidad a fuerzas externas e incontrolables, como los poderes, coincidencias, la suerte o el destino; en contraste, las personas con una orientación de control interno explican la ocurrencia de eventos y resultados a partir de sus habilidades y esfuerzo; además, creen que tienen dominio sobre sus circunstancias. El locus de control no es una característica fija, sino que puede estar influenciada por variables contextuales o situacionales (Rotter, 1966). García del Castillo, García del Castillo-López, López-Sánchez, y Dias (2016); Lazarus y Folkman, (1984); Zhou, Guan, Xin, Mak, y Deng, (2016) han investigado las dimensiones internas y externas del locus de control en aspectos de la vida cotidiana de estudiantes universitarios, argumentan que aquellos con orientación interna cuentan con un mejor rendimiento académico, son menos dependientes y afrontan las adversidades de forma positiva; en contraste, aquellos que se orientan a un locus de control externo suelen reducir sus esfuerzos en el desarrollo de sus competencias, puesto que consideran que su éxito depende de factores sociales u organizacionales.

Los estudiantes que ingresan a la educación superior experimentan oportunidades

y desafíos, como el cambio de domicilio, mayor independencia de los padres o establecer nuevas relaciones sociales (Arnett, 2013; Peer, Hillman, & Van Hoet, 2015); además, las demandas académicas aumentan puesto que muchos tienen que combinar la escuela con el trabajo, asistir a clases en horarios mixtos o realizar prácticas fuera de sus horarios (Pozos-Radillo, Preciado-Serrano, Placencia Campos, Acosta-Fernández, & Aguilera, 2015), lo cual puede generar una sobrecarga de actividades que dificulten la adaptación exitosa a la universidad, aumentar los niveles de estrés, insatisfacción o bajo rendimiento académico (Franco, 2015); de este modo, cuando los estudiantes consideran que su educación es un desafío, el estrés puede traerles un sentido de competencia y una mayor capacidad para aprender; sin embargo, cuando creen que es una amenaza, puede provocar sentimientos de impotencia y de pérdida (Kumaraswamy, 2013).

El propósito de este estudio fue comparar el estrés académico y el locus de control entre hombres y mujeres y entre estudiantes de diferentes licenciaturas (Administración, Contaduría, Derecho, Informática Psicología e Ingeniería en Computación).

MÉTODO

Participantes

Se trabajó con una muestra aleatoria estratificada, compuesta por 288 estudiantes mexicanos de diferentes licenciaturas, conformada de la siguiente manera: Administración $n=50$ (17.4%), Contaduría $n=43$ (14.9%), Derecho $n=58$ (20.1%), Informática $n=35$ (12.2%), Psicología $n=57$ (19.8%) e Ingeniería en Computación $n=45$ (15.6%). De los cuales 176 son mujeres (61.1%) y 112, hombres (38.9%); la edad osciló entre los 18 y 25 años ($M=20.44$, $DE=1.61$).

Instrumentos

Se aplicó el inventario SISCO de estrés académico (Barraza, 2007) con un formato de respuesta tipo Likert de cinco puntos (1 nunca, 5 siempre), conformada por 31 reactivos; evalúa la intensidad del estrés, la frecuencia en que las demandas del entorno son valoradas como estímulos estresores, la frecuencia con que se presentan los síntomas o reacciones al estímulo estresor y la frecuencia con que se usan las estrategias de afrontamiento. Explica el 58.43% de la varianza; obtuvo una confiabilidad por mitades de .87; mientras que por el alpha de Cronbach es .90.

La escala Locus de control-bienestar subjetivo (Velasco, Rivera Aragón, Díaz Loving, & Reyes Lagunes, 2015). Consta de 40 ítems, con un formato de respuesta tipo Likert de cinco puntos (1 totalmente en desacuerdo, 5 totalmente de acuerdo). Explica el 51.10% de la varianza y un coeficiente de confiabilidad alfa de Cronbach de 0.95. Está compuesto por siete factores: Control externo afectivo ($\alpha = 0.91$), Control externo pareja y familia ($\alpha = 0.79$), Control externo material ($\alpha = 0.81$), Control externo destino ($\alpha = 0.71$), Control interno

carismático ($\alpha = 0.89$), Control interno instrumental (0.77), y Control interno planeación táctica ($\alpha = 0.71$). Para fines de esta investigación se hace uso del análisis factorial de segundo orden realizado por (Velasco, 2015), donde se consideran dos dimensiones que evalúan el grado en que los individuos creen que su bienestar es atribuible a sus propias capacidades (locus de control interno) o agentes externos (locus de control externo).

Procedimiento

La investigación se realizó en un Centro Universitario del Estado de México; los criterios de inclusión fueron, ser estudiante de la universidad y haber manifestado consentimiento de participación en el estudio. A los participantes, se les dio a conocer el objetivo de la investigación y la confidencialidad con la que se resguardaría la información recibida. Aceptaron participar de manera voluntaria y otorgaron su consentimiento. Los instrumentos, se aplicaron en forma grupal dentro de los salones de clase, con un tiempo aproximado de 25 minutos. Se realizaron análisis comparativos con los estadísticos *t* de Student para comparar entre hombres y mujeres, y el ANOVA para comparar entre los estudiantes de las diferentes licenciaturas.

RESULTADOS

Los resultados del análisis con la prueba *t* de student, muestran que el nivel de estrés académico es moderado, aunque la puntuación media es más alta en las mujeres, no se observan diferencias estadísticas significativas en comparación con los hombres. En cuanto a las reacciones físicas y psicológicas del estrés, se observa significancia estadística donde las puntuaciones medias más altas corresponden a las mujeres; esto mismo se observa en las reacciones comportamentales, sin embargo, las diferencias no son significativas. Respecto al locus de control, los puntajes más altos se presentan en el locus de control interno, pero no se observan diferencias por sexo; para el locus de control externo se observan diferencias estadísticamente significativas para las dimensiones afecto y material, siendo las medias más altas en el caso de los hombres (ver tabla 1).

Variables/ Dimensiones	Hombres (112)		Mujeres (176)		T	p
	M	DE	M	DE		
Nivel de estrés académico	3.16	.98	3.37	.92	-1.79	.074
Reacciones físicas	2.22	.84	2.56	.88	-3.27	.001
Reacciones psicológicas	2.31	.79	2.66	.92	-3.29	.001
Reacciones comportamentales	2.16	.73	2.33	.87	-1.76	.078
Locus de control interno	3.70	.59	3.70	.52	.082	.934
Instrumental	3.62	.65	3.58	.60	.533	.594
Planeación	3.83	.70	3.88	.59	-.599	.549

Locus de control externo	2.29	.59	2.19	.50	1.93	.054
Afecto	1.92	.54	1.79	.50	2.10	.037
Pareja y familia	2.70	.81	2.64	.71	.761	.447
Material	2.11	.79	1.76	.65	4.00	.000
Destino	2.55	.73	2.50	.73	.463	.644
Carismático	2.51	.65	2.44	.64	.969	.334

Tabla 1. Resultados de la prueba t de student de las variables y sus dimensiones por sexo

En cuanto a los estresores académicos, las mujeres presentan puntajes medios significativamente más altos en los ítems: evaluaciones de los profesores, sobrecarga de trabajos y no entender los temas que se abordan en clase (ver tabla 2).

Estresores	Hombres (n=112)		Mujeres (n=176)		T	p
	M	DE	M	DE		
Evaluaciones de los profesores	3.77	.91	4.06	.89	-2.65	.008
Sobrecarga de tareas y trabajos	3.62	.91	3.90	.82	-2.70	.007
Tiempo limitado para hacer el trabajo	3.28	1.11	3.37	1.00	-.72	.467
No entender los temas que se abordan en clase	2.94	1.06	3.27	1.00	-2.70	.007
El tipo de trabajo que piden los profesores	2.90	1.02	3.06	1.07	-1.21	.226
Personalidad y carácter del profesor	2.88	1.03	3.06	.93	-1.54	.124
Participación en clase	2.65	1.05	2.85	1.05	-1.56	.118
Competencia con compañeros	2.70	.93	2.76	.94	-.57	.569
Problemas con el horario de clases	2.53	1.13	2.40	1.17	.88	.378

Tabla 2. Resultados de la prueba t de student de la dimensión estresores académicos según sexo

La tabla tres muestra las puntuaciones medias de las estrategias de afrontamiento al estrés académico; se observan diferencias estadísticas significativas en el ítem ventilación de confidencias, puesto que el puntaje significativamente mayor en las mujeres.

Estrategias de afrontamiento	Hombres (112)		Mujeres (176)		T	p
	M	DE	M	DE		
Concentrarme en resolver la situación que me preocupa	3.32	.87	3.23	.96	.786	.432
Fijarse o tratar de obtener lo positivo de la situación que preocupa	3.21	1.14	3.23	1.09	-.163	.871
Habilidad asertiva	2.97	1.00	3.09	.98	-936	.350
Elaboración de un plan y ejecución de tareas	3.07	.83	2.93	.98	1.29	.197
Ventilación y confidencias	2.71	.92	2.98	1.11	-2.08	.038

Búsqueda de información sobre la situación	2.79	1.05	2.74	.92	.351	.726
Elogios a sí mismo	2.49	.97	2.56	1.08	-.520	.604
La religiosidad (oraciones o asistencia a misa)	1.91	1.02	1.97	1.10	-.469	.640

Tabla 3. Resultados de la prueba t de student de la dimensión estrategias de afrontamiento al estrés académico según sexo

A través del análisis de varianza de una sola vía, se observan diferencias estadísticas significativas en el nivel $p < .05$, al comparar el nivel de estrés académico entre los estudiantes de las cinco licenciaturas [$F(5, 282) = 2.45, p = 0.034$]; las comparaciones post hoc utilizando la prueba Tukey indicaron que la puntuación media de los estudiantes de Ingeniería en Computación ($M = 3.51, SD = .94$) fue significativamente diferente a los de Contaduría ($M = 2.86, SD = 0.94$). Respecto al locus de control interno, no se observan diferencias significativas. Para el locus de control externo se observan diferencias estadísticas significativas entre grupos [$F(5, 282) = 4.73, p = 0.000$]; las comparaciones post hoc utilizando la prueba Tukey indicaron que la puntuación media de los de la licenciatura en Derecho ($M = 1.98, SD = .55$) fue significativamente menor que las puntuaciones de los estudiantes de Informática ($M = 2.32, SD = 0.42$), Psicología ($M = 2.35, SD = 0.53$) e Ingeniería en Computación ($M = 2.38, SD = 0.50$).

Variable	Licenciatura	n	M	DE	ANOVA	
					F	p
Nivel de estrés académico	Administración	50	3.30	.90	2.45	.034
	Contaduría	43	2.86	.94		
	Derecho	58	3.34	1.11		
	Informática	35	3.40	.81		
	Psicología	57	3.33	.83		
	Ingeniería en computación	45	3.51	.94		
	Total	288	3.19	.95		
	Total	288	3.19	.95		
Locus de control interno	Administración	50	3.59	.51	1.72	.129
	Contaduría	43	3.91	.49		
	Derecho	58	3.72	.58		
	Informática	35	3.68	.60		
	Psicología	57	3.65	.48		
	Ingeniería en computación	45	3.68	.62		
	Total	288	3.70	.55		
	Total	288	3.70	.55		

Locus de control externo	Administración	50	2.18	.45	473	.000
	Contaduría	43	2.24	.48		
	Derecho	58	1.98	.55		
	Informática	35	2.32	.42		
	Psicología	57	2.35	.53		
	Ingeniería en computación	45	2.38	.50		
	Total	288	2.23	.51		

Tabla 4. ANOVA de las variables según las licenciaturas

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Con base en los resultados obtenidos, se encontró que tanto hombres como mujeres presentan niveles moderados de estrés; estos resultados difieren de los obtenidos por Estrada-Martínez, Caldwell, Bauermeister, y Zimmerman, (2012); Leipold, Munz, y Michéle-Malkowsky, (2018); Solís-Cámara, Meda Lara, Moreno Jimenez, & Palomera Chavez, (2018) quienes han argumentado, que son las mujeres las que manifiestan tener en mayor medida reacciones físicas ante el estrés como dolores de cabeza, somnolencia y cansancio; reacciones psicológicas como problemas de concentración, incapacidad para estar tranquilas, ansiedad y sentimientos de tristeza.

En cuanto a las demandas del entorno académico, las mujeres se estresan más por las evaluaciones de los profesores, la sobrecarga de tareas y trabajos; el tiempo limitado para hacer el trabajo y no entender los temas que se abordan en clase. Por su parte, en lo que respecta a las estrategias de afrontamiento, las más utilizadas por hombres como por mujeres, son concentrarse en resolver la situación que les preocupa, tratar de obtener lo positivo de la situación, habilidad asertiva y elaboración de un plan y ejecución de tareas; las mujeres tienden a dar a conocer sus problemas y hacer confidencias más que los hombres; Barraza, (2006), (2009) argumenta que dichas estrategias están enfocadas a la solución del problema y regulación de emociones; es decir, son comportamientos o actos cognitivos dirigidos a manejar o neutralizar la situación estresante.

Los estudiantes de las licenciaturas en Administración, Contaduría, Derecho, Informática y Psicología, pertenecen al área de conocimiento de las Ciencias Sociales; por su parte, Ingeniería en Computación pertenece al área de las Ciencias naturales, exactas y de la computación (“Oferta educativa,” 2015); estos resultados sugieren que las áreas de conocimiento pueden ser un factor importante para que los estudiantes presenten determinados niveles de estrés; esta investigación arrojó que Ingeniería en Computación presenta niveles de estrés significativamente más elevados que el resto de las licenciaturas.

En cuanto al locus de control interno, las puntuaciones medias son elevadas y no se observan diferencias por sexo; es decir, los estudiantes tienen la creencia que son ellos quienes, mediante el uso de planeación y decisión, pueden procurar su bienestar;

asimismo, consideran que generan su bienestar a partir de actividades que realizan o han realizado. Sin embargo, para el locus de control externo, los hombres tienen puntuaciones más altas y estadísticamente diferentes en el factor afecto y material; lo que se traduce en que ellos consideran que su bienestar depende de cosas materiales, de cómo los vean y traten otras personas afectivamente (Velasco, 2015); cabe resaltar que no se observan puntuaciones altas, pero sí diferentes a las de las mujeres. Estos resultados difieren con los encontrados por Haider y Mohsin (2013); Sagone y De Caroli (2014), quienes reportaron que los hombres se orientan a la internalidad y las mujeres a la externalidad.

Al comparar el locus de control entre los estudiantes de las licenciaturas, no se observan diferencias significativas en el locus de control interno; sin embargo, para el locus de control externo, los de derecho obtuvieron puntuaciones medias significativamente más bajas que los de Informática, Psicología e Ingeniería en Computación; es decir, los estudiantes de estas tres licenciaturas tienden a la externalidad. Es necesario enfatizar en que las actitudes internas y externas no están generalizadas en todos los ámbitos (Rotter, 1966, p. 21), sino que dependen de las capacidades de respuesta específicas de la persona y de sus expectativas (Bar-Tal & Bar-Zohar, 1977).

Limitaciones

Futuras investigaciones pueden considerar correlaciones entre las variables estudiadas e incluir otras como la autoestima, desempeño académico, procrastinación, resiliencia y autoeficacia. Aunque la muestra incluye una combinación de estudiantes de diferentes semestres, no se realizaron análisis para estos grupos. El número de licenciaturas no son representativas de las diversas áreas de conocimiento. Es necesario analizar las propiedades psicométricas del cuestionario propuesto por Velasco (2015) de tal forma que se generen normas específicas para este grupo de población.

REFERENCIAS

ABOUSERIE, R. **Sources and Levels of Stress in Relation to Locus of Control and Self Esteem in University Students.** *Educational Psychology*, v.14, n.3, p. 323–330, 1994.

ARNETT, J. J. **Adolescence and Emerging Adulthood: A Cultural Approach.** 5th ed. Boston: Pearson, 2013.

BAR-TAL, D., & BAR-ZOHAR, Y. **The relationship between perception of locus of control and academic achievement. Review and some educational implications.** *Contemporary Educational Psychology*, v. 2, n.2, p. 181–199, 1977.

BARRAZA, A. **Un modelo conceptual para el estudio del estrés académico.** *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, v. 9, n. 3, p. 110–129, 2006. Disponible em: <http://www.iztacala.unam.mx/carreras/psicologia/psiclin/principal.html>

BARRAZA, A. **El Inventario SISCO del Estrés Académico**. Investigación Educativa Duranguense, n.7, p 89–93, 2007.

BARRAZA, A. **El estrés académico en alumnos de maestría y sus variables moduladoras: Un diseño de diferencia de grupos**. Avances En Psicología Latinoamericana, v. 26, n. 2, p. 270–289, 2008.

BARRAZA, A. **Estrés académico y burnout estudiantil. Análisis de su relación en alumnos de licenciatura**. Psicogente, v. 12, n. 22, p. 272–283, 2009.

BJØRKLØF, G. H., ENGEDAL, K., SELBÆK, G., MAIA, D. B., COUTINHO, E. S. F., & HELVIK, A. S. **Locus of control and coping strategies in older persons with and without depression**. Aging and Mental Health, v.20, n. 8, p. 1–9, 2015.

ESTRADA-MARTÍNEZ, L. M., CALDWELL, C. H., BAUERMEISTER, J. A., & ZIMMERMAN, M. A. **Stressors in Multiple Life-Domains and the Risk for Externalizing and Internalizing Behaviors Among African Americans During Emerging Adulthood**. Journal of Youth and Adolescence, v.41, n. 12, p. 1600–1612, 2012.

FERNÁNDEZ-GONZÁLEZ, L., GONZÁLEZ-HERNÁNDEZ, A., & TRIANES-TORRES, M. V. **Relationships between academic stress, social support, optimism-pessimism and self-esteem in college students**. Electronic Journal of Research in Educational Psychology, v. 13, n.1, p. 111–130, 2015.

FRANCO, V. **La medición del estrés en contextos académicos en estudiantes universitarios**. 2015. Tese (Doutorado em Psicologia) – Faculdade de Ciências da Educação, Universidad de A Coruña, Coruña. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/61916735.pdf>

GARCÍA DEL CASTILLO, J. A., GARCÍA DEL CASTILLO-LÓPEZ, Á., LÓPEZ-SÁNCHEZ, C., & DIAS, P. C. **Conceptualización teórica de la resiliencia psicosocial y su relación con la salud**. Salud y Drogas, v. 16, n. 1, p. 59–68, 2016. Disponível em: <http://ojs.haaj.org/index.php/haaj/article/view/263>

HAIDER, I., & MOHSIN, N. **Locus of Control in Graduation Students**. International Journal of Psychological, v. 6, n. 1, p. 15–20, 2013. Disponível em: <http://revistas.usb.edu.co/index.php/IJPR/article/view/695>

KUMARASWAMY, N. **Academic Stress, Anxiety and Depression among College Students- A Brief Review**: International Review of Social Sciences and Humanities, v. 5, n.1135–143, 2013.

LA ROSA, J. **Escalas de locus de control y autoconcepto: construcción y validación**. Universidad Nacional Autónoma de México, 1986. Disponível em: <http://132.248.9.195/pmig2016/0054164/Index.html>

LAZARUS, R. S., & FOLKMAN, S. **Stress, appraisal, and coping**. New York: Springer Publishing Company, 1984.

LAZARUS, R. S., & FOLKMAN, S. **Cognitive theories of stress and the issue of circularity**. In: Appley, M. H. & Trumbull, R. (orgs.), Dynamics of Stress Physiological, Psychological, and Social Perspectives. New York: Plenum, 1986. p. 63–80.

LEIPOLD, B., MUNZ, M., & MICHÉLE-MALKOWSKY, A. **Coping and Resilience in the Transition to Adulthood**. *Emerging Adulthood*, v. 7, n. 1, p. 12-20, 2018.

Oferta educativa. (2015). Disponível em: <http://www.uaemex.mx/index/oferta-educativa-des.htm>

PEER, J. W., HILLMAN, S. B., & VAN HOET, E. **The effects of stress on the lives of emerging adult college students: An exploratory analysis**. *Adultspan Journal*, v. 14, n. 2, p. 90–99, 2015.

POZOS-RADILLO, B. E., PRECIADO-SERRANO, M. DE L., PLACENCIA CAMPOS, A. R., ACOSTA-FERNÁNDEZ, M., & AGUILERA, M. DE LOS Á. **Estrés académico y síntomas físicos, psicológicos y comportamentales en estudiantes mexicanos de una universidad pública**. *Ansiedad y Estrés*, v. 21, n. 1, p. 35–42, 2015. Disponível em: <https://www.scopus.com/inward/record.uri?eid=2-s2.0-84998631668&partnerID=40&md5=7296df1f44436362a3b61f84b27c43d1>

ROTTER, J. B. **Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement**. *Psychological Monographs*, v. 80, n.1, p. 1–28, 1966.

SABOE, K. N., & SPECTOR, P. E. **Locus of Control**. *Wiley Encyclopedia of Management*, 2015.

SAGONE, E., & DE CAROLI, M. E. **Locus of Control and Academic Self-efficacy in University Students: The Effects of Self-concepts**. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, v. 114, p. 222–228, 2014.

SHEYKHJAN, T. M. **Health Education Strategies for Coping with Academic Stress**. *Research Scholar in Education*, 2015. Online Submission. Disponível em: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED565791.pdf>

SOLÍS-CÁMARA R., P., MEDA LARA, M. L., MORENO JIMENEZ, B., & PALOMERA CHAVEZ, A. **Depresión e ideación suicida: variables asociadas al riesgo y protección en universitarios mexicanos**. *Revista Iberoamericana de Psicología*, v. 11 n. 1, p. 12–21, 2018.

VELASCO, P. W. **Una Aproximación Bio-Psico-Socio-Cultural al Estudio del Bienestar Subjetivo en México: Un Modelo Explicativo-Predictivo**. 2015. Tese (Doutorado em Psicologia) – Faculdade de Psicologia, Universidad Nacional Autónoma de México, México.

VELASCO, P. W., RIVERA ARAGÓN, S., DÍAZ LOVING, R., & REYES LAGUNES, I. **Construcción y validación de una escala de locus de control-bienestar subjetivo**. *Psicología Iberoamericana*, v. 23, n. 2, p. 45–54, 2015.

WILKS, S. E. **Resilience amid academic stress: The moderating impact of social support among social work students**. *Advances in Social Work*, v. 9, n. 2, p. 106–125, 2008. Disponível em: <http://advancesinsocialwork.iupui.edu/index.php/advancesinsocialwork/article/viewArticle/51>

ZAJACOVA, A., LYNCH, S. M., & ESPENSHADE, T. J. **Self-efficacy, stress, and academic success in college**. *Research in Higher Education*, v. 46, n.6, p.677–706, 2005.

ZHANG, J., & ZHENG, Y. **How do academic stress and leisure activities influence college students' emotional well-being? A daily diary investigation**. *Journal of Adolescence*, n. 60, p. 114–118, 2017.

ZHOU, W., GUAN, Y., XIN, L., MAK, M. C. K., & DENG, Y. **Career success criteria and locus of control as indicators of adaptive readiness in the career adaptation model.** *Journal of Vocational Behavior*, v.94 n. 2, p. 124–130, 2016.

INTERLOCUÇÕES POSSÍVEIS ENTRE A VIDA E O PROCESSO DE CRIAÇÃO DE FRANS KRAJCBERG E A ÁREA DE EDUCAÇÃO, POTENCIALIZADAS PELO PENSAMENTO DE GILLES DELEUZE

Data de aceite: 01/12/2021

Data de submissão: 17/09/2021

Uillian Trindade Oliveira

Universidade Federal do Oeste da Bahia
Santa Maria da Vitória – Bahia
<http://lattes.cnpq.br/8352405186545592>

RESUMO: Este artigo aborda a história de vida e o processo de criação artística do artista plástico polonês naturalizado brasileiro Frans Krajcberg, estabelecendo uma interlocução direta com a área da educação em arte. Este é o aspecto sobre o qual discorre o texto, tendo como fundamento os conceitos deleuzianos de territorialização, desterritorialização, reterritorialização e rizoma. O estudo aqui relatado objetiva abordar a história de vida desse importante artista contemporâneo, de grande relevância nos cenários ambiental, artístico e cultural, em níveis nacional e internacional, trazendo aos leitores e estudantes novas possibilidades de refletir sobre a educação e as possibilidades criativas em arte. Entre outros intercessores teóricos com os quais o estudo dialoga, estão Silvio Gallo e Hebert Read. As reflexões aqui suscitadas propõem que comecemos a abdicar do discurso de poder e de controle na educação, problematizando o ser/estar do homem no mundo como caminho possível para a resistência contra a macropolítica opressora. É preciso levar em conta que tais questões não são fáceis de serem abordadas e solucionadas; são polêmicas e, às vezes,

contraditórias, mas podem ser postas para reflexão, a fim de atenuar os problemas na área da educação em arte. Assim, a história de vida do artista e sua poética aproximam-se do pensamento de Deleuze em educação, por possibilitar o contato com o caos, que encontra possibilidades entre os fragmentos e cria potências de alternativas, de arte, de educação, de vida.

PALAVRAS-CHAVE: Território. Rizoma. Arte.

POSSIBLE INTERLOCUTIONS BETWEEN FRANS KRAJCBERG'S LIFE AND CREATION PROCESS AND THE EDUCATION AREA, POTENTIALIZED BY GILLES DELEUZE'S THOUGHT

ABSTRACT: This article approaches the life history and the process of artistic creation of the Polish artist, naturalized Brazilian, Frans Krajcberg, establishing a direct interlocution with the area of art education. This is the aspect the text discusses, based on the Deleuzian concepts of territorialization, deterritorialization, reterritorialization and rhizome. The study reported here aims to approach the life history of this important contemporary artist, of great relevance in the environmental, artistic and cultural scenarios, at national and international levels, bringing readers and students new possibilities to reflect on education and creative possibilities in art. Silvio Gallo and Hebert Read are among other theoretical intercessors with which the study dialogues. The reflections raised here propose that we begin to abdicate the discourse of power and control in education, problematizing the permanent and transitory being of man in the

world as a possible path to resistance against oppressive macropolitics. It must be taken into account that such issues are not easy to be approached and solved; they are polemical and, at times, contradictory, but they can be put for reflection, in order to attenuate the problems in the area of art education. Thus, the artist's life history and his poetics are close to Deleuze's thought in education, as it allows contact with chaos, which finds possibilities among the fragments and creates potential for alternatives, art, education, life.

KEYWORDS: Territory. Rhizome. Art.

INTRODUÇÃO

O processo de produção de conhecimento acontece por diversas formas e em diferentes lugares, não se restringindo à escola. Podemos romper com formas hegemônicas de produção de conhecimento, trazendo a lume outros caminhos possíveis. Nessa direção, o texto que se segue sublinha algumas observações sobre a interlocução entre a vida de Frans Krajcberg, a arte, a educação e a consonância deste estudo com a contemporaneidade. Em um primeiro momento, abordar a história de vida e o processo criativo de Krajcberg pode causar um estranhamento, não sendo possível, talvez, perceber sua relação com a educação. Porém, tal relação não está explícita; exige-se uma reflexão rizomática para romper com o pensamento hegemônico, determinista e estático de se produzir pesquisa, não seguindo uma perspectiva cartesiana e arborescente na produção de conhecimento. Dessa forma, a área da educação pode ser beneficiada com este estudo, se pensada a partir de um ponto de vista em que ela seja considerada um processo ativado pela percepção e reflexão complexa do mundo e de seus atores. Cotrim e Parisi (1982) refletem sobre a educação e seu papel na vida do homem, afirmando que ela pode ser compreendida como um processo em que este, por meio de sua aptidão cognitiva de perceber, refletir e apreender, adquire experiências que atuam sobre sua vida e a dos outros. Essas vivências são apresentadas aqui, tomando-se como ponto de partida a história de vida de Krajcberg e seu processo criativo. Algumas dessas experiências/intensidades poderão afetar as ideias, agenciando os comportamentos dos outros, tocando-os e pondo-os em movimento. O conhecimento produzido pela humanidade não é estático, sempre se renova. Sendo assim, este estudo poderá servir de base para outras reflexões e até mesmo outras pesquisas. Outro ponto que pode justificar a relação da educação com o objeto de estudo a que este artigo se dedica é a revelação que Fischer (1983) faz sobre a arte: ela é uma manifestação indispensável para a união do homem com o Todo, levando-o a uma infinita capacidade de associar e fazer circular suas experiências vividas e ideias. Em outras palavras, a arte seria um caminho para o homem dar sentido à sua vida e expressar sua relação com o mundo, produzindo linhas de fuga. Krajcberg, ao se relacionar e compor com a natureza brasileira, não procura dominá-la, mas reinventá-la, dela valendo-se para resgatar a manutenção de sua vida e do meio ambiente. Assim, continuando sua exposição, Fischer (1983, p. 14) afirma que, “para ser um artista, é necessário transformar a experiência em memória, a

memória em expressão, a matéria em forma”. Carino (1999, p. 172), por sua vez, recorre ao pensamento do filósofo Wilhelm Dilthey, declarando que “cada indivíduo é uma unidade de vida espiritual rodeada de circunstâncias”. Logo, a história de vida do artista aqui apresentado é a história de suas relações com as circunstâncias físicas e também espirituais, de como ele se desenvolve e muda, em busca da sobrevivência, individual e coletiva. A educação não fica restrita à escola e, por isso, outras experiências e modos de se relacionar com o mundo devem ser trazidos ao seu encontro. Assim, os autores deste artigo, partindo de suas experiências como artistas plásticos e como professores da disciplina de Arte, respectivamente, na educação básica e no ensino superior, sentiram a necessidade de abordar e analisar a história de vida de Krajcberg, ainda pouco contemplado na educação e nas artes. É proveitoso colocar esse artista em contato com a área da educação, tendo em vista a gama de componentes políticos, artísticos, revolucionários, criativos, históricos, filosóficos e ecológicos que permeiam sua vida e obra. Entre outros objetivos, com o que aqui é relatado, pretendemos afetar, produzir encontros, “fazer a língua gaguejar” para gerar linhas de fuga e, conseqüentemente, contribuir para a área da educação, no sentido de trazer inovação e benefícios para o coletivo, sejam alunos dos cursos de arte e educação, sejam leigos interessados no tema. “Fazer a língua gaguejar” é um conceito deleuziano que propõe uma resistência ao estabelecido; seria fazer de outra maneira, escapar do que está posto; apresenta desequilíbrio, bifurca as ações, com mudanças contínuas de vibrações (DELEUZE, 1997).

Dito isso, acreditamos que Krajcberg tenha “feito a língua gaguejar” com os movimentos criativos que empreendeu durante sua existência, ações revolucionárias que, com o uso de material disposto pela natureza, coisas mortas, coisas menores, mostram a beleza, a potência e também a violência que ela sofre. Gallo e Souza (2007) afirmam que o devir revolucionário é molecular (flexível), atuando nas pequenas camadas, no plano de uma microfísica do poder. A macrofísica, a política molar (dura), é do campo da dominação. Esses autores consideram ser impossível a execução de ações políticas criativas e transformadoras nesse campo, pois esse é o âmbito do Estado. Porém, podemos estabelecer confrontos, resistindo dentro desse espaço, como um engodo que desestabiliza a linha molar (dura), como se fosse uma virose na língua maior. Nesse sentido situam-se as intensidades criativas de Krajcberg, que atravessam as políticas do Estado por meio de políticas menores, proliferando devires menores: “poder maiúsculo que luta para manter-se; poderes minúsculos que lhe escapam o tempo todo, proliferando diferenças e possibilidades (GALLO; SOUZA, 2007, p. 132). Destacamos que as indagações sobre a vida, a obra e o processo de criação de Krajcberg constituem o ponto de partida para buscar desvelar o tema, suscitando questões sobre como esses aspectos se relacionam com o trabalho do artista com e na natureza, problematizando-os para socializar descobertas. Abordar a história de vida e o processo criativo desse artista a partir dos conceitos deleuzianos pode corroborar a possibilidade de a educação abrir-se ao novo, de criar seus próprios

caminhos, de subverter os paradigmas por meio da arte. Durante anos de diálogo que um dos autores deste texto manteve com Krajcberg a respeito de sua vida, de seu trabalho com e na natureza, de sua defesa em favor da vida no planeta, ficou perceptível o quão arrojado é esse artista e quantas provocações ele pode instigar. Até mesmo ameaças de morte ele sofreu em suas lutas pelo meio ambiente aqui no Brasil, desde a época da ditadura até os dias de hoje. Krajcberg é um homem rebelde, revoltado, não teme expor suas ideias. É possível ver em suas atitudes o quanto são valiosas suas práticas artísticas e políticas para a preservação da vida. Por si só, isso já justificaria sua relevância no âmbito educativo. Formas de vidas inovadoras são essenciais como caminhos a serem observados e, talvez, seguidos. Nesse sentido, sublinhamos a grandeza da história de vida de Krajcberg, que, além da coragem e resistência, é permeada, principalmente, por resiliência, característica fundamental para compreendermos seus processos criativos. Essa característica se desvela em sua sobrevivência à II Guerra Mundial, mesmo enfrentando grandes adversidades, com traumáticas rupturas que ocorreram no seio de sua família, a qual perdeu no campo de concentração. Em seguida, buscou reconstruir sua vida. Ao emigrar para o Brasil, o artista viu na natureza motivos para recomeçar. Esse bom encontro foi potencializado pela junção da arte, que sempre foi intrínseca a seu espírito, com o novo território, tanto no sentido geográfico, quanto no sentido proposto por Deleuze (1997).

[...] Trata-se do fato de que as próprias vidas dos biografados tanto assimilam quanto resistem aos paradigmas, traduzíveis na expectativa da sociedade em relação a seu comportamento. Desse modo, uma vida vivida de forma "iconoclasta" – em relação às regras paradigmáticas estabelecidas – ganha interesse biográfico. Vidas vividas na sensorialidade da rotina não são biografáveis. Do ponto de vista da instrumentalidade educativa, essas vidas "marcantes", "diferentes" são decisivas: elas é que possibilitarão a construção de modelos de conduta "revolucionários" (para utilizar a terminologia de Kuhn) em face dos modelos estabelecidos pelo paradigma vigente. Por outro lado, vidas podem ser marcantes igualmente na defesa do paradigma estabelecido, o que significa que também são valiosas como instrumentos educativos, para resistir a um modelo educativo, quando este, contrariando a essência transformadora da educação, sua capacidade de dar guarida à renovação representada pelos novos seres que ingressam no mundo, se torna conservador, tradicionalista e resistente às mudanças e inovações (CARINO, 1999, p. 159).

Assim, as desterritorializações e reterritorializações na vida e no processo criativo de Krajcberg podem ser tomadas como possibilidades de reflexão e inspiração, integrando sua atitude para a defesa da vida. Para Read (2001), o objetivo da educação seria desenvolver, simultaneamente, a singularidade e a consciência coletiva ou a reciprocidade do sujeito com o meio. Como resultado da hereditariedade e de suas relações com o ambiente, o indivíduo será, inevitavelmente, singular. Essa singularidade, por ser algo que somente ele possui, será de vasto valor para a coletividade. Ela pode constituir-se um caminho único de ser, contribuindo, porém, para a diversidade da vida, podendo também ser uma maneira

única de olhar, interagir, pensar, refletir, inventar, expressar suas ideias ou emoções. Então, a singularidade da relação de um homem com seu meio consegue constituir um grande benefício para o Todo. Nessa linha de pensamento, a educação não é somente um processo de individualização, “mas também de integração, que é a reconciliação entre a singularidade individual e a unidade social” (READ, 2001, p. 6). Estudar e compartilhar uma história de vida e seus processos é abrir-se à educação, é incentivar o próprio crescimento e o dos outros, é lapidar-se para melhor se relacionar com o mundo.

[...] A educação é incentivadora do crescimento, mas, com exceção da maturação física, o crescimento se torna aparente na expressão – signos e símbolos audíveis ou visíveis. Portanto, a educação pode ser definida como o cultivo dos modos de expressão – é ensinar crianças e adultos a produzir sons, imagens, movimentos e utensílios. O homem que sabe fazer bem essas coisas é um homem bem educado. Se ele é capaz de produzir bons sons, é um bom falante, um bom músico, um bom poeta; se consegue produzir boas imagens, é um bom pintor ou escultor; se consegue produzir nos movimentos, um bom dançarino ou trabalhador; se boas ferramentas ou utensílios, um bom artesão. Todas as faculdades de pensamento, lógica, memória, sensibilidade e intelecto são inerentes a esses processos que envolvem a arte, pois esta nada mais é que a boa produção de suas imagens etc. Portanto, o objetivo da educação é a formação de artistas – pessoas eficientes nos vários modos de expressão (READ, 2001, p. 12).

Durante as redes de conversação que mantivemos com Krajcberg durante a realização deste estudo, ele sempre destacou que uma das propostas de sua poética artística é ativar uma nova mentalidade na consciência das pessoas. Essa mudança individual provocaria no coletivo uma nova concepção sobre a relação do homem com o meio ambiente. Tocando na questão ambiental – que, embora não seja o foco deste artigo, está intimamente relacionada com a produção e a vida do artista, Bortolozzo e Ventrella (2006) esclarecem que a arte e as ciências da natureza são intensidades de conhecimentos em que o homem produz para refletir e representar o mundo segundo sua visão. Nesse contexto, a produção do artista possibilita-nos compreender como as experiências de vida interferem na percepção humana, principalmente no seu processo criativo em contato com a natureza brasileira, que o inspira a produzir suas obras. “Essa feliz parceria entre arte e meio ambiente demonstra a tensão a que chegou Krajcberg na sua relação com a natureza no plano da sensibilidade visual e no aspecto científico” (BORTOLOZZO; VENTRELLA, 2006, p. 53). Compartilhamos do pensamento desses autores, pois Krajcberg não se apropria da natureza apenas como “arte pela arte”, mas concede-lhe novo significado, potencializado com a expressão artística, como forma de alerta e de protesto, para suscitar a reflexão sobre nossa relação e modos de ocupação no planeta Terra, no que diz respeito, por exemplo, aos desmatamentos para agricultura, pecuária, instalação de indústrias, loteamentos habitacionais e outras necessidades da humanidade. “As obras precisam gritar mais, é preciso colocar as vísceras do artista à mostra até as últimas consequências” (KRAJCBERG apud BORTOLOZZO; VENTRELLA,

2006, p. 53). Lima (2007), por sua vez, afirma que a grande contribuição de Krajcberg para a educação advém do diálogo de suas obras com o meio ambiente, transformando-se em componente pedagógico, servindo à educação ambiental. Reitero que essa contribuição do artista excede as questões ambientais e artísticas, sendo significativa, ainda mais, na vida, em várias de suas dimensões. Krajcberg, ao expor-se e dispor de suas obras em favor de um humanismo ecologicamente ativo, torna-se um educador ambiental, pois está imerso em uma cultura, em uma estrutura social, na qual desenvolveu suas práticas na cotidianidade; sofreu desterritorializações decorrentes de conflitos sociais, políticos e subjetivos. Em meio a esse caos, buscou posicionar-se como agenciador de sensibilização e defendeu que o autoconhecimento e o conhecimento do outro é imprescindível. Para reforçar a exposição dos elementos que justificam a importância do que este trabalho propôs investigar, recorreremos ao argumento de Carino (1999) em relação à validade de abordar histórias de vida para corroborar a educação. Nessa linha de raciocínio, esse autor enxerga a educação como uma possibilidade de intermediar as práticas humanas e os elementos existentes no mundo de uma determinada maneira, definida pela sociedade. Para esse autor, ser educado é, na dimensão coletiva, aprender a se relacionar dentro das complexas maneiras de ser, determinadas pelo meio social. Então, estudar e compartilhar a história de vida de alguém é fazer dessa vida um rizoma de possibilidades de afetar e ser afetado. Trazendo as considerações do autor para este estudo, seria desvelar as reações de Krajcberg diante da vida e tomar essas reações como referências para aqueles que se pretendem educar.

KRAJCBERG, DELEUZE E A EDUCAÇÃO

Estudar Krajcberg de forma acadêmica, utilizando alguns fundamentos teóricos de Deleuze, é abrir-se a novas possibilidades de criação de conceitos, tanto na arte quanto na educação, ou seja, é romper com o pensamento estático. Carvalho e Cola¹ apontam que o pensamento deleuziano se move como um navio que parte em busca de um porto inicialmente indefinido, estabelecendo, durante o movimento da navegação, o ponto para territorializar-se. Nesse sentido, podemos tomar como exemplo a vida de Krajcberg, que, em um mundo caótico, constrói sua poética vital no diálogo com elementos encontrados ao longo de seu percurso. Esses movimentos se reorganizaram no trajeto de sua existência. Essas transformações são encontradas também no Cosmo, nos movimentos característicos da natureza. A resiliência que perpassa a arte de Krajcberg pode ser tomada como um exemplo de eterno renascimento, que se apresenta como fator constante do percepto e do afecto, em um incessante diálogo da vivência com o meio. Seguindo esse pensamento, a arte se assemelha à educação, no sentido de perceber e sentir o mundo

¹ Obra "Deleuze: estética na arte visual e possibilidades mutantes dialógicas na educação", de Janete Magalhães Carvalho e César Pereira Cola, com previsão de publicação para 2018.

durante a coexistência com outros pares. Reportamo-nos a Carvalho e Cola, quando relacionam o perceber, o sentir e o pensar como incertezas preestabelecidas, porém, seguras na certeza do devir da produção humana. O artista recebe e percebe o mundo, ressignifica-o, o reconstrói, para, novamente, prosseguir em sua jornada, constituindo as desterritorializações, reterritorializações e territorializações, em uma relação rizomática com o mundo. Compartilhamos da concepção de Carvalho e Cola também quando esses autores sintetizam que a arte dialoga com a educação, no sentido de ver e compreender, escapando da superficialidade conteudística. Estabelecer a mediação entre alunos ou outras pessoas com a vida e a obra de Krajcberg seria tangenciar e penetrar um mundo em devir, onde perceptos e afectos contribuem para uma imanência ligada a construir, destruir e novamente construir conceitos. Seria territorializar sem engessar, ou, como esses autores argumentam, “criar existências, considerando sua impossibilidade de permanência eterna, de solidificação de conceitos imutáveis onde tudo movimenta, onde tudo se transforma”. A intenção, aqui, não é pedagogizar Krajcberg por meio dos conceitos deleuzianos, transformando seu processo criativo em uma fórmula que pudesse ser reaplicada nas aulas de artes, mas, sim, mostrar, sem didatismo, as possibilidades de ações que podem ser contempladas em sala de aula. É possível sugerir uma reflexão sobre o ser e estar no mundo em uma esfera singular e coletiva, em uma perspectiva crítica em relação aos paradigmas estabelecidos, levando os alunos a pensar sobre sua condição no mundo e sua responsabilidade para com ele. Carvalho e Cola destacam que esse exercício contribui para a percepção de que cada um é capaz de afetar seu mundo de forma singular, no intuito de participar de maneira mais intensa da vida, buscar outras opções de existência com elementos diversos na representação visual, trazendo um desequilíbrio, uma territorialização singular, que encontra uma imanência advinda de sua investigação, do seu pensar, correlacionando-o ao movimento do percepto e do afecto, escapando do discurso narrativo estabelecido. Propor um pensar/fazer arte por meio da poética krajcberguiana fundamentando-se em conceitos deleuzianos é participar do mundo com uma visão em constante mutação, é dialogar com a arte, fazendo emergir conceitos hermeticamente estabelecidos.

A explanação a partir deste ponto enfoca como o pensamento de Deleuze pode ser deslocado, vindo ao encontro deste estudo, já que se trata de buscar construir um pensamento imanente, do acontecimento. Então, não podemos estranhar sua presença na área da educação, até porque “talvez aqueles que não explicitamente se debruçam sobre a problemática educacional tenham mais a dizer aos educadores do que podemos imaginar” (GALLO, 2013, p. 9). A escolha de Deleuze (1997) como referência teórica para este estudo se deu por um diálogo que evidencia confluências com as ações de Krajcberg, por ser ele um filósofo da multiplicidade, das linhas de fuga, do devir, do rizoma, da proliferação das experiências de pensamento, da busca pela liberdade. Seu pensamento assemelha-se ao do artista, por ser um ato de desvio do estabelecido. Assim, a aproximação com

Krajcberg faz-se pelo fato de esse pensador acreditar que a filosofia tem uma ação criadora, e não uma mera passividade diante do mundo. Por sua vez, o artista apropria-se dos elementos da natureza para criar sua própria poética; ele não apenas revolta-se com o caos ou admira o mundo passivamente, mas, por meio da arte, transforma-o, ressignifica-o, desterritorializando-se e aprendendo a conviver com ele, extraindo possibilidades criativas.

É possível destacar alguns deslocamentos do pensamento deleuziano para a educação, dialogando com a poética krajcberguiana a partir de Silvio Gallo (2013), filósofo que analisa e reflete sobre o inquietante e desafiador pensamento de Gilles Deleuze, revelando quatro desterritorializações conceituais do filósofo para a educação, ressaltando que não são verdades deleuzianas para essa área de conhecimento, mas, sim, possibilidades. A primeira seria a filosofia da educação como criação conceitual. Deleuze considera que tomar a filosofia como reflexão e fundamento da educação seria retirar sua potência, pois a filosofia possui outras possibilidades. Não haverá novidade, se nos limitarmos a continuar reproduzindo conceitos descontextualizados. Desse modo, o filósofo da educação seria um criador de conceitos, aquele que instaura um plano de imanência que atravessa e talvez modifique as práticas educacionais. Ele deveria relacionar-se de maneira empírica com os problemas da área, para combater a doxografia educacional, ou seja, o conjunto de opiniões sobre a educação. Nesse sentido, é necessário inovar e instaurar um plano de imanência que caminhe pelos problemas educacionais e os enfrente sem as hipocrisias usualmente observadas. Porém, Gallo (2013, p. 58) faz um alerta: um filósofo da educação com esse pensamento não seria bem visto, já que suas colocações iriam suscitar a indiferença geral, pois desvelariam “[...] as multiplicidades que podem ser colocadas em jogo, as interconexões que podem ser produzidas [...]”. A arte contemporânea está repleta de possibilidades de estilos, práticas, formas de fazer; já não apenas usa tinta, tela, metal, pedra; utiliza também ar, som, palavras, lixo, pessoas, luz, madeira etc., com o intuito de refletir, criticar ou até mesmo zombar da nossa vivência no planeta. Pensar uma educação em arte à guisa krajcberguiana seria não sucumbir à opinião generalizada sobre o mundo, sobre a arte na escola e sobre seu ensino. Atualmente alguns professores de arte continuam a trabalhar com formas arcaicas de ensino, pautadas na coordenação motora, na cópia metódica de modelos, prevalecendo apenas o visual, ou trabalham somente a cômoda prática da livre expressão (desenho livre). Precisaríamos mergulhar no caos para reencontrar a criatividade, principalmente em outras linguagens artísticas, como a fotografia, o vídeo, a colagem, a escultura, a performance, o *site specific*, a *web art*. Isso seria valer-se da prática de Krajcberg para encontrar caminhos de ser e estar no mundo.

A segunda desterritorialização apontada por Gallo (2013) para a educação a partir dos conceitos de Deleuze seria o que ele chama de educação menor. Deleuze e Guattari, quando escreveram o livro *Kafka: por uma literatura menor* (1977), criaram o conceito de “literatura menor”, por considerar a escrita desse autor revolucionária e subversiva na língua culta alemã. Quando sua região foi ocupada pela Alemanha, Kafka foi obrigado

a escrever no idioma do país conquistador. Ele subverteu a língua, com a intenção de desestabilizá-la no seu interior, gerando uma “língua menor”, do gueto, dos marginalizados. Assim, a sugestão aqui apontada é fazer um deslocamento dos conceitos de literatura menor (Deleuze e Guattari) e de educação menor (Gallo) para uma arte menor (da poética krajcberguiana). É importante perceber que o deslocamento conceitual que Gallo (2013) faz é operar com uma noção de educação que busque transformar o estado atual do que está estabelecido, em busca de uma prática que valorize a singularidade em meio ao coletivo. O conceito de arte menor propõe buscar uma desterritorialização de elementos do cotidiano, da natureza, do que é tido como ruim, como sofrível, para pensar novas vivências, a fim de remeter-se a novas buscas, novas linhas de fuga, novos agenciamentos. Destacamos que muitos artistas atualmente já produzem o que aqui está sendo abordado. No entanto, ressaltamos a importância de se trazer essas práticas para a educação em arte e de lembrar que Krajcberg foi o pioneiro em trabalhar com essas possibilidades aqui no Brasil, com uma arte de revolta e resistência às políticas que permitiam e ainda permitem crimes ambientais. É uma arte que não se expressa para si, mas para uma coletividade; parte do singular, do artista solitário, para o coletivo. Krajcberg, durante sua trajetória artística, não se rendeu às pressões dos “ismos”, ou seja, aos movimentos elaborados pelo mercado da arte, às pressões políticas. Ao contrário, sempre se manteve à margem, solitário, consciente de suas práticas minoritárias, no deserto e na miséria. Sempre resistindo à cooptação, manteve sua revolta acesa, em busca de outras possibilidades. Então, a arte menor consistiria em participar da produção artística sem se render a esses mecanismos de controle. Assim como a educação menor, a arte menor é rizomática e fracionada, não se preocupa em instaurar verdades nem em buscar respostas prontas na complexidade da educação. O que interessa é estabelecer relações com o Todo: alunos, professores de disciplinas diversas e a comunidade local, propor interconexões sempre abertas, em devir.

[...] A educação menor é uma aposta nas multiplicidades, que rizomaticamente se conectam e interconectam, gerando novas multiplicidades. Assim, todo ato singular se coletiviza e todo ato coletivo se singulariza. Num rizoma, as singularidades desenvolvem devires que implicam hecceidades. Não há sujeitos, não há objetos, não há ações concentradas em um ou outro; há projetos, acontecimentos, individualizações sem sujeito. Todo projeto é coletivo. Todo valor é coletivo. Todo fracasso, também (GALLO, 2013, p. 69).

O terceiro deslocamento apontado por Gallo (2013) trata da relação entre rizoma e educação. O ensino de hoje é organizado de forma compartimentada. A organização das disciplinas é estabelecida de forma isolada, muitas vezes, sem uma contextualização e conexão interdisciplinar com outros conhecimentos. Isso não possibilita uma visão mais abrangente do mundo. Uma saída para esse problema seria uma educação pautada na interdisciplinaridade. A organização dos currículos escolares possibilitaria uma interconexão das disciplinas, permitindo uma compreensão mais ampla dos saberes construídos. Geralmente, a estrutura do conhecimento é representada numa metáfora de forma arbórea:

uma grande árvore que precisa estar com sua base bem solidificada em premissas verdadeiras (o pensamento metafísico). Essa árvore possui um tronco sólido, que seria a própria filosofia. Esse tronco se ramifica em galhos, cada um representando uma área de conhecimento. Essa é uma concepção moderna da estrutura do conhecimento, uma fragmentação estanque e cartesiana do saber. Gallo (2013) esclarece que o paradigma arborescente impõe uma hierarquização do conhecimento, sem que haja conexão entre as disciplinas. A metáfora do rizoma, por sua vez, subverte a ordem da metáfora arbórea. No rizoma, não há uma hierarquização a ser seguida como modelo único e verdadeiro, pois não há rizoma, mas rizomas, sempre dispostos a potencializar o pensar, criando novos conceitos. Nesse contexto, cada ponto pode acessar outro, sem meio nem fim, numa riqueza aberta ao devir, à exploração, à descoberta de novas possibilidades. Pensar o saber rizomático em educação pela arte seria atentar para uma multiplicidade de formas de produzir arte, de possibilidades de materiais, principalmente com elementos naturais, de problematizar a realidade, que é fragmentada e diversa; é observar e refletir sobre o mundo, partindo de nossa própria localidade, isto é, buscar romper com formas acadêmicas, ranços modernistas ou mesmo atitudes pós-modernas duvidosas no ensino da arte, pautadas em concepções ultrapassadas, como já sublinhado.

O último deslocamento dos conceitos deleuzianos para a educação destacado por Gallo (2013) trata da temática educação e controle. É sabido que a educação sempre se valeu dos mecanismos de controle para formar e informar os alunos. Assim, é necessário enquadrá-los numa sistematização formal da cultura, tornando a educação uma máquina de controle social. Como a escola tem o poder de aprovar ou reprovar, durante séculos e ainda hoje, coage os alunos que não se enquadram em seu sistema de disciplina, materializando seu poder com a quantificação da aprendizagem em termos de notas ou conceitos classificatórios. Assim, Gallo (2013) propõe que comecemos a abdicar desse discurso de poder e de controle. Segundo esse autor, quando enrijecemos o sistema de notas e avaliação, conseqüentemente, temos muitas reprovações. Então, faz-se necessário um acompanhamento ombro a ombro do aluno em sua formação, com propostas avaliativas mais flexíveis, tentando desestabilizar o rigor da seriação, com a finalidade de opor resistência contra a macropolítica opressora. É preciso levar em conta que tais questões não são fáceis de serem abordadas e solucionadas; são polêmicas e, às vezes, contraditórias, mas podem ser postas para reflexão, a fim de atenuar os problemas na área da educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pretensão, aqui, não é enunciar verdades inabaladas sobre o processo de criação em arte e educação. O caminho trilhado foi tomar como base a história de vida de Krajcberg, sua relação com a natureza, seus exemplos de criação em arte, a fim de

provocar movimentos no pensar a arte e a educação, criando novos conceitos. Deleuze salienta que para criar conceitos às vezes é necessário “roubar” conceitos já criados. Para o filósofo, esse “roubo” é criativo, se ressignificamos aquilo de que nos apropriamos. Esses “roubos” acontecem nos encontros com pessoas, com ideias, com filósofos, com a natureza, com os animais etc. O “roubo” é potentemente criativo, se articulamos os conceitos para criar outros (DELEUZE apud GALLO, 2013). Desse modo, não foi exposta aqui uma receita para resolver os problemas da educação, mas, sim, a forma como Deleuze propõe enfrentar os problemas, fazer do pensamento um ato em movimento, sempre em devir. A poética krajcberguiana se aproxima do pensamento deleuziano em educação, por possibilitar o contato com o caos; a partir dele, encontrar brechas entre os fragmentos; desses fragmentos, criar potência de possibilidades, de arte, de educação, de vida.

REFERÊNCIAS

BORTOLOZZO, S.; VENTRELLA, R. **Frans Krajcberg**: arte e meio ambiente. São Paulo: Moderna, 2006.

CARINO, J. A biografia e sua instrumentalidade educativa. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 20, n. 67, p. 153-182, 1999. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73301999000200006&script=sci_arttext>. Acesso em: 24 jul. 2014.

COTRIM, G. V.; PARISI, M. **Fundamentos da educação**. São Paulo: Saraiva, 1982.

DELEUZE, G.; **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia. Vol. 2. Rio de Janeiro: Editora 34, 1997.

FISCHER, E. **A necessidade da arte**. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.

GALLO, S. **Deleuze e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

GALLO, S.; SOUZA, R. M. de. Entre maioridades e minoridades: língua, cultura e política no plural. **Políticas Educativas**, Campinas, v. 1, n. 1, p. 124-140, out. 2007. Disponível em: < <http://seer.ufrgs.br/Poled/article/view/18258/10746>>. Acesso em: 30 abr. 2015.

LIMA, A. T. de. **A educação ambiental através da arte: contribuições de Frans Krajcberg**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade de Sorocaba, Sorocaba, 2007.

READ, H. **A Educação pela arte**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E O DESAFIO DA MEDIÇÃO DO TRABALHO EDUCATIVO

Data de aceite: 01/12/2021

Ivanete Rodrigues dos Santos

Professora Associada da Universidade Federal de Mato Grosso, Doutora em Ciências Sociais: Política pela Pontifícia Universidade de São Paulo, Pós-doutorado em Estudos Culturais pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Gilberto Gomes dos Santos

Professor da rede municipal de ensino de Chapada dos Guimarães/MT, Mestre em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso

RESUMO: O presente artigo aborda as vivências experienciadas por docentes no exercício da função de coordenadores pedagógicos em escolas das redes municipal e estadual de Mato Grosso, no período de 2016 a 2017, com o objetivo refletir sobre a função desse profissional da educação no espaço escolar. Para a discussão, partimos do questionamento sobre a função do coordenador/a pedagógico/a e suas atribuições legais, e posteriormente, apresentamos as dificuldades encontradas no exercício da função e que se tornam obstáculos para a efetivação de um trabalho pedagógico significativo. Salientamos que o coordenador/a pedagógico/a se configura como um importante profissional para o desenvolvimento das atividades educativas, contudo, é preciso que haja uma definição acerca da sua real função. Mais do que documentos orientativos, é preciso

uma lei que normatize essa função para que, assim, esse profissional tenha clareza do papel a ser exercido no âmbito escolar e consiga atender as demandas pedagógicas proveniente do processo educativo.

PALAVRAS-CHAVE: Coordenação Pedagógica. Trabalho Pedagógico. Mediação Pedagógica.

ABSTRACT: This article addresses the experiences experienced by teachers in the exercise of the role of pedagogical coordinators in schools in the municipal and state networks of Mato Grosso, from 2016 to 2017, with the objective of reflecting on the role of this education professional in the school environment. For the discussion, we start from the questioning about the role of the pedagogical coordinator and its legal attributions, and later, we present the difficulties found in the exercise of the function and that become obstacles to the realization of a significant pedagogical work. We emphasize that the pedagogical coordinator is an important professional for the development of educational activities, however, there needs to be a definition about their real function. More than guidance documents, a law is needed to regulate this function so that, this way, these professionals are clear about the role to be exercised in the school environment and can meet the pedagogical demands arising from the educational process.

KEYWORDS: Pedagogical Coordination. Pedagogical Work. Pedagogical Mediation.

1 | INTRODUÇÃO

Pensar a educação enquanto docente, a partir de realidade em que atua, dos problemas do cotidiano escolar não se constitui tarefa fácil. Pensá-la em uma perspectiva de totalidade em relação a determinado ambiente escolar, é ainda mais complexo. É assim que se apresenta a atividade educativa para a coordenação pedagógica, que necessita conhecer a realidade da escola em que atua e o contexto em que ela se encontra inserida.

Muitas são as indagações que poderíamos fazer sobre esse profissional e sobre a importância de seu trabalho no ambiente educacional: qual a função do coordenador/a pedagógico/a? Quais são suas atribuições legais? Quais as dificuldades que os docentes enfrentam no exercício dessa função?

Pensando nisso, é que nos propusemos a abordar as vivências experienciadas por docentes das redes municipal e estadual de Mato Grosso, no período de 2016 a 2017, de modo a apontar as dificuldades encontradas e os desafios que se apresentam ao desenvolvimento do trabalho pedagógico, que têm implicações para o exercício da função de coordenador/a pedagógico/a.

2 | A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA: ENTRE A DIMENSÃO BUROCRÁTICA-ADMINISTRATIVA E A MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA

Podemos considerar a escola como um lugar privilegiado, local onde a prática educativa formal se desenvolve de forma rigorosa e sistemática, portanto, sendo um lugar onde é necessário pensar uma articulação entre o pensamento e o universo das experiências concretas vivenciadas pelo ser humano. Segundo Libâneo (2002), esse espaço está cada vez mais revestido de complexidade, isto porque, as atividades educativas precisam ser ampliadas com vista a atender as demandas provenientes da prática social dos sujeitos, o que exige uma organização do sistema e o compromisso com uma educação de qualidade sociocultural e com garantia de acesso para todos.

Para tanto, faz-se necessário que os envolvidos no processo de educar estejam comprometidos com o processo de formação humana, mas, dentre esses sujeitos há aquele que tem por função articular o trabalho de todos para a efetivação das atividades educativas. Esse sujeito é o coordenador/a pedagógico/a, que se constitui como o mediador entre espaço/comunidade escolar e a escola, se configurando como o organizador do trabalho pedagógico e da formação docente na escola.

Nesse sentido, o coordenador/a pedagógico/a, passa a ocupar importante espaço dentro da escola, pois “a contribuição do trabalho do coordenador da escola está relacionada a uma intervenção no campo dos conhecimentos didáticos-pedagógicos que medeiam a relação entre o ensino e a aprendizagem” (DOMINGUES, 2014, p.114).

O exercício dessa atividade requer um compromisso ético político com um projeto de educação voltado para atender aos interesses específicos da classe que vive do trabalho,

que é a maior demandante por escola pública, não podendo ser confundida e nem se limitar ao desenvolvimento de atividades administrativas e aos problemas disciplinares de estudantes, o que descaracterizaria a natureza de trabalho de coordenação pedagógica.

Freire (1995) ressalta que:

Um dos equívocos no sistema escolar é pensar que o coordenador pedagógico seria uma espécie de 'faz tudo': 'elaborador de projetos', 'o que resolve os problemas', 'supridor de aulas vagas', o qual é visto também como sendo o detentor de um conhecimento pedagógico maior do que o dos professores. Sabe-se que isso é pura falácia, pois "ninguém nasce feito. Vamos fazendo-nos aos poucos, na prática social de que tomamos parte". (FREIRE, 1995, p79).

Os sujeitos deste estudo vivenciaram esses equívocos que dificultaram o desenvolvimento do seu trabalho na coordenação pedagógica, pois ao assumir inúmeras atribuições, a organização do trabalho pedagógico é prejudicada porque é esvaziada em sua dimensão pedagógica, o que compromete a condução dos processos formativos.

Dentre as dificuldades por eles apontadas está a de ser o mediador de conflitos, ou seja, a constante necessidade de a coordenação pedagógica intervir em problemas de relacionamento interpessoal entre pares, entre professores e alunos e com os pais. Como observa Domingues (2014, p.121) a escola é "[...] lugar de embates, de jogos de poder, tensões e de contradições que interferem nos projetos e nas relações interpessoais estabelecidas."

Como destacam os sujeitos deste estudo:

Não queremos aqui dizer que os docentes não sabem conduzir e resolver os problemas que surgem em sala de aula, mas sim apresentar a constatação de que cada dia mais recebemos nas escolas alunos de uma geração que querem tudo agora e a sua maneira e que, em muitos casos, são indisciplinados quando contrariados.

Percebemos ainda que, imbuídos da ideia de direitos e esquecendo muito dos deveres que têm a cumprir, os estudantes solicitam a intervenção da coordenação em assuntos simples, desde horário de entrada e saída, que já são estabelecidos pelo regimento interno, e para além disso, até mesmo em questões banais como não aceitar ser chamado atenção em sala quando cometem algum erro.

De acordo com os relatos das vivências experienciadas por docentes que exerceram a função de coordenador/a pedagógico/a, é possível afirmar que mais da metade do tempo em que o coordenador está na escola é utilizado para sanar problemas que sequer deveriam existir se as normas fossem respeitadas pelos discentes. É notório ainda que, muitos pais, que deveriam estar ao lado da escola quando ocorre algum desentendimento, por vezes quando vão a coordenação chegam tentando amenizar o erro do filho afirmando que em casa ele não apresenta aquele tipo de comportamento e coloca em dúvida o trabalho docente, o que abre espaço para que mais erros ocorram, já que os alunos se sentem amparados pelos pais ao defendê-los em seus comportamentos.

Por mais que isso seja corriqueira no cotidiano da coordenação pedagógica ela não pode se tornar sua principal atividade e, sim, exceção, mas uma exceção que quando ocorre traz um imenso transtorno ao trabalho do/a coordenador/a, pois o impossibilita de se dedicar as questões que realmente fazem parte de suas atribuições.

Disso decorre a necessidade de se conhecer os grupos que estão presentes na escola, identificar suas demandas e dialogar sobre a busca de resposta aos problemas apresentados, uma vez que estabelecer uma relação dialógica com todos os integrantes do processo educativo é tarefa fundamental que pode mobilizar para a mudança de atitudes e comportamentos, e contribuir para a democratização da tomada de decisões.

Além disso, na atuação como coordenadores pedagógicos, os sujeitos deste estudo perceberam a necessidade de uma reflexão sobre seu papel frente a organização do trabalho pedagógico, uma vez que, de acordo com Carvalho (2008), a compreensão sobre as reais atribuições do/a coordenador/a é fundamental para a mediação dos processos pedagógicos, que pressupõe o diálogo com todos os profissionais da escola.

O/a coordenador/a pedagógico/a precisa deixar de ser o faz tudo da escola, isto porque essa postura dificulta o entendimento de sua real função, que é o de ser o articulador/a, mediador/a do trabalho pedagógico, da formação docente e da construção do projeto político-pedagógico da escola.

David (2016, p.90) enfatiza que:

A organização do trabalho na escola tem que ser voltada para que o pedagógico aconteça. Por isso é que o/a coordenador/a tem que pensar na finalidade pedagógica de sua ação. A prevalência não pode ser a do administrativo. O fazer administrativo tem que possibilitar que o fazer pedagógico flua, os educandos precisam ter sucesso em suas aprendizagens, que é responsabilidade de todos na escola.

O/a coordenador/a pedagógico/a ao ocupar-se da formação continuada dos professores, é o responsável pela organização pedagógica de forma a subsidiar e organizar momentos de reflexões sobre os problemas da prática pedagógica, pois como observa Carvalho e Santos (2015, p.19), para desenvolver a docência com qualidade é preciso “[...] aperfeiçoar sua prática permanentemente, por meio de estudos que o possibilite realizar reflexões acerca do trabalho que desenvolve. [...] o ato formativo deve estar intrinsecamente ligado ao fazer pedagógico do professor”.

Nesse sentido, foi possível observar a partir dos relatos das experiências dos/as coordenadores/as, dificuldades para a mediação do processo de formação dos professores, porque eles/elas se depararam com entraves que os impossibilitaram de aprofundar teoricamente para subsidiar o corpo docente, pois no exercício de sua função tem prevalecido a dimensão administrativo/burocrática sobre a dimensão pedagógica, ficando sobrecarregado nas suas atribuições específicas, conforme apontamos acima.

Outro ponto em destaque nessa função diz respeito ao fato de, na maioria das

vezes, quem ocupa essa função não são pedagogos, conforme preconiza a LDBEN Nº 9394/96, em seu artigo 64:

A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional. (BRASIL, 1996).

Contrapondo-se o este artigo, podemos dizer que o coordenador é primeiramente um educador, e como tal dispõe de conhecimentos acerca da educação que podem subsidiar no papel de mediador junto aos professores e no caráter pedagógico das relações de aprendizagem no interior da escola (FREIRE, 1982). Contudo, mesmo com um embasamento teórico decorrente da graduação, há a necessidade de um aprofundamento em torno desses estudos. Essa dificuldade foi vivenciada pelos professores formados em outras áreas de conhecimentos, suscitando questionamentos: “como o/a coordenador/a formado em História, Biologia, pode orientar um professor de Matemática?”

O relato a seguir expressa essa preocupação:

Desta forma, não queremos dizer que não seja possível, mas sim, mais difícil, e parte desta dificuldade passa pela resistência dos pares em aceitar opiniões de quem é de outra área. Mais uma vez reforça-se a ideia da disponibilidade de tempo para estudos com vista a procurar formas de auxiliá-los, uma vez que, o que o coordenador pode oferecer não é o saber de cada disciplina, mas os instrumentos didáticos.

De acordo com Clementi (2003, p.126):

A função formadora do coordenador visa programar as ações que viabilizam a formação do grupo para qualificação continuada desses sujeitos, conseqüentemente, conduzindo mudanças dentro da sala de aula e na dinâmica da escola, produzindo impacto bastante produtivo e atingindo as necessidades presentes.

Assim, a tarefa do/a coordenador/a é fazer com que os professores se aprimorem na prática de sala de aula para que os alunos aprendam sempre. Para isso, ele só tem um caminho: realizar a formação continuada dos docentes da escola, o que implica em realizar um processo de teorização da prática, ou seja, em utilizar os problemas da prática como ponto de partida para a reflexão. Nessa perspectiva, o/a coordenador/a é aquele/a que organiza e medeia o processo de formação no interior da escola.

O/a coordenador/a pedagógico/a tem muito a contribuir com a organização do trabalho pedagógico se lhe for garantido as condições para desempenhar sua função de mediador/a coletivo, uma vez que se configura como um dos agentes da escola que deve estar envolvido diretamente na elaboração, articulação e concretização do Projeto Político Pedagógico, ou seja, subsidiando meios e instrumentos para desencadear uma ação sistematizada do trabalho integrado no contexto escolar (VASCONCELOS, 1956).

De acordo com Vasconcelos (2006), o coordenador se envolve com diversas

questões, “currículo, construção do conhecimento, aprendizagem, relações interpessoais, ética, disciplina, avaliação da aprendizagem, relacionamento com a comunidade, recursos didáticos entre tantos outros”, assim sendo, o coordenador pedagógico é aquele profissional que constrói junto com os docentes o seu trabalho diário, de acordo com a realidade existente na escola em que desenvolve suas atividades educativas.

Podemos afirmar que a maior dificuldade encontrada por aqueles que se dispõem a exercer a função de coordenador/a pedagógico/a é decorrente da falta de definição e entendimento acerca do seu papel, apesar da existência de documentos que estabelecem suas atribuições. Com isso, temos uma fragmentação nas ações pois, o elo integrador das práticas pedagógicas se ocupa de tarefas, que por sua natureza deveriam ser desenvolvidas por outros profissionais da escola, o que reflete negativamente na concretização de uma práxis criativa, crítica, comprometida com a transformação da realidade objetiva.

3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, podemos afirmar que, o/a coordenador/a pedagógico/a configura-se como um profissional importante para o desenvolvimento das atividades no ambiente escolar, pois é ele que articula, organiza e medeia o trabalho pedagógico, a formação de professores e a construção do projeto político pedagógico da escola.

Contudo, é preciso que haja uma definição acerca da sua real função. Mais do que documentos orientativos, é preciso uma lei que normatize essa função para que, assim, esse profissional tenha clareza do papel a ser exercido no âmbito escolar e consiga atender as demandas pedagógicas inerentes ao processo educativo.

A partir dos relatos de vivências de docentes no exercício dessa função, podemos afirmar que essa experiência proporcionou conhecimentos que contribuíram para o crescimento profissional dos docentes que aceitaram o desafio de serem coordenador/a pedagógico/a, pois ao assumir a responsabilidade de organizar e mediar as ações que impactam diretamente na vida dos professores, pais e alunos, sejam elas de cunho educacional, política, e, principalmente no que se refere à formação humana, tornaram-se corresponsáveis pelo processo de formação crítica dos sujeitos, cuja ação deve proporcionar um ensino significativo para a vida dos estudantes.

Ressaltamos que, educar não é tarefa fácil, seja enquanto professor, seja enquanto coordenador/a pedagógico/a visto que envolve diferentes sujeitos neste percurso, o que transforma as ações pedagógicas num grande desafio.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDBEN - Lei nº. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF.

CARVALHO, Ademar de Lima. O Projeto Político Pedagógico: concepções e práticas. Cuiabá, **Revista de Educação Pública**, v.17, n.35, p. 421-439, set./dez.2008.

CARVALHO, Ademar de Lima; SANTOS, Terezinha de F. Ávila. Formação Docente e o Pensamento Educativo Freiriano. In: SILVA, Adelmo Carvalho da; CARVALHO, Ademar de Lima; CARDOSO, Cancionila Janzkovski. **Formação Docente e Práticas Educativas na Escola**. Cuiabá: EdUfmt, 2015.

CLEMENTI, Nilba. A voz dos outros e a nossa voz. In.:ALMEIDA, Laurinda R., PLACCO, Vera Maria N. de S. **O coordenador pedagógico e o espaço de mudança**. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

DAVID, Gleibiane da Silva. **A prática da Coordenação Pedagógica dos Centros de Educação de Jovens e Adultos de Primavera do Leste e de Rondonópolis**. Rondonópolis, Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso/ Campus Universitário de Rondonópolis.

DOMINGUES, Isaneide. **O coordenador pedagógico e a formação contínua do docente na escola**. São Paulo: Cortez, 2014.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. Educação: **Sonho possível**. In: BRANDÃO, Carlos R. (org). **O educador: Vida e Morte**. 2º ed. Rio de Janeiro: Graal, 1982.

LIBÂNEO, José C. **Pedagogia e pedagogos para quê?** 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Coordenação do Trabalho Pedagógico: do projeto político pedagógico ao cotidiano da sala de aula**, 11ed. São Paulo: Libertad, 2010.

VASCONCELOS, Celso dos Santos. **Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano as sala de aula**. São Paulo: Libertad, 2006.

PRÁTICAS RESTAURATIVAS NO AMBIENTE ESCOLAR

Data de aceite: 01/12/2021

Data de submissão: 06/09/2021

Carla Giselle Duenha de Souza

Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Foz do Iguaçu - Paraná
<http://lattes.cnpq.br/9575546258340892>

RESUMO: A educação é um direito fundamental de todos e tem como um dos principais objetivos a promoção da autonomia do indivíduo de modo com que possa desenvolver suas capacidades para se relacionar consigo, com o outro e com o mundo que o cerca. O espaço escolar é fundamental para o desenvolvimento do ser humano e possui um importante papel social, não se limitando a ser mecanismo de aprendizado somente de conteúdos pedagógicos. Neste sentido, o fim social da escola a aproxima da Justiça Restaurativa, cujo objetivo é melhorar o clima, a segurança e o aprendizado na escola, sendo que para tanto utiliza-se dos valores humanos universais. Assim, por meio da aplicação das práticas restaurativas na educação visa-se criar ambientes de aprendizado mais justos e equitativos. Este estudo tem como objetivo verificar se a aplicação das práticas restaurativas é capaz de ocasionar mudanças no ambiente escolar. Justificando-se devido a relevância social do tema e a possível contribuição para à educação. Para tanto, utilizou-se como referencial teórico Howard Zehr, Kay Pranis e Elizabeth M. Elliot. Tendo como metodologia

utilizada a revisão bibliográfica, desenvolvida a partir de materiais publicados em livros, artigos, dissertações e teses. Realizando pesquisa bibliográfica, exploratórias e explicativas. Por meio do qual, pode ser verificada a amplitude do tema, uma vez a escola é um local importante para a aplicação das práticas restaurativas, havendo várias práticas que podem ser realizadas no contexto escolar, como os círculos restaurativos, ou ainda chamados de círculos de construção de paz. Dessa forma, o uso das práticas restaurativas de modo regular no contexto escolar tem-se demonstrado uma ferramenta colaborativa e transformativa para a promoção de uma comunidade escolar mais saudável e conseqüentemente, para um melhor exercício da cidadania com a participação mais consciente e responsável do indivíduo na sociedade.

PALAVRAS-CHAVE: Justiça Restaurativa. Escola. Círculos de Construção de Paz.

RESTORATIVE PRACTICES IN THE SCHOOL ENVIRONMENT

ABSTRACT: Education is a fundamental right for all and has as one of its main goals the promotion of the person's autonomy so that the person can develop the capacities to relate with him/herself, with others, and with the world around him/her. The school space is fundamental for the development of the human being and has an important social role, and is not limited to being a mechanism for learning only pedagogical contents. In this sense, the social purpose of the school brings it closer to Restorative Justice, whose goal is to improve the climate, safety and learning in school, and for

this it uses universal human values. Thus, through the application of restorative practices in education, the aim is to create fairer and more equitable learning environments. This study aims to verify whether the application of restorative practices is capable of bringing about changes in the school environment. It is justified due to the social relevance of the theme and the possible contribution to education. To this end, it was used as theoretical reference Howard Zehr, Kay Pranis and Elizabeth M. Elliot. The methodology used was a bibliographic review, developed from materials published in books, articles, dissertations, and theses. Performing bibliographic, exploratory and explanatory research. By means of which, the amplitude of the theme can be verified, once the school is an important place for the application of restorative practices, having several practices that can be carried out in the school context, such as the restorative circles, or still called peacemaking circles. Thus, the use of restorative practices on a regular basis in the school context has been shown to be a collaborative and transformative tool for the promotion of a healthier school community and consequently, for a better exercise of citizenship with a more conscious and responsible participation of the individual in society.

KEYWORDS: Restorative Justice. School. Peacemaking Circles.

1 | INTRODUÇÃO

A educação é direito de todos e é relevante para a sociedade. Por sua vez, a escola pode ser percebida como um microssistema da sociedade em que diversas pessoas, com personalidades distintas, advindas de contextos e realidades diversas convivem diariamente.

Assim, em decorrência de tantas diferenças nem sempre as interações neste ambiente são harmoniosas, bem como muitas vezes não são adotadas formas de diálogos para melhorar estas interações, ao contrário muitas vezes da dificuldade surgida pelas diferenças acabam surgindo diversos conflitos.

Neste sentido, muitos questionamentos surgem em como melhorar as relações, como permitir interações saudáveis, construir relacionamentos, bem como quais as formas adequadas para administrar os conflitos dentro do ambiente escolar, quais ferramentas podem ser utilizadas para proporcionar um ambiente de aprendizado justo e equitativo, bem como promover a construção e manutenção de relacionamentos saudáveis.

O papel da escola vai muito além do ensino de conteúdo, sendo esta a função básica da escola, mas ela tem a função social que visa desenvolver as potencialidades físicas, cognitivas e afetivas do indivíduo, capacitando-o para se tornar um cidadão participativo, com senso crítico, reflexivo e consciente dos seus direitos e deveres e assim, estar apto a um melhor exercício da cidadania.

Neste sentido, o fim social da escola a aproxima sobremaneira da Justiça Restaurativa (JR), cujo objetivo é restaurar relações rompidas, utilizando-se de mecanismo capazes de despertar nos indivíduos valores humanos universais tão importantes aos indivíduos e que influenciam diretamente para que a convivência entre as pessoas seja pacífica, honesta e justa.

A JR é aplicada no contexto escolar por meio das práticas restaurativas, em especial pela aplicação dos Círculos Restaurativos, também chamados de Círculos de Construção de Paz, tendo este método sido sistematizado por Kay Pranis e sendo a prática restaurativa mais aplicada nos projetos de justiça restaurativa nas escolas no Brasil.

Importante ainda destacar, que os círculos é um processo que busca atender a pessoa de forma holística e dar espaço para o desenvolvimento social, emocional e moral além do desenvolvimento físico e mental do aluno.

Portanto, a aplicação da Justiça Restaurativa na educação, traz um olhar para o papel social da escola e a importância do cumprimento desta finalidade, bem como podem ajudar a desenvolver relacionamentos que darão suporte e promoverão a aprendizagem, ao mesmo tempo em que irão proporcionar o desenvolvimento social e emocional saudável a todos os atores envolvidos no contexto escolar e que conseqüentemente refletirão no exercício da cidadania.

O estudo tem como objetivo demonstrar as mudanças que a Justiça Restaurativa é capaz de ocasionar no ambiente escolar, por meio da aplicação das práticas restaurativas. Justificando-se devido a relevância do tema e a possível contribuição para à educação.

Para a elaboração deste trabalho, utilizou-se como referencial teórico Howard Zehr, Kay Pranis, Carolyn Boyles-Watson, Katherine Evans, Dorothy Vaandering e Elizabeth M. Elliot. Tendo como metodologia utilizada a revisão bibliográfica, desenvolvida a partir de materiais publicados em livros, artigos, dissertações e teses. Realizando pesquisa bibliográfica, exploratórias e explicativas.

O artigo foi dividido em duas partes, inicialmente foi realizado o estudo sobre a Justiça Restaurativa na educação e em seguida foi abordado sobre o Círculo de Construção de Paz, bem como a sua aplicação no contexto escolar. Por fim, nas considerações finais apresentam-se algumas reflexões sobre a temática, visto a complexidade e amplitude do tema.

2 | JUSTIÇA RESTAURATIVA NA EDUCAÇÃO

A educação é um direito fundamental de todos preconizado na Constituição Federal de 1988. Tem-se como um dos principais objetivos da educação a promoção da autonomia do indivíduo, construindo capacidades de relacionar-se consigo mesmo, com os outros e com o mundo. (SANTOS; GOMIDE, 2014, p. 31).

A escola além da família é uma instituição de fundamental importância no desenvolvimento de crianças e adolescentes, por ser o local onde se busca a integração social, a troca de experiências, o aprendizado e a preparação para o futuro. (GEQUELIN; CARVALHO, 2007, p.137).

No entanto, nem sempre a escola toma para si a responsabilidade quanto ao seu papel social, limitando-se a ser mecanismo de aprendizado tão somente de conteúdos

pedagógicos.

Agindo assim, tal instituição contrariamente ao seu fim, torna-se um ambiente violento, ou seja, capaz de abrigar situações violentas e, pior, gerar comportamentos violentos. A chamada “violência escolar” pode ocorrer por meio de diversas modalidades de violência, como a física, psicológica, sexual, negligência ou contra o patrimônio, podendo envolver todas as pessoas que compõem o universo escolar, alunos, professores, funcionários, pais e ainda sujeitos externos. (WILLIANS; STELKO, 2013, p. 20).

Neste sentido, o fim social da escola a aproxima sobremaneira da Justiça Restaurativa (JR), cujo objetivo é restaurar relações rompidas, utilizando-se de mecanismo capazes de despertar nos indivíduos sentimentos de pertença, respeito, compreensão e responsabilização. (MELO, 2005, p. 60).

Além disso, a Justiça Restaurativa na educação visa melhorar o clima, a segurança e o aprendizado na escola e para tanto tem como valores fundamentais a participação, o respeito, a honestidade, a humildade, a interconexão, a responsabilidade, o empoderamento, a esperança, entre outros. (EVANS; VAANDERING, 2018, p. 33).

Ainda, ao descrever os fundamentos da Justiça Restaurativa Howard Zehr explica que, para se envolver com a JR, é preciso examinar e mudar as lentes através das quais se vê o mundo. (ZEHR, 2018, p.183).

Na perspectiva de Evans e Vaandering (2018, p. 20) é preciso olhar o comportamento dos alunos por uma lente de engajamento social, ao invés de controle social, ou seja, é preciso incentivar mudanças no ambiente escolar ao invés de simplesmente tentar mudar o comportamento de alunos individuais.

Portanto, a Justiça Restaurativa na educação visa criar ambientes de aprendizado justos e equitativos, nutrir relacionamentos saudáveis, reparar danos e transformar conflitos. (EVANS; VAANDERING, 2018, p. 17-18).

Assim, a escola é um local importante para a aplicação das práticas restaurativas, havendo vários tipos de práticas, que podem ser realizadas por meio de painéis, oficinas, conferências restaurativas e círculos restaurativos. (ZEHR, 2012, p.53).

Merece destaque dentre as práticas restaurativas o método do círculo restaurativo, também chamado de círculo de construção de paz, método amplamente difundido no Brasil pela precursora Kay Pranis (2010), sendo o círculo a prática restaurativa mais aplicada nos projetos de Justiça Restaurativa nas escolas.

De acordo com Pranis e Boyles-Watson (2018) o uso da prática do círculo de maneira regular e rotineira é a infraestrutura chave para uma comunidade escolar saudável uma vez que, os círculos apoiam o crescimento e a aprendizagem individual ao mesmo tempo em que contribuem para o desenvolvimento de uma comunidade escolar positiva e saudável para todos.

Neste contexto, a análise da aplicação da Justiça Restaurativa na educação, traz um olhar para o papel social da escola e a importância do cumprimento desta finalidade,

que poderá avançar na medida em que as práticas restaurativas estejam estruturadas no sistema educacional e conseqüentemente, poderão ajudar a desenvolver relacionamentos que darão suporte e promoverão a aprendizagem, ao mesmo tempo em que irão proporcionar o desenvolvimento social e emocional saudável a todos os atores envolvidos no contexto escolar.

Assim, considerando que a estrutura escolar pode ser considerada como uma micro-sociedade, em que regras precisam ser observadas para que as relações se estabeleçam de forma adequada e que como em sociedade a observância das regras buscam o bem-estar social, no ambiente escolar é importante com que os agentes que compõem este contexto também as observem e as cultivem para uma melhor convivência.

Mullet e Amstutz (2012, p.27) apontam ser necessário “ensinar a criança regras que orientarão o seu viver e que a ajudarão a se integrar à sociedade e ao seu contexto cultural.”

No entanto, regras quando impostas geralmente não trazem um grau de satisfação ou observância por todos os envolvidos. Neste sentido, a Justiça Restaurativa por meio do diálogo, dos seus pilares e princípios prioriza o compartilhamento de poder, o consenso e a construção conjunta e dessa forma, permite com que as regras sejam percebidas e observadas com outro enfoque.

Neste sentido, importante destacar o caráter acolhedor e ético presente na Justiça Restaurativa, que segundo Mullet e Amstutz (2012, p. 34) é “capaz de promover valores e princípios que utilizam abordagens inclusivas e solidárias para a convivência. Essas abordagens nos permitem agir e reagir de forma a restabelecer o outro, ao invés de alienar e coibi-lo.”

Com isso, pensando a escola como uma micro-sociedade que também tem como atribuição formar indivíduos críticos, éticos, cidadãos preparados para o exercício da cidadania, inserir as práticas restaurativas no contexto escolar pode vir a propiciar um ambiente que permita naturalizar o diálogo, a disciplina e a responsabilização dos sujeitos.

Ademais, por meio das práticas restaurativas valores importantes como justiça, respeito, responsabilidade entre outros são preconizados durante as práticas, assim ao promover a mudança de paradigma, com a adoção de recursos capazes de promover o diálogo, a cooperação e a solução pacífica dos conflitos, bem como a construção e ressignificação de valores traz para a escola a possibilidade de melhorias nas relações escolares, comunitárias e sociais.

A educação é um dos grandes pilares da estrutura social, sendo que o ambiente escolar é constituído por uma grande diversidade de indivíduos, provenientes de diferentes classes sociais e dotados de diferentes capitais culturais.

Capital cultural aqui entendido nos ensinamentos de Bourdieu (2007, p.73) como o capital associado à noção de conhecimento e às diversas formas de compreendê-lo, mas também voltado aos costumes e às culturas, produzidas e conservadas nos diferentes

contextos, raças, classes e povos.

Ademais, segundo Ellwanger (2019, p. 178) “a sociedade é multiplicidade, interconectada pelo somatório das diferenças e semelhanças. O outro é também o reflexo de cada um de nós, todos têm mais em comum entre si, do que se pode vislumbrar.”

Assim, considerando a escola como um espaço de tamanha diversidade, ao trazer a Justiça Restaurativa por meio da aplicação das práticas restaurativas, que tem uma função essencialmente social, tem-se como intuito auxiliar a escola a desenvolver seu papel social, cujo objetivo não se limita em apenas a ser mecanismo de aprendizado somente de conteúdos pedagógicos, mas também de valores para exercício da cidadania e um melhor convívio em sociedade.

O espaço escolar pode ser entendido como aquele com grande potencial transformador dos sujeitos sociais. Portanto, as relações cultivadas e construídas neste espaço refletirão no modo como esses sujeitos irão interagir em outros ambientes sociais.

Ainda, hoje é encontrado nas escolas o modelo de educação baseado no sistema de recompensas e punições, ou seja, se o aluno faz algo tido como “errado” recebe uma punição ou castigo e se faz algo tido como “certo” recebe um prêmio ou uma recompensa. Assim, o comportamento adotado pelo aluno acaba sendo adotado ou por medo de ser punido ou por vaidade para ser premiado.

Segundo Faure (2008, p. 09-10):

Na maior parte das escolas, os alunos adquirem os esquemas da comparação. Espera-se de cada indivíduo um desempenho definido globalmente de antemão. Os objetivos são os mesmos para cada um e os membros de um grupo são comparados entre si de acordo com seus resultados. O esquema da comparação gera o da competição: os alunos não trabalham em função de si mesmos, mas sim para ultrapassar os outros.

Neste sentido, os alunos são condicionados a se comportarem para preencherem as exigências do sistema, seja para atingirem os resultados esperados pelo professor, seja para obterem os resultados esperados pelo próprio sistema escolar. Não havendo espaço para que o aluno haja com liberdade, autonomia, criatividade e explorem suas potencialidades.

De acordo com Elliot (2018, p. 62) “comportar-se corretamente se tornaria mais um reflexo condicionado do que o resultado de uma introspecção reflexiva.”

Elliot (2018, p. 65) ainda, traz uma reflexão sobre a punição no domínio da educação e as suas consequências citando um trecho do capítulo cultura moral da obra *On Education* de Kant:

Se você punir uma criança por ser impertinente e recompensá-la por ser boa, ela agirá de modo correto meramente pelo benefício da recompensa; e quando ela for para o mundo e perceber que bondade não é sempre recompensada, nem maldade sempre punida, ela crescerá sendo alguém que só pensa em como deve continuar no mundo e fazer o certo ou o errado de acordo com o que ela entender ser vantagem ou não para si.

Assim, quando os comportamentos no ambiente escolar se baseiam apenas em punição e recompensa, neste tipo de sistema não há espaço para cooperação, pertencimento e inclusão, ao contrário acaba por estimular o individualismo e a competição.

Ainda, há um outro ponto a ser refletido sobre a punição, muitas vezes ela apresenta efeitos colaterais e não ensina a autodisciplina, isto porque o aluno punido na grande maioria das vezes sente-se injustiçado e questiona a natureza da punição, bem como atribui culpa para aquele que o puniu. Portanto, não se responsabilizando pelas consequências do seu comportamento, muitas vezes por não entender como inadequado aquele comportamento.

Diferentemente do sistema de punição e recompensa, a Justiça Restaurativa tem como foco estimular a responsabilidade, por meio de processos colaborativos e da empatia pela prática da escuta ativa. Portanto, trabalhar com a Justiça Restaurativa no ambiente escolar busca-se a construção de uma sociedade mais responsável, mais humanizada, em que não apenas o sujeito tenha individualmente suas necessidades atendidas, mas ao contrário que a necessidade de toda a comunidade escolar e indiretamente de toda a sociedade seja atendida.

Dessa forma, desenvolver as práticas restaurativas no ambiente escolar, vem de encontro com os objetivos da educação de promover a autonomia do indivíduo, construir a capacidade de relacionar-se consigo mesmo, com os outros e com o mundo, e assim, tornarem-se cidadãos mais conscientes e preparados para o exercício da cidadania.

3 | CÍRCULOS DE CONSTRUÇÃO DE PAZ

Os círculos de construção de paz também chamados de círculos restaurativos têm papel importante na Justiça Restaurativa, trata-se de um dos métodos utilizados para a aplicação das práticas restaurativas, no entanto, não é a única forma utilizada. Existem outros métodos adotados como: painéis, conferências, entre outros.

Contudo, no Brasil os círculos acabaram sendo o método que mais se difundiu devido sua grande utilização nos mais variados projetos espalhados pelo país. Bem como, é o método que mais vem sendo aplicado no contexto escolar.

De acordo com Costello, Joshua Wachtel e Ted Wachtel (2011, p. 7), o uso dos círculos para se reunir e discutir questões desenvolveu-se em quase todas as culturas, sendo que os primeiros círculos humanos resultaram da formação natural de pessoas sentadas ao redor de uma fogueira, estabelecendo a melhor maneira de distribuir eficientemente o acesso ao calor e a luz. No entanto, nos círculos na escola não há uma fogueira, e os objetivos estão relacionados a questões ou tópicos envolvendo todos que estão reunidos.

As práticas circulares surgiram nas comunidades aborígenes do Canadá. Quem primeiro reconheceu um círculo restaurativo, homologando-o por meio de sentença judicial foi o Juiz canadense Barry Stuart, sendo por ele também escolhido o nome de “Círculos de Construção de Paz”, que depois foi sistematizado por Kay Pranis. (SANTOS; GOMIDE,

2014, p. 31).

A história da JR na educação é recente, no entanto, segundo Evans e Vaandering “é complexa, tendo surgido do trabalho comunitário em rede, em várias partes do mundo.” (EVANS; VAANDERING, 2018, p. 21).

A complexidade ocorre devido a grande quantidade de programas, processos e campos de aplicação, sendo que os primeiros projetos que se tem registro aconteceram na Austrália, Nova Zelândia, Canadá, Estados Unidos e Grã-Bretanha. Assim, enquanto a JR se difundia na área da justiça criminal, professores, diretores e orientadores pedagógicos começaram a aplicar as práticas que vinham sendo aplicadas no sistema judicial, adaptando-as para que se adequassem ao contexto escolar. (EVANS; VAANDERING, 2018, p. 23).

Neste sentido Boyes-Watson e Pranis (2011, p. 14) afirmam, que “os círculos podem ser adaptados para uso dentro da sala de aula, em casa, em conferências de família, encontros de equipes de trabalho, ou onde quer que esteja ocorrendo uma programação”.

Ou seja, sua grande adaptabilidade possibilita com que possa ser aplicado nas mais diversas abordagens e contextos distintos e de fato é o que se observa devido a sua grande aplicação em diversos projetos de aplicação da Justiça Restaurativa já implantados no Brasil.

O método dos círculos restaurativos propicia momentos de diálogo, de apoio, bem como para trabalhar os relacionamentos. Importante ainda destacar sua aplicação em situações em que há conflito, portanto, possibilitando ainda o encontro entre a vítima e o ofensor, contudo, não de forma imediata, havendo preparação prévia por meio dos Pré-Círculos. Para que somente então, após o devido preparo e aceitação de todas as partes envolvidas, é agendado o Círculo Restaurativo, e por fim, há a realização do Pós-Círculo Restaurativo. Portanto, os círculos de construção de paz aplicados a situações conflituosas constituem-se em três fases, sendo elas os pré-círculos, os círculos e os pós-círculos. (SANTOS; GOMIDE, 2014, p. 31).

De acordo com Pranis (2010, p.95), nas escolas o aprender e o ensinar acontecem de modo natural, no entanto, a escola também é um espaço em que os conflitos acontecem diariamente. Portanto, oferecem o espaço perfeito para ensinar e aprender sobre resolução de conflitos, sendo o Círculo uma ferramenta essencial nesse aprendizado.

Segundo Ellwanger (2019, p. 80) “os círculos de resolução de conflitos visam reunir pessoas que passaram por alguma divergência para tratar as origens e consequências do conflito. O foco é a recomposição e restauração, gerando como consequência um acordo consensual.”

Assim, no contexto escolar pode-se aplicar círculos com diversas finalidades, que vão desde círculos de relacionamento até círculos para resolução de conflitos. Como por exemplo, pode-se citar os círculos para construção de senso comunitário, em que logo no início do ano letivo, os professores podem realizar o círculo com a classe para desenvolver o senso de comunidade, ou seja, o desenvolvimento da comunidade dos integrantes

daquela classe, bem como estabelecer um vínculo e relacionamento de confiança entre alunos e professores que é um fator relevante para os resultados acadêmicos dos alunos. (PRANIS, 2010, p. 96-97).

Ainda, os círculos podem ser utilizados como parte do currículo, ou seja, como um espaço pedagógico. Como por exemplo, ao trabalhar uma obra literária ao invés de solicitar uma atividade de resumo ou resenha da obra, propor aos alunos sentarem-se em círculos e discutirem suas impressões sobre o livro.

Neste sentido, Pranis (2010, p. 98) afirma que:

Pelo fato do círculo ser um lugar onde a pessoa individual é valorizada, torna-se um espaço seguro para aprender e discutir sobre opiniões sinceras, que vêm do coração. Isto beneficia os professores porque dessa forma é possível ouvir a voz de cada aluno, algo que nem sempre se consegue durante uma discussão com a classe toda.

As aplicações dos círculos no contexto escolar são infinitas, podendo ser realizados, círculos com a equipe de trabalho da escola, círculos entre os professores, círculos com os pais e professores, círculos para envolver os pais e comunidade em geral, reforçando este trabalho conjunto e necessário.

Além disso, os círculos podem ser temáticos e trabalhar assuntos como: assédio sexual, desigualdade de gênero, violência infantil, como desenvolver a aprendizagem social e emocional, círculos para celebração da vida, para discutir valores como a amizade, sobre projetos para o futuro, para trabalhar o luto, enfim, nos círculos todos os assuntos podem ser trabalhados, incluindo-se as resoluções de conflitos, como por exemplo caso de bullying entre alunos.

Mas, e porque são chamados de Círculos Restaurativos?

Neste método de aplicação os participantes sentam-se em cadeiras dispostas em roda, sem mesa no centro. Às vezes se coloca no centro algum objeto que tenha significado especial para o grupo (peça de centro), como inspiração, algo que evoque nos participantes valores e bases comuns.

Segundo Pranis (2010, p. 25), “o formato espacial do círculo simboliza liderança partilhada, igualdade, conexão e inclusão. Também promove foco, responsabilidade e participação de todos.

De acordo com Costello, Joshua Wachtel e Ted Wachtel (2011, p. 7):

O círculo é um símbolo potente. Sua forma implica comunidade, conexão inclusão, justiça igualdade e integridade (...) Uma reunião em círculo, onde não há primeiro nem último lugar por sua própria natureza circular, estabelece uma igualdade de condições para todos os participantes.

Os círculos por sua própria estrutura transmitem certas ideias e valores importantes, sem necessidade de discussão uma vez que há igualdade, uma vez que literalmente todos no círculo têm lugares iguais. Há também segurança e confiança, quando colocados em

círculos pode-se ver todos os participantes, de modo que nada é escondido.

Assim, com o círculo é criado um espaço em que todos podem olhar-se, os participantes têm tempo e atenção iguais, cria-se um espaço seguro para que se manifestem, bem como estabeleçam uma relação de confiança uns com os outros e sintam-se seguros.

Segundo Ellwanger (2019, p. 72):

Um círculo de construção de paz é meio de reunir pessoas de modo que todos sejam igualmente respeitados, tenham igual oportunidade de falar sem interrupção, se expliquem contando a própria história, sejam tratados com igualdade, e que o aspecto emocional de todos seja igualmente acolhido.

Portanto, nos círculos todos os participantes têm oportunidade de participar, ainda que não utilizem seu momento para se manifestarem o “objeto da palavra” é passado um a um dos participantes, dando-lhes vez e voz. Ou seja, os círculos garantem a participação, igualdade e o empoderamento de todos os participantes em um momento de integração e acolhimento.

Sobre a estruturação do círculo, Pranis (2010, p.49-55) assevera que são compostos de elementos estruturais intencionais, sendo eles:

As cerimônias de abertura e fechamento, que marcam o tempo e o espaço do círculo como um lugar à parte. O bastão da fala ou objeto da palavra, que passa de pessoa para pessoa dando a volta na roda, ou seja, o detentor do bastão tem a oportunidade de falar enquanto todos os outros participantes têm a oportunidade de escutar sem pensar numa resposta. O facilitador ou coordenador, que não é alguém que será responsável por encontrar soluções e nem controlar o grupo, mas sim iniciar um espaço respeitoso e seguro e envolver os participantes na partilha da responsabilidade do espaço e pelo trabalho em comum. As orientações, também chamadas de valores e diretrizes, que são os compromissos ou promessas que os participantes fazem uns aos outros quanto ao modo como se comportarão no círculo, tendo como propósito estabelecer expectativas de condutas bem claras com base naquilo que os participantes necessitam a fim de se sentirem num espaço seguro para falar de modo sincero e autêntico e agirem a partir do impulso de se ligar aos outros de modo positivo. Por fim, o processo decisório consensual, sendo que este elemento estrutural não está presente em todos os círculos de construção de paz, uma vez que nem todos círculos tomam decisões, mas quando o fazem, elas são decisões consensuais.”

Ou seja, esta modalidade restaurativa consiste em os participantes se acomodarem em círculos, um objeto chamado de “bastão da fala ou objeto da palavra” vai passar nas mãos de cada um dos participantes na ordem em que estão sentados, para que todos tenham a oportunidade de falar, sendo que é conferido o direito de fala para aquele que está com o objeto da palavra em mãos.

Ainda, como parte do processo é feita uma cerimônia de abertura e fechamento em que um texto, uma atividade ou até mesmo um exercício relacionado ou não ao assunto que será trabalhado no círculo leve os participantes a uma reflexão ou centramento quanto ao tema. Na sequência são estabelecidas as orientações, em que são explicitados valores,

ou mesmo uma filosofia, que enfatize o respeito, o valor de cada participante, a integridade, a importância de se expressar com sinceridade, entre outras.

Todo o processo é orientado por facilitadores, geralmente o trabalho ocorre em duplas (facilitador e co-facilitador), os facilitadores também participam ativamente no círculo, integram enquanto participantes do círculo, uma vez que o objeto da palavra também passa por eles e a eles é concedido o poder da fala da mesma forma que ocorre com todos os outros participantes.

Ainda, quando no círculo serão tomadas algum tipo de decisão, as decisões ali tomadas são consensuais e tem por fundamento, um sério compromisso de compreender as necessidades e interesses de todos os participantes do círculo e de trabalhar para atender a todas essas necessidades.

Mas, porque tornar o círculo parte do contexto escolar?

Boyes-Watson e Pranis (2018, p. 6-8, bloco II/V), apresentam seis fundamentos para a prática de círculos nas escolas, sendo eles: o enfoque holístico com as crianças e adolescentes, a importância dos relacionamentos no desenvolvimento e na aprendizagem, o enfoque holístico para com a escola, a disciplina positiva, um ambiente de aprendizagem com sensibilidade para o trauma e a prática da atenção plena ou *mindfulness*.

O primeiro fundamento da educação holística, chama a atenção para a importância do aprendizado social e emocional. Segundo as autoras:

O círculo é um processo que busca, de forma intencional, atender a pessoa de forma holística e dar espaço para o desenvolvimento social, emocional e moral além do desenvolvimento físico e mental. Hábitos e atitudes emocionais não são simplesmente características inatas fixadas pelo nosso código genético, mas traços cultivados por meio da interação com os outros. (BOYES-WATSON; PRANIS, p. 6, bloco II/V).

O segundo fundamento tem o enfoque na importância dos relacionamentos no desenvolvimento humano e no processo de aprendizado cognitivo e social. De acordo com Boyles-Watson e Pranis (2018, p. 6, bloco II/V):

O Círculo é, acima de tudo, um processo para construir relacionamentos. Nós acreditamos que seu uso irá fortalecer relacionamentos de confiança e de cuidado entre adultos e crianças, bem como entre os adultos e entre as crianças, de maneira altamente benéfica para o aprendizado social e cognitivo.

O terceiro fundamento traz o enfoque holístico para com a escola. Para as autoras:

O processo circular é um espaço designado a promover o sentimento de pertencimento, a cultivar a conscientização e a consideração pelos outros e a assegurar a participação democrática respeitosa de todos os membros da comunidade. Por ser um processo estruturado para cultivar e apoiar o comportamento positivo dentro dele e, mais importante, fora do Círculo, nós acreditamos que seja extremamente útil na geração de um clima escolar positivo. (BOYES-WATSON; PRANIS, p. 7, bloco II/V).

O quarto fundamento para o uso dos círculos nas escolas se baseia na disciplina positiva, em especial pelo uso das práticas restaurativas baseadas na teoria da Justiça Restaurativa, assim segundo as autoras:

O Círculo é uma estrutura útil na geração e na articulação dos valores compartilhados, traduzindo-os em um conjunto de normas comportamentais comuns e explícitas em relação à conduta dentro da comunidade escolar. É também um processo eficiente na condução de uma disciplina positiva – um processo estruturado para lidar com o dano de forma que atenda às necessidades daqueles que foram prejudicados, ao mesmo tempo em que promove a assunção de responsabilidade pelos que o causaram. A disciplina restaurativa busca a formação de uma comunidade mais forte ao envolver toda a comunidade escolar na solução positiva do dano e ao usar o conflito como oportunidade para fortalecer relacionamentos positivos. (BOYES-WATSON; PRANIS, p. 7, bloco II/V).

O quinto fundamento para o uso dos círculos dentro das escolas vem da compreensão do trauma ou experiências adversas na infância e seu impacto na aprendizagem e no desenvolvimento humano. Sobre este fundamento as autoras afirmam que:

O processo circular pode também oferecer a oportunidade de chegar à autoconscientização através da conexão com os outros e oferece, ainda, a oportunidade de aprender formas construtivas de ir ao encontro das necessidades a partir da comunidade. Mais importante, essa é uma prática que beneficia todas as crianças – tanto as que estão emocionalmente saudáveis, como aquelas que estão se esforçando para ficar bem. É uma maneira de cultivar os benefícios de cura de uma comunidade saudável que concentra a força para apoiar e nutrir todos os seus membros, tanto em tempos bons como nos ruins. (BOYES-WATSON; PRANIS, p. 8, bloco II/V).

Por fim, o sexto fundamento traz como o enfoque na prática da atenção plena trazida na própria estrutura do círculo, uma vez que nos roteiros elaborados e indicados nos manuais escritos pelas autoras elas apresentam exercícios simples de meditação e respiração como parte das estruturas de muitos círculos. Segundo Boyles-Watson e Pranis (2018, p. 8, bloco II/V):

O círculo é uma prática de atenção plena porque encoraja os participantes a desacelerarem e a estarem presentes com eles mesmos e com os outros [...]. As pesquisas científicas confirmam o que milhares de anos da sabedoria humana e da prática afirmam: o uso regular de práticas simples de meditação aumenta o bem-estar mental, físico, emocional e espiritual. Pesquisas nas escolas que usam demonstram que técnicas simples podem melhorar a qualidade da atenção e foco dentro da sala de aula.

Dessa forma, observa-se que os círculos são espaços onde as pessoas livremente, se reúnem criando um espaço de aprendizado social e emocional, que promovem o sentimento de pertencimento, cultivam a conscientização e a consideração pelos outros, bem como asseguram a participação democrática e respeitosa de todos.

Assim como, é um processo para construir relacionamentos saudáveis, bem como um processo eficiente para lidar com o dano de forma que atenda às necessidades de

todos os envolvidos, sejam eles os prejudicados ou os causadores do dano, permitindo aos participantes a oportunidade de chegarem a autoconscientização através da conexão com os outros. Além de proporcionarem estarem presentes com eles mesmos e com os outros.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os levantamentos feitos por este estudo não visam esgotar o tema, mas refletir sobre a educação e a função social da escola no desenvolvimento do aluno para o exercício da cidadania. Neste sentido, tem-se que o papel da escola vai muito além da sua função básica de garantir a aprendizagem de conteúdo, mas também no desenvolvimento de habilidade e valores necessários à socialização do indivíduo.

A função social da escola aproxima da Justiça Restaurativa (JR), cujo objetivo é restaurar relações rompidas e construir relacionamentos saudáveis. Para tanto, utiliza-se de mecanismo capazes de despertar nos indivíduos valores humanos universais que influenciam diretamente para que a convivência entre as pessoas seja pacífica, honesta e justa.

Portanto, ao trazer a Justiça Restaurativa para o contexto escolar objetiva-se criar ambientes de aprendizado mais justos e equitativos, nutrir relacionamentos saudáveis, reparar danos, bem como transformar conflitos.

Neste sentido, a escola é um ambiente propício para a aplicação das práticas restaurativas, por apresentar uma grande diversidade de indivíduos, provenientes de diferentes classes sociais, com culturas e costumes diferentes.

Há diversos tipos de práticas restaurativas que podem ser aplicadas na escola como: os painéis, oficinas, conferências restaurativas, os círculos restaurativos entre outros. No entanto, merece destaque os círculos restaurativos ou círculos de construção de paz, que é o método que mais vem sendo aplicado nos projetos de Justiça Restaurativa nas escolas.

As práticas circulares na escola propiciam momentos de diálogo, de apoio, de construção de relacionamentos saudáveis, bem como podem ser utilizados para a resolução de conflitos. Assim, no contexto escolar pode-se aplicar círculos com diversas finalidades, que vão desde círculos de relacionamento até círculos para resolução de conflitos.

Além disso, o trabalho com os círculos permite com que as pessoas livremente, se reúnam e criem um espaço de aprendizado social e emocional, promovendo o sentimento de pertencimento, cultivando a conscientização e a consideração pelos outros, bem como assegura a participação democrática e respeitosa de todos.

Assim, a JR é um conjunto de ideias que traz um olhar diverso no modo de ver o mundo, bem como na maneira de agir no mundo, pela troca de lentes na construção de relacionamentos e ambientes saudáveis ou ainda, na maneira de olhar para os conflitos, mudando o foco para as relações entre os indivíduos.

Dessa forma, o uso das práticas restaurativas de modo regular no contexto escolar

demonstra ser uma ferramenta colaborativa e transformativa para a promoção de uma comunidade escolar mais saudável e conseqüentemente, para um melhor exercício da cidadania com a participação mais consciente e responsável do indivíduo na sociedade.

REFERÊNCIAS

AMSTUTZ, Lorraine Stutzman.; MULLET, Judy H. **Disciplina Restaurativa para Escolas:** Responsabilidade e ambientes de cuidado mútuo. São Paulo: Palas Athena, 2012.

BOYES-WATSON, Carolyn; PRANIS, Kay. **No coração da esperança:** guia de práticas circulares: o uso de círculos de construção da paz para desenvolver a inteligência emocional, promover a cura e construir relacionamentos saudáveis. Trad. Fátima de Bastiani. Porto Alegre: Tribunal de Justiça do Estado do Rio Grande do Sul - Departamento de Artes Gráficas, 2011.

BOYES-WATSON, Carolyn; PRANIS, Kay. **Círculos em movimento:** construindo uma comunidade escolar restaurativa. Trad. Fátima de Bastiani. Porto Alegre: Tribunal de Justiça do Estado do Rio Grande do Sul, 2018. Disponível em: <<https://www.escolamaispaz.org.br/circulosemmovimento/downloads/>>. Acesso: em 15 mar. 2021.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação.** 9. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

COSTELLO, Bob; WACHTEL, Joshua; WACHTEL, Ted. **Círculos Restaurativos nas escolas:** construindo um sentido de comunidade e melhorando o aprendizado. Trad. Gisele Klein. Pensilvânia, EUA: International Institute for Restorative Practices, 2011.

ELLIOT, Elizabeth M. **Segurança e Cuidado:** justiça restaurativa e sociedades saudáveis. Trad. Cristina Telles Assumpção. São Paulo: Palas Athena; Brasília: ABRAMINJ, 2018.

ELLWANGER, Carolina. **Justiça Restaurativa e ensino jurídico:** a lente restaurativa na formação do agente pacificador. Jundiaí: Paco Editorial, 2019.

EVANS, Katherine; VAANDERING, Dorothy. **Justiça Restaurativa na educação:** promover responsabilidade, cura e esperança nas escolas. Trad. Tônia Van Acker. São Paulo: Palas Athena, 2018.

FAURE, Jean-Philippe. **Educar sem punições nem recompensas.** Trad. Stephania Matousek. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

GEQUELIN, Juliane; CARVALHO, Maria C. N. **Escola e comportamento anti-social.** Ciências & Cognição, 11, 2007, 132-142 ISSN: 1806-5821. Disponível em: <<http://www.cienciasecognicao.org/revista/index.php/cec/article/view/657/439>>. Acesso: em 15 mar. 2021.

MELO, Eduardo R. **Justiça Restaurativa e seus desafios histórico-culturais. Um ensaio crítico sobre os fundamentos ético-filosóficos da justiça restaurativa em contraposição à justiça retributiva.** In M.T. Bastos; S.R.T. Renault (Orgs). Justiça Restaurativa: Coletânea de Artigos (pp.53-78). Justiça para o Século 21: Instituto Práticas Restaurativas. Brasília: MJ e PNUD, 2005.

PRANIS, Kay. **Processos Circulares de construção de paz.** Trad. Tônia Van Acker. São Paulo: Palas Athena, 2010.

SANTOS, Mayta Lobo dos; GOMIDE, Paula Inez Cunha. **Justiça restaurativa na escola**: aplicação e avaliação do programa. Curitiba: Juruá, 2014.

WILLIANS, Lúcia C. A.; STELKO-PEREIRA, Ana C. (Org). **Violência nota zero**: como aprimorar as relações na escola. São Carlos: EduFSCar, 2013.

ZEHR, Howard. **Trocando as lentes**: um novo foco sobre o crime e a justiça. Trad. Tônia Van Acker. 3.ed. São Paulo: Palas Athena, 2018.

ZEHR, Howard. **Justiça Restaurativa**. Trad. Tônia Van Acker. São Paulo: Palas Athena, 2012.

CAPÍTULO 10

NORMATIVAS LEGAIS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA E O CURRÍCULO DOS CURSOS DE LICENCIATURA EM FÍSICA

Data de aceite: 01/12/2021

Data de submissão: 06/09/2021

Yasmin dos Santos de Araujo

Universidade Federal de São Paulo
Diadema - São Paulo

<http://lattes.cnpq.br/4865417735934239>

Yara Araujo Ferreira

Universidade Federal de São Paulo
Diadema - São Paulo

<http://lattes.cnpq.br/2428339911493615>

RESUMO: A formação do professor depende tanto dos conhecimentos abordados na Licenciatura quanto das práticas socialmente elaboradas no curso. As normativas legais que orientam os currículos dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica passaram por profundas reorganizações desde o início dos anos 2.000, de tal forma que as repercussões sobre estes cursos implicaram em uma nova organização do currículo. Nesta pesquisa nos interessa refletir, segundo a temática dos saberes docentes, como a cultura acadêmica impressa no currículo organiza os conhecimentos, conteúdos e habilidades considerados necessários ao docente em formação. Para investigar as estruturas curriculares, Projetos Políticos Pedagógicos de 9 (nove) cursos de Licenciatura em Física de Universidades Federais Brasileiras foram analisados, abrangendo todas as regiões geográficas do país. Os resultados dessa pesquisa podem fornecer um diagnóstico sobre

a organização curricular dos cursos de formação de professores em Física e dos conteúdos exigidos para a aquisição dos futuros docentes.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de Professores, Currículo, Licenciatura em Física, Legislação para formação de professores.

LEGAL NORMS FOR BASIC EDUCATION TEACHER TRAINING AND THE CURRICULUM OF PHYSICS UNDERGRADUATE COURSES

ABSTRACT: The teacher's training depends as much on the knowledge covered in the degree as on the socially elaborated practices in the course. Despite the historical disarticulation between theoretical and practical knowledge in undergraduate studies, the disengagement of this knowledge from the current cultural, social and political scenarios has imposed limits on the development of better contextualized teaching knowledge. Therefore, minimizing the influence of initial training in teaching practice. In this work we researched the teaching knowledge, how the academic culture printed in the curriculum organizes the knowledge, contents and skills considered necessary for the teacher in formation. In order to investigate the curricular structures, Pedagogical Political Projects of 9 (nine) degree courses in Physics from Brazilian Federal Universities were analyzed, covering all the geographic regions of the country. The results of this research can provide a diagnosis about the curricular organization of Physics teacher training courses and the contents required for the acquisition of future teachers.

KEYWORDS: Teacher Training, Curriculum, Degree in physics, Teaching Training Legislation.

1 | INTRODUÇÃO

As Bases Legais que orientam as configurações curriculares dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica passaram por profundas reorganizações nos últimos anos (BRASIL, 2019, 2015, 2002a, 2002b, 2001a, 2001b), de tal forma que as repercussões sobre estes cursos implicaram em uma nova organização do currículo. Diversas pesquisas em Currículo e Formação de professores (NÓVOA, 1995; PIMENTA, 1997; SCHÖN, 1995; GATTI, 2009; GAUTHIER, 1998) sinalizam a relevância em se privilegiar uma formação que não se concentre unicamente nos conteúdos específicos, mas que também aborde e promova o desenvolvimento de diferentes saberes necessários à práxis docente. Que prepare o docente segundo contexto sociopolítico, histórico e que responda às necessidades da vida contemporânea.

Entretanto, a formação inicial de professores conforme organizada na atualidade parece permanecer marcada pela racionalidade técnica, onde os conhecimentos são organizados burocraticamente em um currículo formal. Tal arranjo curricular não tem se mostrado capaz de preparar o docente em formação para as contradições inerentes à prática social do educar (PIMENTA, 1997); não promovendo a elaboração da identidade do curso de formação de professores e tão pouco o desenvolvimento da identidade do profissional docente em formação.

A partir da reforma da legislação de professores iniciada nos anos 2000, várias discussões sobre a organização curricular foram suscitadas. O entendimento sobre como os cursos de Licenciatura têm se reestruturado diante dessas novas normativas legais, requer uma identificação da estrutura curricular e de quais são os conhecimentos e os saberes que devem compor o currículo na Formação de Professores no Brasil. A prática docente é integradora de ações múltiplas e relaciona diversos agentes sociais. Portanto, urge a necessidade de estabelecer novas perspectivas e estruturas curriculares a fim de romper modelos tradicionais arraigados nos currículos da formação docente por décadas.

Neste artigo buscamos caracterizar, de maneira geral, a organização curricular e a carga horária da grade curricular de cursos de Licenciatura em Física de Universidades Federais brasileiras. Entendemos que os conteúdos curriculares formam um conjunto de assuntos propostos no currículo, selecionados segundo certos critérios presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores. Utilizamos metodologia qualitativa de investigação e os dados foram coletados nos sites das Instituições Federais de Ensino Superior investigadas, organizados segundo estatística descritiva e analisados por meio de análise documental.

2 | O PAPEL DA FORMAÇÃO INICIAL

Proporcionar a aquisição de conhecimentos e competências considerados relevantes ao futuro docente é um dos objetivos da formação inicial. Segundo Pimenta (1997), se espera que ela colabore para o exercício da atividade docente. Outrossim, professorar não é uma atividade burocrática para a qual se adquire conhecimentos e habilidades técnico- mecânicas. O ensino, como prática social, apresenta desafios e necessidades cotidianamente. Diante disso, compete à licenciatura desenvolver nos estudantes habilidades, atitudes e valores que permitam a permanente construção de seus saberes fazeres docentes (PIMENTA, 1997, p.6). Ademais, conferir aos futuros professores o desenvolvimento da capacidade de investigar a própria prática em um processo contínuo de (re)construção de sua ação docente (SCÖN, 1995). Esse professor reflexivo não efetua uma mera sobreposição de saberes, mas faz uso de vários tipos para aperfeiçoar seu desempenho profissional.

3 | SABERES DOCENTES E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Segundo Tardif (2002, p.36), o saber docente é um saber plural. É formado pela, mais ou menos coerente, amálgama de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais (TARDIF, 2002, p.36). Os saberes profissionais são das ciências da educação e da ideologia pedagógica. São saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores. Esses saberes excedem a produção de conhecimentos, visto que procuram ser incorporados à prática docente. Os saberes sociais definidos e selecionados pela instituição universitária são os disciplinares. Eles independem das faculdades de educação e dos cursos de formação de professores. São oriundos da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes. Instituições escolares apresentam e categorizam saberes sociais considerados modelos da cultura erudita e da formação para esta por meio de saberes curriculares. Sendo assim, correspondem a discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais ocorre a categorização. Ademais, os saberes experienciais são desenvolvidos no exercício da função e na prática da profissão de professores. São baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento do seu meio (TARDIF, 2002, p.36 – 39).

A prática docente é condicionada pelo domínio, integração e mobilização dos saberes. Todavia, a relação dos professores com a formação profissional é de exterioridade. A universidade e seu corpo formador, o Estado e seu corpo de agentes formadores, ambos produzem e legitimam os saberes científicos e pedagógicos. Definem e selecionam os saberes curriculares, disciplinares e pedagógicos que os professores devem ter aquisição. Entretanto, essa relação é transformada pelo saber experiencial. Ele surge como núcleo vital que interioriza os outros saberes na própria prática (TARDIF, 2002, p.54). Não é um dos saberes, mas é formado por todos os demais, os submetendo as certezas

desenvolvidas através da experiência do professor. Outrossim, a prática também pode ser vista como processo de aprendizagem. Uma relação crítica com os saberes disciplinares, curriculares e da formação profissional. Pela experiência, professores retraduzem sua formação e adaptam à profissão (TARDIF, 2002, p.53), em um processo de eliminação e conservação de conhecimentos, habilidades e atitudes, segundo a realidade vivida. Através disso, desenvolvem disposições, que podem se transformar em traços da personalidade profissional. Essas disposições, os *habitus* dos docentes, se manifestam através de um saber- ser e saber- fazer validados pelo cotidiano (TARDIF, 2002, p. 49). Pelos estudos das concepções e tipologias (GAUTHIER, 1998; TARDIF, 2002) dos saberes docentes é possível estabelecer relação entre saber e fazer. No entanto, a implicação direta é a questão de quais saberes são considerados necessários para serem desenvolvidos. Além disso, como essas disposições se representam no currículo prescrito das licenciaturas.

4 | LEGISLAÇÃO PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Diretrizes Nacionais Curriculares para cursos de Física

As Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Física estão presentes no Parecer CNE/CES nº 1304, de 06 de novembro de 2001 e Resolução CNE/CES nº 9, de 11 de março de 2002. A carga horária dos cursos é distribuída ao longo de quatro anos, sendo metade correspondente ao núcleo básico comum e a outra metade a módulos sequenciais complementares de acordo com a ênfase da formação (*Quadro 01*).

O núcleo comum é composto por disciplinas relativas à física geral, física clássica, física moderna e ciência como atividade humana, que abrangem outras ciências naturais, como Biologia ou Química e também as ciências humanas, abordando questões como Ética, Filosofia, História da Ciência, entre outros.

Os módulos definidores de ênfase são: físico- pesquisador, físico - educador, físico - tecnólogo e físico - interdisciplinar. No caso da formação de professores de Física (físico - educador), são incluídos os conteúdos da Educação Básica, considerando as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores em nível superior e as Diretrizes Nacionais para Educação Básica e para o Ensino Médio.

O módulo pode ser distinto para (i) instrumentalização de professores de Ciências do ensino fundamental; (ii) aperfeiçoamento de professores de Física do ensino médio; (iii) produção de material instrucional ou (iv) capacitação de professores para as séries iniciais do ensino fundamental. O Parecer orienta também que os estágios sejam estimulados na confecção dos currículos pelas IES e que as modalidades de graduação devem buscar incluir em seu currículo uma monografia de fim de curso, associada ou não aos estágios (BRASIL, 2001b).

Núcleo Comum	Módulos Sequenciais Especializados
Aproximadamente 50% da carga horária. O núcleo comum é caracterizado por conjuntos de disciplinas relativos à física geral, matemática, física clássica, física moderna e ciência como atividade humana.	Físico-Pesquisador: (Bacharelado em Física)
	Físico-Educador: (Licenciatura em Física)
	Físico Interdisciplinar: (Bacharelado ou Licenciatura em Física e Associada)
	Físico-Tecnólogo: (Bacharelado em Física Aplicada)

Quadro 1: Estrutura de cursos de Física

Fonte: Elaborado a partir de Brasil (2001b)

Físico-educador - No caso desta modalidade, os sequenciais estarão voltados para o ensino da Física e deverão ser acordados com os profissionais da área de educação quando pertinente. Esses sequenciais poderão ser distintos para, por exemplo, (i) instrumentalização de professores de Ciências do ensino fundamental; (ii) aperfeiçoamento de professores de Física do ensino médio; (iii) produção de material instrucional; (iv) capacitação de professores para as séries iniciais do ensino fundamental. Para a licenciatura em Física serão incluídos no conjunto dos conteúdos profissionais, os conteúdos da Educação Básica, consideradas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores em nível superior, bem como as Diretrizes Nacionais para a Educação Básica e para o Ensino Médio (BRASIL, 2001c, p. 7).

5 | DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Nos últimos dez anos, modificações consideráveis foram realizadas na legislação para formação de professores da educação básica, das Resoluções CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002 e CNE/CP nº 2, de 01 de julho de 2015 para a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019.

A Resolução CNE/CP nº2 de 20 de dezembro de 2019 define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC - Formação). A resolução tem como referência a implantação da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC) e com base nas competências gerais estabelecidas por ela, a formação do licenciado deve pressupor o desenvolvimento das correspondentes competências gerais docentes (BRASIL, 2019). Das competências gerais docentes advém as competências específicas: (i) conhecimento profissional; (ii) prática profissional e (iii) engajamento profissional, que são explicitadas na BNC - Formação e desenvolvidas através da organização curricular.

A Resolução CNE/CP nº2/2019 estabelece para os cursos de Formação Inicial de Professores para Educação Básica a carga horária total de, no mínimo, 3.200 (três mil e

duzentas) horas distribuídas em três grupos. O Grupo I, com 800 (oitocentas) horas, para a base comum, constituída de conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos que fundamentam a educação e suas articulações com os sistemas, a escola e as práticas educacionais (BRASIL, 2019). O Grupo II, com 1.600 (mil e seiscentas) horas, é para aprendizagem dos conteúdos específicos das áreas, componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimento da BNCC e para domínio pedagógico desses. Ao Grupo III são dispostas 800 (oitocentas) horas, distribuídas entre estágio supervisionado, com 400 (quatrocentas) horas e prática dos componentes curriculares dos Grupos I e II, com 400 (quatrocentas) horas ao longo do curso.

A Resolução CNE/CP nº2/2019 apresenta mudanças notórias em relação a Resolução CNE/CP nº2/2015.

A Resolução CNE/CP nº2/2015 determina 400 (quatrocentas) horas para prática como componente curricular ao longo do curso, 400 (quatrocentas) horas para estágio supervisionado, 2.200 (duas mil e duzentas) para os núcleos I, de estudos de formação geral, das áreas específicas e interdisciplinares e do campo educacional, seus fundamentos e metodologias e das diversas realidades educacionais e do núcleo II, de aprofundamento e diversificação de estudos das áreas de atuação profissional, incluindo os conteúdos específicos e pedagógicos, priorizados pelo projeto pedagógico das instituições, em sintonia com os sistemas de ensino, atendendo às demandas sociais.

Agrade dispõe 200 (duzentas) horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes, de estudos integradores para enriquecimento curricular (BRASIL, 2015), que correspondem a Atividades Complementares de algumas instituições. Presentes como componente curricular em Diretrizes Curriculares Nacionais como a Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002b e a Resolução CNE/CP nº 2, de 01 de julho de 2015, as Atividades Complementares desaparecem da Resolução CNE/CP nº 2/2019.

6 I MUDANÇAS DE CONCEPÇÕES SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE

A Resolução CNE/CP nº2, de 01 de julho de 2015 e a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, além de apresentarem diferenças quanto à organização curricular, divergem em relação às suas concepções de como se desenvolve a formação docente.

As Diretrizes Curriculares Nacionais promulgadas em 2015 compreendem à docência como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos (BRASIL, 2015), em consonância a apropriação de diferentes valores, éticos, linguísticos, estéticos e políticos, inerentes a uma formação científica e cultural que dialoga com variadas visões de mundo.

As últimas Diretrizes Curriculares Nacionais, promulgadas em 2019, estabelecem

que a formação docente pressupõe o desenvolvimento, pelo licenciado, das competências gerais previstas na BNCC - Educação Básica, bem como aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes (BRASIL, 2019), que abrangem os aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional, garantindo o desenvolvimento pleno, chamado de Educação Integral.

Segundo Gonçalves, Mota e Anadon (2020), toda Resolução de 2019 aponta para uma formação de professores que visa desenvolver nos seus alunos as competências e habilidades já definidas na BNCC. Desta forma, o trabalho do futuro professor será basicamente traduzir e ter atributos previamente estabelecidos, com um modelo padronizado de desenvolvimento de competências e habilidades que são sobretudo centradas, segundo as autoras, no saber fazer. As três dimensões das competências específicas – conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional - evidenciam um modelo técnico instrumental (GONÇALVES; MOTA; ANADON, 2020), centralizado na prática que desconsidera dimensões técnicas, políticas, éticas e estéticas envolvendo o domínio e manejo de conteúdos e metodologias, diversas linguagens, tecnologias e inovações, mencionadas na Resolução CNE/CP nº2 de 2015 (BRASIL, 2015).

Ademais, a Resolução CNE/CP nº 2 de 2019 estabelece a forma que a carga horária deve ser distribuída, definindo não apenas em termos de horas, mas em conteúdos e anos de currículo, padronizando e engessando os cursos de formação de professores, desconsiderando processos que estavam sendo construídos em cada instituição de ensino superior (GONÇALVES; MOTA; ANADON, 2020).

7 | METODOLOGIA DE ORGANIZAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Em Tardif (2002) encontramos que o conceito de saber engloba os conhecimentos, as habilidades e as atitudes dos docentes. Igualmente pode-se afirmar que o professor é um profissional que faz uso de vários tipos de saberes docentes para aperfeiçoar seu desempenho profissional. O estudo das concepções e tipologias (GAUTHIER, 1998; TARDIF, 2002) dos saberes docentes permite estabelecer relações entre o saber e o fazer. Em consequência, geram implicações diretas na formação de professores quer em relação à quais saberes são necessários que o professor desenvolva em sua formação ou em como estas disposições se representam no currículo prescrito. Dessa forma, podemos analisar a grade curricular de cursos de formação de professores em busca de analisar quais são os conhecimentos que diferentes organizações de ensino consideram fundamental que professores em formação se apropriem. Nesse caso, para cursos de formação de professores (FP) de física. Guimarães (2014) propõe Eixos Temáticos de análise de modo a abranger aspectos essenciais da formação docente e dos saberes de formação, conforme apresentado no Quadro 2. Assim, os Eixos Curriculares são a estrutura na qual estes critérios de seleção se apoiam. Ênfases em eixos específicos revelam indícios das

concepções que sustentam esta seleção de conteúdo (GUIMARÃES, 2014). Vale lembrar que as mesmas categorias (mediante pequena adaptação) podem ser utilizadas para a análise de cursos de FP de outras áreas do conhecimento.

O saber disciplinar envolve os conhecimentos conceituais específicos, que estruturam, sistematizam e orientam os conhecimentos teóricos e experimentais da área específica de análise. Fazem parte dessa categoria os eixos: Conteúdo de Física, Estruturante e Temático. Os conteúdos específicos de Física, como seus fenômenos, experimentação, epistemologia e história estão no eixo Conteúdos de Física. Disciplinas que atuam na compreensão da linguagem científica, ajudando a fundamentar sua estrutura conceitual e/ou matemática encontram-se no eixo Estruturante. Disciplinas que dialogam com a Física de modo a construir conhecimento para fundamentar e explicar os fenômenos da natureza pertencem ao eixo Temático.

O conhecimento relacionado às ciências da educação, ideologia educacional e saber pedagógico está na categoria do saber de formação profissional. A essa categoria pertence o eixo de Educação. Esse eixo aborda teorias e fundamentações pedagógicas, seus métodos e ideologias. Envolve estudo das concepções de ensino e aprendizagem, mediações da ação educativas e instrumentos didáticos. Disciplinas de conhecimento histórico, social e político da educação também estão presentes.

Categorias	Eixo Curricular	Descrição
Saber da Formação Profissional	Conhecimento relacionado às ciências da Educação, Ideologia Educacional e Saber Pedagógico	Eixo da Educação e Ensino Parte da formação que aborda o conhecimento das ciências da Educação.
Saber Disciplinar	Conhecimento relativo à Física, seus fenômenos, formulação matemática, experimentação e história.	Eixo dos Conhecimentos Conceituais específicos Estrutura, sistematiza e orienta os conhecimentos teóricos e experimentais da Física. Dividido em: Conteúdos de física; conteúdos estruturantes e conteúdos temáticos.
Saber Curricular	Conhecimentos integradores, busca correlacionar os outros saberes de modo a empregar-lhes sentidos na ação	Eixo Integrador Disciplinas que têm função de tornar as partes (outros eixos) um conjunto, no sentido de significar os conteúdos segundo a ação docente.
Saber Experiencial	Conhecimento advindo da experiência promovido pela formação inicial.	Eixo Experiencial Conhecimentos da experiência promovidos pela formação inicial. Atividades destinadas à socialização inicial da prática docente.

Quadro 2: Categorização de Eixos Curriculares segundo Saberes Docente e Legislação Específica

Fonte: Guimarães (2014, p.128)

O eixo dos conhecimentos de ensino de Física é categorizado como saber curricular.

Conhecimentos que integram, correlacionam saberes atribuindo-lhes sentidos na ação compõem esse eixo, chamado Integrador. Destarte, disciplinas que tornam as partes (outros eixos) um conjunto, constituem a categoria. Elas atuam no sentido de significar os conteúdos segundo a ação docente. Constitui o saber experiencial o conhecimento advindo da experiência promovida pela formação inicial. O eixo experiencial consiste em atividades destinadas à socialização da prática docente, como o estágio obrigatório. No Quadro 01, consta a síntese da categorização.

Os Eixos Curriculares são a estrutura na qual os critérios de seleção de conhecimentos e saberes necessários se apoiam, segundo as concepções de formação impressas nos currículos de cada curso de FP. Ênfases em eixos específicos revelam indícios das concepções que sustentam esta seleção de conteúdo (GUIMARÃES, 2014). As disciplinas e atividades dos cursos analisados foram agrupadas segundo seu conteúdo, características gerais e função formativa por meio de quatro categorias de eixos curriculares.

8 | DADOS E RESULTADOS

No Gráfico 1 é apresentado os resultados da análise da grade curricular dos cursos de Licenciatura em Física investigados conforme categorização adotada (GUIMARÃES, 2014). Os cursos analisados são das seguintes universidades: Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS), Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Universidade Federal de Roraima (UFRR), Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP) e Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA).

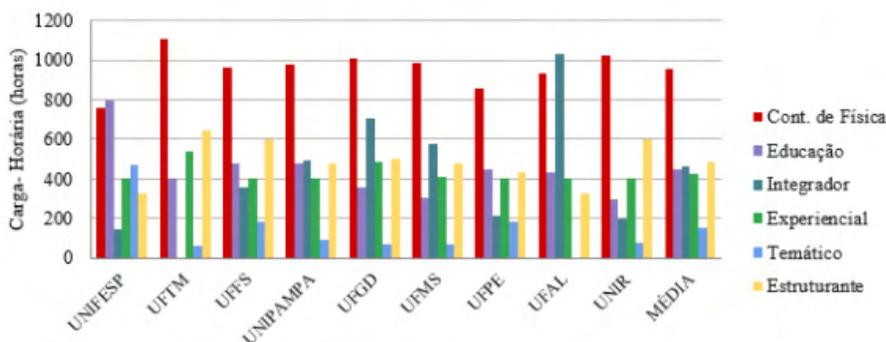


Gráfico 1: Carga horária por eixo curricular

Fonte: Organizado pelos próprios autores a partir das análises dos projetos políticos das instituições

A contagem da Carga-Horária (CH) em horas para cada um dos Eixos temáticos

apresentada no Gráfico 1 para cada um dos cursos analisados foi obtida segundo análise da grade de disciplinas de cada um dos cursos analisados. Cada uma das disciplinas propostas nos cursos foi classificada e agrupada, tendo em vista suas ementas, segundo as categorias de análise apresentadas no Quadro 2. O primeiro elemento que vale ressaltar é que podemos observar que todos os cursos atendem, cada um à sua maneira, a legislação para a formação de professores vigente até a execução de seus projetos políticos - Resolução CNE/CP nº2/2015.

Notamos que a maior média de número de horas curriculares é dedicada ao Eixo de Conteúdos de Física, com 956 horas. Em seguida, vem o Eixo Estruturante, com 487 horas. O Eixo Integrador tem a terceira maior média de horas nos currículos das licenciaturas. Todavia, nem todos os cursos possuem unidades curriculares que constituem esse eixo, como na UFTM. O maior número de horas dedicadas ao eixo está na UFAL, com 1028 horas.

Apesar de tratar-se de cursos de licenciatura, o número de horas para o Eixo Educação diverge de forma considerável nos cursos, variando de 800 horas na UNIFESP a 300 na UNIR, menos da metade. Ainda assim, a média é de 465 horas por currículo. O Eixo Temático possui a menor média, com 150 horas. A única universidade que não tem horas obrigatórias dedicadas ao eixo temático é a UFAL.

O Eixo Experiencial é composto pelo estágio supervisionado obrigatório. Portanto, as horas referentes ao eixo são próximas de 400h, mínimo para o estágio curricular, conforme a legislação (BRASIL, 2019; 2001b). Infere-se que o eixo experiencial, composto basicamente pelos estágios supervisionados, é o mais estável em relação à carga horária percentual. O eixo integrador apresenta grande variação tanto no que se refere à carga horária atribuída, como nas disciplinas que constituem seus conteúdos.

Diante dos resultados da pesquisa, foi constatado o predomínio do eixo básico (Saberes Disciplinares) na seleção do conteúdo. São conhecimentos específicos de Física com conteúdo aprofundados importantes ao Físico – pesquisador, porém não tão relevantes ao Físico Educador. Essa configuração também é observada em outras áreas de formação docente como Pedagogia e cursos de licenciatura em Matemática, Ciências Biológicas e Letras (GATTI, 2009). Sendo assim, o aproveitamento de temas relacionados às especificidades locais no currículo ainda é pequeno. A realidade sociopolítica, econômica e cultural da localidade dos cursos é pouco abordada nos projetos e, conseqüentemente, nas unidades curriculares.

Vinculando a organização curricular e a carga horária dos cursos analisados, que foram elaborados enquanto a Resolução CNE/CP nº2/2015 era vigente, com a resolução CNE/CP nº2/2019, algumas mudanças terão que ser realizadas. A primeira diz respeito a organização curricular da carga horária, que deverá ser distribuída em três grupos, sendo 800 (oitocentas) horas, para a base comum (Grupo 01), 1.600 (mil e seiscentas) horas para aprendizagem dos conteúdos específicos das áreas, componentes, unidades temáticas

e objetos de conhecimento da BNCC e para domínio pedagógico desses itens (Grupo 02) e o Grupo III, correspondente a 800 (oitocentas) horas, distribuídas entre estágio supervisionado, com 400 (quatrocentas) horas e prática dos componentes curriculares, com 400 (quatrocentas) horas também, sendo que os cursos das universidades analisadas já estão de acordo com a organização da carga horária do Grupo III, precisando então adaptar seus Projetos Políticos com as novas concepções sobre prática de componentes curriculares (BRASIL, 2019).

Outra mudança importante são as 200 (duzentas) horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes, de estudos integradores para enriquecimento curricular que apareciam na Resolução CNE/CP nº2/2015, correspondente a Atividades Complementares de algumas instituições, que desaparecem da Resolução CNE/CP nº 2/2019.

Mesmo diante da nova legislação, as instituições respondem de formas diferentes aos mecanismos legais e os projetos políticos pedagógicos refletem as concepções daqueles que o elaboram. Mas como elo comum que os une e integram os diferentes PPC analisados é certamente a forma como esses conhecimentos são distribuídos e agrupados nestes cursos de formação, como evidenciado no Gráfico 1.

9 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo buscamos investigar a estruturação curricular de cursos de Licenciatura em Física de Universidades Federais Brasileiras, após as mudanças das Diretrizes Curriculares.

As Bases Legais que direcionavam os Projetos Políticos analisados, orientavam um ensino contextualizado e uma formação inicial que desenvolvesse um profissional reflexivo diante da sua prática social do educar. Todavia, os currículos ainda são organizados de forma burocrática, com caráter de racionalidade técnica e ação tecnicista. Os princípios norteadores das Diretrizes Curriculares não se traduzem em práticas eficazes nos cursos de licenciatura devido a essas configurações. Ademais, novas Diretrizes Curriculares Nacionais promulgadas em 2019, através de uma concepção de formação docente pautada em competências e habilidades, reforçam esse modelo técnico instrumental. A contextualização e o desenvolvimento da identidade do curso e do profissional docente não são contemplados nessas estruturas curriculares cartoriais.

Uma postura inovadora diante do currículo é necessária para a formação de docentes para o novo e para a inovação. Porém, um currículo bem planejado ou com uma estrutura promissora não é suficiente para substituir práticas antigas arraigadas nas normativas legais e em práticas educacionais, que não contemplam a diversidade dos saberes docentes e as especificidades do contexto de cada curso de licenciatura.

Assim, através desses dados, é possível fazer um diagnóstico confiável sobre a

organização curricular dos cursos de formação de professores em Física e dos conteúdos exigidos para a aquisição dos futuros docentes. Esperamos que com os resultados dessa investigação seja possível uma análise capaz de promover e auxiliar na análise e reestruturação de cursos de Licenciatura em Física.

AGRADECIMENTOS E APOIOS

Agradecemos ao CNPQ - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico pelo apoio ao desenvolvimento desta pesquisa de Iniciação Científica.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Orientação para as Diretrizes Curriculares dos Cursos de Graduação. **Parecer CNE/CES n° 9**, de 8 de maio de 2001a.

_____. Ministério da Educação. Diretrizes Nacionais Curriculares para os Cursos de Física. **Parecer CNE/CES n° 1.304**, de 6 de novembro de 2001b.

_____. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares para Formação de Professores da Educação Básica. **Resolução CNE/CP n° 1**, 18 de fevereiro de 2002a.

_____. Ministério da Educação. Duração e a carga horária dos componentes curriculares dos cursos de licenciatura. **Resolução CNE/CP n° 2**, 18 de fevereiro de 2002b.

_____. Ministério da Educação. Estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Bacharelado e Licenciatura em Física. **Resolução CNE/CP n° 9**, 11 de março de 2002.

_____. Ministério da Educação. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Resolução CNE/CP n° 2**, de 1° de julho de 2015.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

_____. Ministério da Educação. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). **Resolução CNE/CP n° 2**, de 20 de dezembro de 2019.

BUSSAB, W. O.; MORETTIN, P. A. **Estatística básica**. São Paulo: Atual Editora, 1987.

GATTI, B.A. **Formação de professores: condições e problemas atuais**. Revista brasileira de formação de professores, v. 1, n. 1, p.90-102, Maio/2009.

GAUTHIER C. *et al.* **Por uma teoria da pedagogia**. Ijuí: Unijuí, 1998.

GUIMARÃES, Y. A. F. **Identidade curricular na formação inicial de professores de física**. 2014. Tese (Doutorado em Ensino de Física) - Ensino de Ciências (Física, Química e Biologia), 2014. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/81/81131/tde-17122014-120851/>. Acesso em: 01 out. 2020.

GUIMARÃES, Y. A. F.; ABIB, M.L.V.S. **Configurações curriculares de cursos de licenciatura em física e saberes docentes**. XIII Encontro de Pesquisa em Ensino de Física (EPEF). Foz do Iguaçu, 2010.

GONÇALVES, Suzane da Rocha Vieira; MOTA, Maria Renata Alonso; ANADON, Simone Barreto. **A Resolução CNE/CP N. 2/2019 e os retrocessos na formação de professores**. Formação em Movimento v.2, i.2, n.4, p. 360-379, jul./dez. 2020

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. *In*: Nóvoa, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Don Quixote, 1995.

PIMENTA, S.G. **Formação de professores: Saberes da docência e identidade do professor**. Nuances, V. III, 1997.

SCHÖN, Donald. **Formar professores como profissionais reflexivos**. *In*: Nóvoa, Antonio. (org.). Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, p. 77-91, 1995.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

PRODUÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO GAMIFICADO PARA APRENDIZAGEM DE CIÊNCIAS POR ALUNOS SURDOS

Data de aceite: 01/12/2021

Data de submissão: 06/09/2021

Raquel Fonseca Maldonado

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP) – Câmpus Jacareí
Jacareí - SP
<http://lattes.cnpq.br/3365782338927185>

Mariana Leite Marques da Silva Bezerra

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP) – Câmpus Jacareí
Jacareí - SP
<http://lattes.cnpq.br/2879271010461792>

Edison Souza Trindade

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP) – Câmpus Jacareí
Jacareí - SP
<http://lattes.cnpq.br/4362431278426424>

Tábata de Oliveira Santana

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP) – Câmpus Jacareí
Jacareí - SP
<http://lattes.cnpq.br/8917792123277595>

RESUMO: No âmbito da educação, é imprescindível o uso de diversas estratégias metodológicas de ensino-aprendizagem a fim de alcançar a diversidade cultural e social de alunos nas salas de aula. Na perspectiva da

educação de alunos surdos torna-se necessário o uso de materiais com recursos imagéticos e que favoreçam uma comunicação na modalidade gesto-visual. Neste trabalho, trazemos um relato de experiência de produção de material didático com o objetivo de trazer ao público uma alternativa de produção de jogos educacionais baseado da Pedagogia Visual para o ensino de Ciências da Natureza. O projeto foi realizado envolvendo docentes, discentes e intérpretes de libras. A ferramenta Scratch foi escolhida para a produção das atividades gamificadas, pois faz uso de uma linguagem de programação de fácil compreensão que permite a produção de diversos jogos adaptados, abordando os conteúdos curriculares de Ciências. São escassas as publicações e os materiais disponíveis que contribuam para um efetivo processo de ensino-aprendizagem de alunos surdos, dessa forma o artigo vem mostrar uma possibilidade de aperfeiçoamento ao alcance dos docentes.

PALAVRAS-CHAVE: Pedagogia Visual, Acessibilidade, Comunicação Gesto-Visual, Scratch

GAMIFICATION DIDACTIC MATERIAL PRODUCTION FOR SCIENCE LEARNING BY DEAF STUDENTS

ABSTRACT: In education field, it is essential to use several teaching-learning methodological strategies in order to reach up cultural and social diversity of students in the classroom. From the perspective of deaf students education, it is necessary to use imagery materials that favor gesture-visual communication modality. This work is an experience report of didactic materials

productions in order to bring up an alternative of educational games based on Visual Pedagogy for Nature Sciences learned. The project was carried out involving teachers, students, and translators-interpreters of Sign Language/Portuguese Language. The Scratch tool was chosen for gamified activities developments, as it makes use of an easy-to-understand programming language that allows of several adapted games, aiming the curricular knowledges of Nature Sciences. There are no many available materials that contribute to an effective teaching-learning process of deaf students, thus the article shows a possibility for teachers improvement.

KEYWORDS: Visual Pedagogy; Accessibility; Gesture-Visual Communication; Scratch.

1 | INTRODUÇÃO

Os alunos surdos são uma minoria linguística e cultural dentro das salas de aula, uma vez que se apropriam da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) - como primeira língua nas suas relações socio-culturais, o que os fazem reconhecer sua diferença no contexto educacional (GIROTO *et al.*, 2012). Partindo do pressuposto que a aprendizagem ocorre quando o aluno é ativo e participa das práticas sociais no contexto escolar (DELIZOICOV *et al.*, 2018), somente o uso de metodologias oral-auditivas, mesmo com a participação de intérprete, gera dificuldades no processo de ensino-aprendizagem desse público (SILVEIRA *et al.*, 2015), dificultando sua interação com os ouvintes.

Dessa forma, destaca-se a importância de uma prática de ensino que se utiliza das ferramentas ou estratégias da visualidade. Segundo CAMPELLO (2007) a Pedagogia Visual vem como uma proposta metodológica de exploração visual que permite aos alunos surdos, imersos em seu mundo visual, se apropriarem e construir seus conhecimentos com base na semiótica imagética, a qual estuda a criação de significados baseada em signos linguísticas ou não (MACEDO; ALMEIDA, 2020). Reorganizar todo um contexto dentro de sala de aula para uma Pedagogia Visual ajudará em uma educação que não beneficia unicamente o indivíduo surdo, mas irá garantir a participação de professores, alunos ouvintes e demais membros da escola no processo de uma aprendizagem inclusiva (CAMPELLO; REZENDE, 2014; DA SILVA *et al.*, 2021).

Dentro da perspectiva da Pedagogia Visual, CAMPELLO (2008) sugere o uso de estratégias educacionais que sejam facilmente adaptáveis para contemplar a cultura surda e a linguagem de sinais, como a contação de história, jogos educativos, cultura artística, escrita de sinais na informática, dentre outras. A construção de diversas estratégias de ensino durante a escolarização dos alunos surdos propiciará um meio cultural e social para que eles se sintam participantes, respeitados e imersos no processo sócio-educacional (DA SILVA GOMES; DE SOUZA, 2020).

Mesmo com a oficialização da Lei Língua Brasileira de Sinais, em abril de 2002, pela Lei Federal Nº 10.436 (BRASIL, 2002), e o aumento da oferta de educação bilíngue a qual garante o ensino Libras/Língua Portuguesa, a quantidade de material didático bilíngue ou acessível é escassa (GALASSO *et al.*, 2018). No contexto do ensino de Ciências nas

escolas, os alunos surdos usufruem majoritariamente da exposição da aula interpretada, sem a possibilidade de revisar o conteúdo e estudar a partir de materiais didáticos produzidos em Libras.

O avanço do uso de tecnologias na educação e o uso frequente de dispositivos digitais pelos alunos, tanto ouvintes quanto surdos, abre possibilidades para aprimorar práticas pedagógicas com o intuito de atrair a atenção e o engajamento dos estudantes. Atualmente há diversas abordagens sobre o uso de jogos no processo educacional (ANTUNES, 2014; TOLOMEI, 2017) sendo o termo gamificação entendido com a aplicação de elementos de jogos em atividades de não jogos (DA SILVA *et al.*, 2014).

Neste trabalho utilizamos a ferramenta Scratch para produzir material didático gamificado, acoplado a Pedagogia Visual para, a princípio, alcançar os alunos surdos, propiciar momentos de construção do conhecimento e o estudo da linguagem de libras própria da disciplina de Ciências, tanto em momentos de sala de aula, quando se dá a interação com os alunos ouvintes, como fora do espaço escolar.

2 | METODOLOGIA

Trata-se de um relato de experiência de produção de material didático gamificado e motivacional segundo ALVES (2015), adaptado para alunos surdos de acordo com a Pedagogia Visual relatada por CAMPELLO (2008), que traz benefícios no contexto de uma aprendizagem inclusiva que favorece o lúdico, o engajamento dos alunos, a aquisição de habilidades sociais e a produção de conhecimentos de Ciências na comunidade escolar.

As atividades gamificadas produzidas neste trabalho seguiram a premissa de ser motivacional (ALVES, 2015) sendo a característica responsável pelo uso crescente da gamification na aprendizagem. Ao inserir a pontuação como forma de *feedback* individual, os alunos podem compartilhar com outros surdos ou ouvintes seus avanços e continuar a busca por novas atividades e produzir seu próprio conhecimento na área de ciências.

A ferramenta Scratch (<https://scratch.mit.edu/>) (RESNICK *et al.*, 2009) foi utilizada para a construção de atividades gamificadas, a qual faz uso de uma linguagem de programação de fácil acesso e mostra-se ideal para educadores que desejam construir seus próprios materiais interativos e digitais, pois além de não ser necessário conhecimentos complexos de codificação, também permite o reuso de atividades pré-desenvolvidas com a inserção constante de novas ideias, permitindo um fluxo maior de produção de atividades diárias que satisfaçam as necessidades do público surdo.

Para o uso da ferramenta online não há a necessidade de instalação, necessita apenas realizar um cadastro. A Figura 1 apresenta a interface do Scratch.

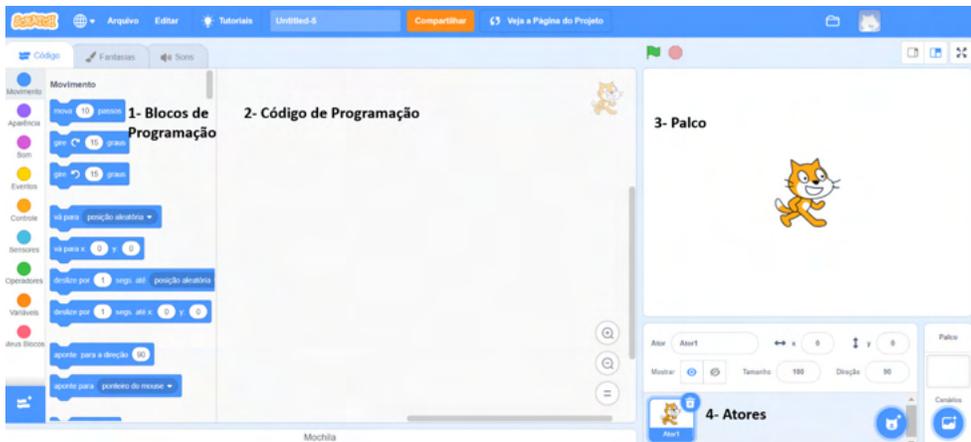


Figura 1: Interface de programação na ferramenta Scratch.

Na interface é possível identificar as áreas a saber: 1 - Área com os blocos de programação de diversas categorias separados por cor; 2- Área Código de Programação de cada ator; 3- Área do Jogo, ou Palco; 4- Área dos Atores;

A programação ocorre na Área Código de Programação de cada ator através do encaixe de blocos gráficos de programação, seguindo uma sequência lógica e formando um conjunto de comandos.

A atividade gamificada ficará no Palco, o qual possui coordenadas X e Y para mostrar a posição dos atores. O centro do palco possui a coordenada “x” igual a 0 (zero) e “y” igual a 0 (zero), apesar da medida ser dada em pixels, usa-se o termo “passos”. Na área de atores será sempre possível obter as coordenadas do (s) ator (es) (Figura 1).

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

A aquisição de conhecimentos científicos de Ciências pelos alunos surdos requer também a aquisição da linguagem de sinais própria da disciplina e deve ser um processo realizado em um trabalho conjunto do professor com o intérprete de Libras pois, juntos, analisam e elaboram materiais e/ou estratégias para contemplar os conteúdos base da disciplina. O uso de atividades gamificadas para atender alunos surdos, neste trabalho, não tem o objetivo de conduzir a aprendizagem de forma única e integral com esta metodologia, a finalidade da proposta gamificada é ser mais uma estratégia aplicada para incluir, motivar e engajar os alunos, somando à possibilidade de reforçar e produzir conhecimentos numa perspectiva da semiótica imagética (MARTINS; OLIVEIRA, 2015). É importante ressaltar que a atividade gamificada desenvolvida é também destinada aos alunos ouvintes que desejam aprender Libras no contexto escolar da disciplina de Ciências, sendo uma forma de incentivar e disseminar a inclusão, bem como promover a integração baseada

na comunicação visual. Neste sentido BUZAR (2009) enfatiza que a deficiência física do indivíduo se concretiza enquanto um limite no contexto social, os obstáculos precisam ser transpostos pelas pessoas deficientes para alcançar os mesmos objetivos que pessoas não deficientes, teoria conhecida como compensação. Nos alunos surdos a compensação do aprender emerge na dificuldade de falar oralmente e então desenvolvem uma capacidade visual para entender e interagir no mundo. Quando (SILVEIRA *et al.*, 2015) relata que percebe-se o interesse, a partir dos alunos ouvintes, e demais membros da comunidade escolar, em aprender a língua de sinais, com perguntas sobre como se realizavam determinados sinais, nota-se um contexto propício para promover atividades que incluam a Pedagogia Visual, que sejam compatíveis tanto com o público de alunos surdos como ouvintes, propiciando vivências de compensação pelos alunos surdos e, melhor, abrindo caminhos para a verdadeira inclusão e integração entre ouvintes e surdos.

A aprendizagem através de estratégias metodológicas que vão de encontro com a Pedagogia Visual (CAMPELLO, 2008) surge como proposta que vem da “experiência visual” que a criança surda passa, pois aprende a aprender desde cedo que pode usar as mãos e o corpo para comunicação como um resultado dos atos do ver e do sinalizar, oriundos da vivência com a ausência do som (PADDEN; HUMPHRIES, 1990). Nesse contexto, a criação de atividades gamificadas imagéticas e que não necessitam de leitura ou interpretação em libras para compreender a mecânica do jogo mostra-se uma excelente aliada na aprendizagem de alunos surdos, pois permite a interação do aluno com a atividade de forma autônoma.

Dentro da perspectiva de uma metodologia de ensino baseada na Pedagogia Visual e vinculada a gamificação, abordamos neste trabalho o ensino de Ciências. Nesse contexto, DE LACERDA *et al.* (2011) em seu trabalho, relata a situação em que professores de Ciências em formação prepararam aulas para alunos surdos e de acordo com a professora surda responsável pela avaliação da qualidade dessas aulas, metodologias tradicionais mesmo com uso de imagens, se fracamente exploradas, são pouco efetivas, enfatizando que somente o recurso de projetor de slides somado ao trabalho do intérprete em sala de aula, apesar de serem indispensáveis, não são suficientes para uma aprendizagem dos conteúdos de Ciências por alunos surdos. Diversas vezes, tal aprendizagem, fica no pragmatismo: “alguma coisa ele conseguiu aprender”.

No estudo de Ciências nos deparamos com diversas nomenclaturas associadas a fenômenos ou objetos naturais, e a mesma imagem pode ser visualizada, interpretada e estar relacionada a diferentes nomes e conseqüentemente a diferentes sinais em libras, a depender do contexto. Como exemplo, em aulas que tem como objetivo aprender sobre a organização molecular dos seres vivos, atividades gamificadas, como proposta na figura 2A, usa a imagem das células do sangue para ser vinculado ao sinal de célula e em outra atividade (Figura 2B) que aborda a variedade de células do corpo humano, a mesma imagem é vinculada ao sinal de hemácia. Da mesma forma, diferentes imagens de células

distintas podem estar associadas a um mesmo sinal, o sinal de célula, permitindo que o próprio aluno perceba o que as vinculam e assim construam a sua definição mental imagética do conhecimento científico de célula.

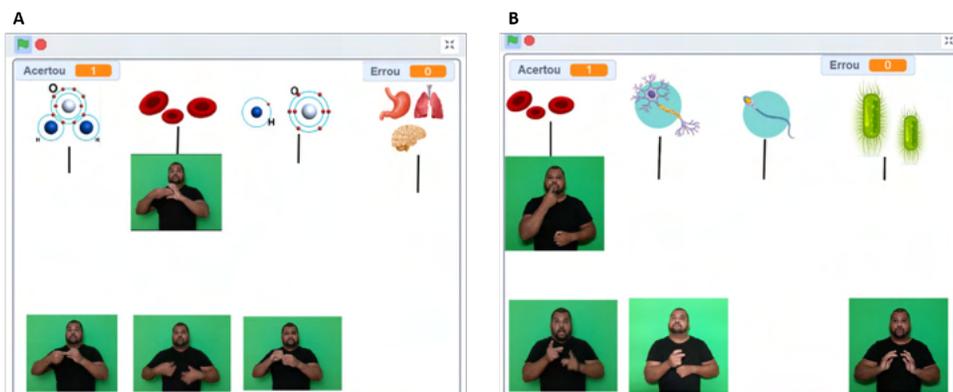


Figura 2: (A) Interface da atividade gamificada com objetivo de diferenciar os diversos elementos da organização corporal de seres vivos. Esta atividade pode ser encontrada na íntegra em <https://scratch.mit.edu/projects/525242442>. (B) Interface da atividade gamificada com objetivo de nomear e diferenciar diversos tipos celulares, pode ser encontrada em <https://scratch.mit.edu/projects/52531509>.

A facilidade de trocar os “atores”, que são os elementos imagéticos, nas atividades da ferramenta Scratch permite ao docente desenvolver uma série contínua, interligada e exclusiva de atividades gamificadas para permitir diferentes leituras imagéticas de acordo com os objetivos de cada aula e com peculiaridade de cada aluno surdo, alfabetizado ou não. Nas atividades bilíngues os sinais em libras próprios do conteúdo de Ciências podem ser associados a nomenclaturas em português (Figura 3A), e em outros momentos também pode-se usar os sinais de estruturas do corpo humano vinculados a explicações de funções também em libras (Figura 3B), assim diversificando o escopo da atividade de acordo com a necessidade.

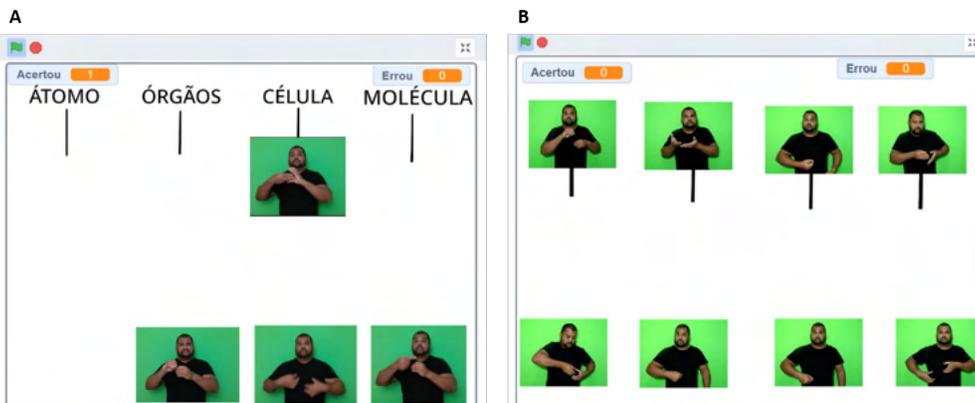


Figura 3: (A) Interface da atividade gamificada com objetivo de aprimorar a aprendizagem bilíngue no contexto da disciplina de Ciências. Esta atividade pode ser encontrada na íntegra em <https://scratch.mit.edu/projects/529977925> (B) Interface da atividade gamificada com objetivo associar os sinais dos componentes do sistema digestório a suas funções explicadas em Libras, atividade encontrada em <https://scratch.mit.edu/projects/423954206>

As imagens junto a linguagem de sinais utilizadas nos exemplos mencionados são capazes de produzir conhecimentos, uma vez que favorece e conduz ao pensamento imagético dos alunos surdos na prática educacional cotidiana, uma vez que estão de acordo com sua cultura visual e a prática social desse público.

O diferencial da construção das atividades gamificadas, com a ferramenta Scratch, para atender as necessidades do público surdo, é a inserção de um ator que necessita de movimento constante, um *gif*. Assim, ao adicionar o ator em formato *gif* ocorre o carregamento de várias “fantasias” como mostrado na Figura 4.

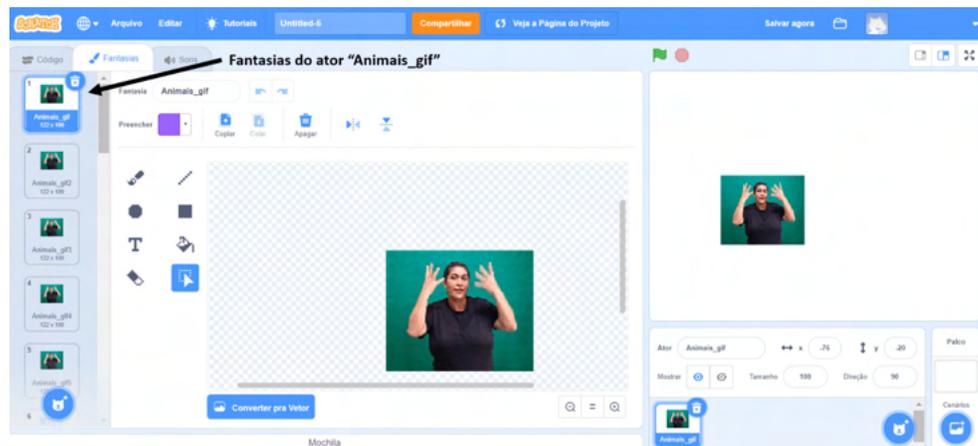


Figura 4: Interface de produção de uma atividade gamificada adaptada para alunos surdos, mostrando diversas imagens denominadas de fantasias que após a montagem da programação adequada de blocos gráficos irá gerar no jogo uma imagem com movimento, o *gif*. Essa atividade gamificada finalizada pode ser encontrada em <https://scratch.mit.edu/projects/517449398>.

Para produzir o movimento da imagem próprio de *gif* aplicam-se os blocos de encaixe para formar o comando de programação mostrado na figura 5, que se baseia em troca de “fantasias” (imagens) a um tempo determinado, de forma contínua, sempre que iniciar o jogo ao clicar na bandeira verde.

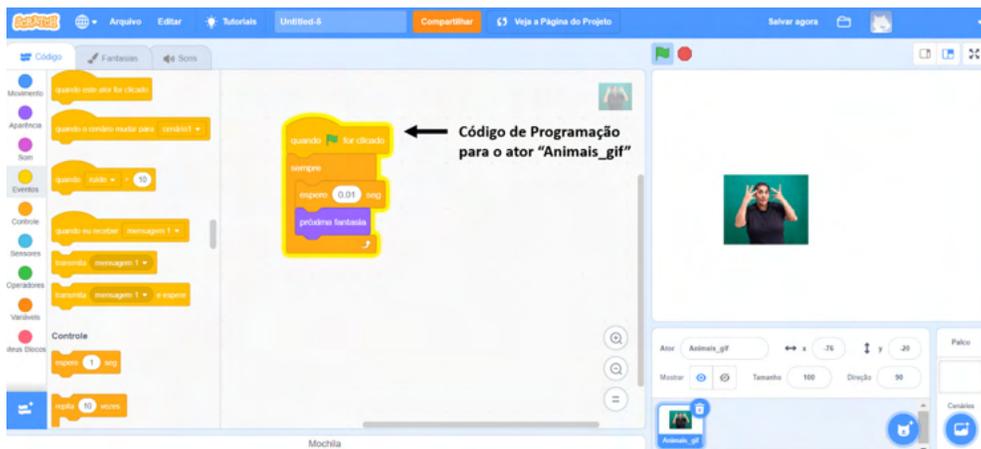


Figura 5: Interface de produção de uma atividade gamificada adaptada para alunos surdos mostrando o código de programação necessário a ser inserido no “ator” gif, para garantir o movimento da imagem. O resultado final dessa atividade gamificada pode ser encontrado em <https://scratch.mit.edu/projects/517449398> .

A pontuação inserida nas atividades, como exemplificado nas Figuras 2 e 3 (Acertou / Errou), garante um *feedback* nas tentativas dos alunos e permite uma nova chance. O conjunto de blocos gráficos combinados para a programação de pontuação é feita na área de Programação na aba Código como mostrado na figura 6. As linhas que estão vinculadas a cada uma das imagens também são inseridas como “atores” e serão o elo da imagem ao *gif*. Para mais detalhes de como produzir a atividade gamificada acesse o vídeo explicativo em (Vídeo 1).

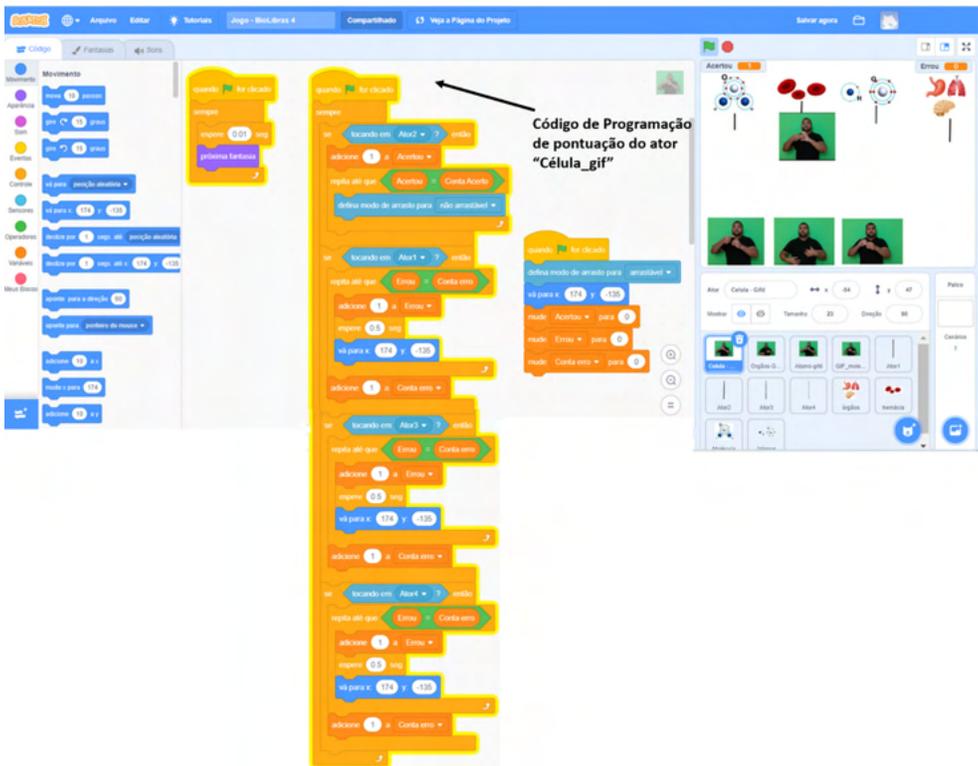


Figura 6: Interface de produção de uma atividade gamificada adaptada para alunos surdos, mostrando em destaque os blocos gráficos na área de Programação – Aba Código para gerar a pontuação.

Em nosso exemplo (Figura 6), ao arrastar o *gif* com sinal de célula e tocar na linha correta (Ator2) irá ocorrer a pontuação de acerto, se arrastar para as linhas das outras imagens do jogo irá pontuar como erro. O conjunto de blocos gráficos será semelhante para todos os atores em formatos de “*gif*”, alterando a posição x e y de cada “ator” e também alterando os “atores” das linhas vinculadas às imagens de acerto ou erro.

No trabalho aqui exposto é possível observar que há diversas possibilidades de criação de atividades gamificadas para o público de alunos surdos de forma a engajar, motivar e incluir, cabe à criatividade do professor em estabelecer quais conhecimentos deseja construir junto com seus alunos usando essa estratégia complementar de ensino adaptado. Como MACEDO e ALMEIDA (2020) afirmam, são escassos os trabalhos publicados de relatos de experiências e práticas pedagógicas destinadas a alunos surdos, dificultando que professores e intérpretes se aperfeiçoem. A socialização e a divulgação de relatos como o trabalho aqui descrito podem ser motivacionais para demais profissionais que se interessam pelo tema e dessa forma criem possibilidades na produção de materiais didáticos.

4 | CONCLUSÃO

Compreendemos que a união metodológica da Pedagogia Visual com a gamificação traz resultados significativos para o processo de ensino e aprendizagem de alunos surdos dentro e fora da sala de aula. Este trabalho pode inspirar outras investigações para uma efetiva adaptação de materiais para o ensino-aprendizagem de alunos de surdos, reconhecendo a importância e a valorização das especificidades da cultura surda, assim como também a utilização de práticas pensadas na diversidade de alunos da escola, possibilitando o acesso aos conteúdos do currículo a todos alunos através de estratégias diferentes da tradicional oral-auditiva.

REFERÊNCIAS

ALVES, F. **Gamification**: como criar experiências de aprendizagem engajadoras. 1 ed. São Paulo: DVS editora, 2015. 8582891032.

ANTUNES, C. **Jogos para a estimulação das múltiplas inteligências**. 20 ed. Petrópolis: Editora Vozes Limitada, 2014. 978-8532621115.

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

BUZAR, E. A. S. **A singularidade visuo-espacial do sujeito surdo: implicações educacionais**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade de Brasília, Brasília.

CAMPELLO, A. R. **Aspectos da visualidade na educação de surdos**. 2008. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de Santa Catarina Florianópolis.

CAMPELLO, A. R.; REZENDE, P. L. F. Em defesa da escola bilíngue para surdos: a história de lutas do movimento surdo brasileiro. **Educar em Revista**, n. SPE-2, p. 71-92, 2014.

CAMPELLO, A. R. d. S. Pedagogia visual/sinal na educação dos surdos. In: QUADROS, R. M. P., G. (Ed.). **Estudos surdos II**. Petrópolis: Arara Azul, 2007. v. 2, p. 100-131.

DA SILVA, A. R. L.; CATAPAN, A. H.; DA SILVA, C. H.; REATEGUI, E. B. *et al.* **Gamificação na Educação**. 1 ed. São Paulo: Pimenta Cultural, 2014. 8566832132.

DA SILVA, G. C.; BAUTISTA, A. I. N.; BIZIO, L. ENSINO DE BIOLOGIA PARA SURDOS: ELABORAÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO NUMA PERSPECTIVA DE INCLUSÃO ESCOLAR. In: SILVA, A. J. N. d. (Ed.). **O Campo Teórico metodológico-epistemológico da Educação no Fomento da Questão Política da Atualidade 3**. Ponta Grossa - PR, 2021. v. 3, p. 111-121.

DA SILVA GOMES, E. M. L.; DE SOUZA, F. F. Pedagogia visual na educação de surdos: análise dos recursos visuais inseridos em um LDA. **Revista Docência e Cibercultura**, 4, n. 1, p. 99-120, 2020.

DE LACERDA, C. B. F.; DOS SANTOS, L. F.; CAETANO, J. F. Estratégias metodológicas para o ensino de alunos surdos. **Coleção UAB– UFSCar**, p. 101, 2011.

DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J. A.; PERNAMBUCO, M. M. C. A. **Ensino de Ciências: fundamentos e métodos**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2018. 9788524926358.

GALASSO, B. J. B.; LOPEZ, M. R. d. S.; SEVERINO, R. d. M.; LIMA, R. G. d. *et al.* Processo de Produção de Materiais Didáticos Bilíngues do Instituto Nacional de Educação de Surdos. **Revista Brasileira de Educação Especial**, 24, n. 1, p. 59-72, 2018.

GIROTO, C. R. M.; MARTINS, S.; BERBERIAN, A. P. **Surdez e Educação Inclusiva**. Marília: Unesp - Cultura Acadêmica, 2012. 978-85-7983-315-1.

MACEDO, Y. M.; ALMEIDA, P. F. SEMIÓTICA IMAGÉTICA E SURDEZ: CONTRIBUIÇÕES PARA O ENSINO DA BIOLOGIA. **Ensino em Foco**, 3, n. 7, p. 83-89, 2020.

MARTINS, V. R. d. O.; OLIVEIRA, G. S. d. Literatura surda e ensino fundamental: resgates culturais a partir de um modelo tradutório com especificidades visuais. **Educação & Sociedade**, 36, n. 133, p. 1041-1058, 2015.

PADDEN, C. A.; HUMPHRIES, T. **Deaf in America: voices from a culture**. 1990. 0674194241.

RESNICK, M.; MALONEY, J.; MONROY-HERNÁNDEZ, A.; RUSK, N. *et al.* Scratch: programming for all. **Communications of the ACM**, 52, n. 11, p. 60-67, 2009.

SILVEIRA, L. C.; REGINA, A.; CAMPELLO, S. Materiais didáticos em Libras como facilitadores do processo inclusivo. **Revista Espaço**, 1, n. 43, p. 220-239, 2015.

TOLOMEI, B. V. A gamificação como estratégia de engajamento e motivação na educação. **EAD em foco**, 7, n. 2, 2017.

GÊNERO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O QUE DIZEM CRIANÇAS E PROFESSORAS?

Data de aceite: 01/12/2021

Gislene Cabral de Souza

Universidade do Minho, Doutoranda em Estudos da Criança, Investigadora do Centro de Investigação em Educação, (CIEd) - Universidade do Minho
Braga, Portugal
<http://lattes.cnpq.br/9028134458845360>

RESUMO: O objetivo principal deste artigo é compreender as relações de gênero nos modos como as crianças interagem no contexto da Educação Infantil. A pesquisa foi desenvolvida em uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) de Rondonópolis, Mato Grosso, em uma turma do 2º Agrupamento do 2º Ciclo, tendo como sujeitos uma educadora efetiva da Rede Pública Municipal, graduada em Pedagogia, e 20 crianças com idades entre 5 e 6 anos. Ainda para a construção deste estudo foram utilizados procedimentos metodológicos da pesquisa qualitativa etnográfica, esta investigação tem, também, se deparado com feminilidades e masculinidades que são produzidas na escola. Nesse sentido, observa-se que, em suas relações de gênero, as crianças aprendem comportamentos padronizados socialmente, que repercutem em seus modos de ser menino e menina. Constatou-se que os discursos presentes em sala de aula são pautados em relações binárias, que demarcam os tempos, os espaços e os objetos que pertencem a meninos

e meninas. Ainda assim, apesar de todas as estratégias para adequar as crianças a padrões normativos de comportamento foi observado, que existem situações em que as crianças manifestam resistências ao que lhes é imposto, seja por meio de disputas, confrontos ou escapes, demonstrando que há sempre possibilidades para construir outros modos de ser e de agir com relação aos gêneros.

PALAVRAS-CHAVE: Infância. Educação Infantil. Relações de Gênero. Corpo.

GENDER IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: WHAT DO CHILDREN AND TEACHERS SAY?

ABSTRACT: The main objective of this article is to understand gender relations in the ways in which children interact in the context of Early Childhood Education. The research was developed in a Municipally-run School of Early Childhood Education (EMEI) in the city of Rondonópolis, State of Mato Grosso, in a 2nd group class of the 2nd cycle. As subjects, one of them was a permanent educator of the Municipal Public Sector (a Pedagogy graduate), and 20 children aged between 5 and 6 years old. For the formulation of this study, methodological procedures of qualitative ethnographic research have also been used. Moreover, this research has also been facing feminine and masculine traits that are formed in school. In this sense, it is observed that, in their gender relations, children learn socially standardized behaviors that have repercussions on their ways of being a boy or a girl. It was found that the classroom discourses are based on gender binary relationships, which

demarcate the times, environments and objects that belong to boys and girls. Still, despite all the strategies to adapt children to normative patterns of behavior, it was observed that there are situations in which children manifest resistance to what is imposed on them, whether through disputes, clashes or slips. As a result, such reactions demonstrate that there are always possibilities to shape different ways of being and acting in relation to genders.

KEYWORDS: Childhood. Early Childhood Education. Gender relations. Body.

INTRODUÇÃO

Na contemporaneidade, observamos que questões de gênero vêm sendo intensamente debatidas e discutidas no âmbito da educação. Um manancial de pesquisas sobre essa temática, no cenário nacional tem sido desenvolvido nas áreas de Psicologia, Sociologia e educação.

O trabalho como professora, atuando há dezesseis anos na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, motivou-me a pesquisar um pouco mais sobre o tema apresentado nesta pesquisa, que tem como principal objetivo compreender as relações de gênero nos modos como as crianças interagem no contexto da Educação Infantil. Em minha atuação como professora de crianças, percebia que a relação das crianças com o próprio corpo e o corpo do outro gerava certo desconforto por parte dos pais e professores. Com isso, surgiu o interesse em aprofundar o debate acerca das questões de gênero existentes no espaço escolar e como o/a professor/a lida com esses temas em suas práticas pedagógicas.

Apesar dos grandes debates sobre o tema, as iniciativas para preparar os educadores a lidarem com temáticas relacionadas ao gênero, principalmente no âmbito da Educação Infantil, não têm sido suficientes. Ainda encontramos profissionais que carregam, em seus discursos, um ranço de conservadorismo, oriundo de uma cultura que ainda insiste em ser dominante, sem respeitar a história pessoal e cultural, a etnia e a identidade sexual de cada criança.

É preciso que a escola seja vista não somente como um espaço de reprodução de modelos, mas também como um terreno privilegiado de discussões e rompimento de tabus, trazendo às crianças e aos/as professores/as¹ a oportunidade de problematizar os modelos dominantes de relacionarem-se afetiva e socialmente. Isto se coaduna com o que declara Felipe (2007, p. 83): “[...] as instituições escolares podem ser consideradas um dos mais importantes espaços de convivência social, desempenhando assim um papel de destaque no que tange à produção e reprodução das expectativas em torno dos gêneros e das identidades sexuais.”

A presente pesquisa foi desenvolvida em uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) de Rondonópolis, Mato Grosso, em uma turma do 2º Agrupamento do 2º Ciclo,

1. A partir deste momento, será abandonado o uso da fórmula o(a) e será empregado o masculino genérico, como preconizado na língua portuguesa, para referir a homens e mulheres, desde que não interfira na precisão de sentidos.

tendo como participante uma educadora efetiva da rede, graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), com treze anos de experiência na Educação Infantil. A observação foi realizada uma vez por semana durante o segundo semestre do ano letivo de 2014, numa turma com 20 crianças, com idades entre 5 e 6 anos.

INFÂNCIA, CORPO, SEXUALIDADE, CULTURA E EDUCAÇÃO

Ao apresentar o conceito de infância com base em Ariès (1981), é importante considerar que este retrata o contexto europeu e temos apenas a visão ocidental, ou seja, esse modo de ver a infância foi baseado na Europa e, por isso, não considera a diversidade de cultura de outros espaços. Com a colonização do Brasil, os europeus trouxeram não só valores e costumes, mas também concepções de infância, que influenciam a cultura brasileira até os dias atuais.

Segundo Ariès (1981, p. 99), “o sentimento de infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças corresponde à consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem”. O sentimento de infância é, portanto, o que caracteriza a criança, a sua essência enquanto ser e, principalmente, os modos de pensar e agir, que divergem do adulto e, por isso, necessita ter uma visão mais específica.

A definição da palavra infância dada pelos dicionários de língua portuguesa engloba o período que vai do nascimento ao ingresso da puberdade. A Organização das Nações Unidas (ONU), na Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança, aprovada em 1989, define como criança todas as pessoas menores de dezoito anos de idade, enquanto, no Brasil, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990) considera que criança é a pessoa até os doze anos incompletos.

A origem da palavra infância vem do latim *infantia* e se refere ao indivíduo que ainda não é capaz de falar. Assim, temos essa fase atribuída à primeira infância, que vai até sete anos, idade que representa a presença da razão. Ainda assim, a idade cronológica não é suficiente para caracterizar a razão, como afirma Kuhlmann Jr. (1998, p. 16), a infância “tem um significado genérico e, como qualquer outra fase da vida, esse significado é função das transformações sociais: toda sociedade tem seus sistemas de classes de idade e a cada uma delas é associado um sistema de status e de papel.”

De acordo com Salgado (2005, p. 41), “não há como refletir sobre a infância fora do movimento da história, da cultura e das relações sociais entre crianças e adultos, que definem e redefinem seus significados”. Ariès (1981) afirma que no século XII a criança era vista como um adulto em miniatura, e, por não possuir, aos olhos dos adultos, características singulares, estas foram desconsideradas naquela época. No século seguinte, as crianças começaram a ter visibilidade em imagens que demarcavam a inocência e a pureza infantil. Suas representações como anjos e seres assexuados resultaram, entre os séculos XIII e

XVII, na necessidade de manter a pureza infantil, como forma de preparar a criança até mesmo para a morte a fim de salvar sua alma inocente. No século XVI, as crianças passam a ser vistas como partícipes de uma geração diferente da do adulto e, no século seguinte, as características vislumbradas pelos adultos eram a fragilidade e a debilidade infantil.

De acordo com Foucault (1993), a partir do século XVIII, as instituições educacionais multiplicaram-se, aperfeiçoaram-se e se tornaram um exemplo de poder, com a função de disciplinar as crianças, principalmente o corpo e a sexualidade de meninos e meninas, o que comprova que a sexualidade infantil era vista com grande preocupação. Além dos pedagogos, os médicos compartilhavam dessa preocupação, passando a vigiar as crianças e instalaram dispositivos de vigilância, criaram maneiras de forçar confissões, estabeleceram discursos acerca dos riscos da sexualidade vivida ainda na infância e colocaram os pais e professores em estado de alerta constante.

Com o passar dos anos, a postura velada em relação ao sexo permanecia, principalmente quando envolvia crianças e adolescentes. Apesar dessa postura silenciosa, ainda circulava um discurso sobre o sexo que incluía as crianças, pois, conforme Foucault (1993), ao falar sobre o sexo das crianças, fazê-las falarem sobre, ou até mesmo ao impor discursos purificantes, o discurso sobre a sexualidade existe e se multiplica.

Existem alguns discursos que reforçam as características físicas e os comportamentos esperados para meninas e meninos. Pequenos gestos e práticas de professores quando, por exemplo, elogiam a delicadeza de uma menina e a força de um menino; ou quando é pedido para um menino ajudar a carregar os materiais para as atividades e para a menina ajudar a limpar a sala de aula. Essas situações ocorrem diariamente nas escolas, e comprovam que as expectativas são diferentes para meninos e meninas. Assim, meninas e meninos vão desenvolvendo suas potencialidades para corresponder às expectativas determinadas pelos adultos, ou seja, de acordo com as características mais aceitáveis para o feminino e para o masculino.

No Brasil, temos o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI, 1998), e este defende que, na infância, o desenvolvimento da sexualidade é amplamente determinado pela história e cultura de cada sociedade, as quais norteiam o comportamento sexual das pessoas.

As discussões sobre o corpo como material biológico ou cultural têm gerado divergências de opiniões, principalmente entre as Ciências Humanas e Sociais e as Ciências Naturais e Biológicas. Buss-Simão et al (2010, p. 153) afirmam que esses estudos “[...] destacam que o ser humano deve ser considerado em sua inteireza biocultural, pois se constitui, ao mesmo tempo, como totalmente biológico e totalmente cultural; dito de outra forma, no ser humano, o biológico encontra-se constituído pela cultura.”

Considerando o processo de construção social e histórica que perpassa o conceito de infância, temos, na presente pesquisa, os modos como os seus corpos se relacionam, se manifestam e são adornados. A própria forma de organização escolar prevê um padrão

de comportamento e ensina às crianças o autocontrole para manter o corpo imóvel durante horas, esquadrinhado, calmo e dócil, visando a postura, poucos gestos e a construção de bons hábitos.

A ideia de que a sexualidade seja algo que o ser humano naturalmente possui, sendo inerente a todas as pessoas, ainda é muito difundida pela sociedade. Levando em consideração essa ideia, acredita-se que a relação que homens e mulheres têm com o corpo seja a mesma. No entanto, essa concepção desconsidera que as pessoas possuem singularidades, sejam culturais, históricas ou sociais e que, portanto, não são iguais. Sob esse contexto, os corpos também ganham sentidos distintos.

A palavra “gênero” pode ser usada com os mais variados significados e acepções, sendo utilizada em diversos campos do conhecimento e atribuída para definir características e valores tanto nos reinos animal, vegetal e humano. Nas ciências naturais, gênero significa “espécie”; já para as ciências sociais e humanas, campo no qual se situa esta pesquisa, gênero também está relacionado à construção cultural das noções de feminilidade e masculinidade, a partir das diferenças sexuais.

Os discursos sobre os corpos produzem modos de ser, com cada cultura funcionando como um corpo social que produz corpos individuais. A família, a igreja, a mídia e a escola, dentre outros, por meio de suas práticas e de seus discursos, produzem os seres humanos, bem como os modos como estes são reconhecidos como pessoas. Nesse sentido, Rosa (2004) argumenta que o corpo é definido como “um hipertexto, cenário, mapa, sinalizador, território de protesto e de criação. Subterfúgios e dribles... acessórios, adornos, decorações”. (ROSA, 2004, p. 7).

As contribuições de Scott (1995) mostram que, ao se observar os papéis masculinos e femininos na sociedade, é preciso incentivar a desconstrução da superioridade do gênero masculino em detrimento do feminino, buscando uma igualdade social e política, não apenas em relação ao sexo, mas também no tocante à raça e à classe.

Vários autores procuram definir o conceito de gênero. Para Louro (1997, p. 77), gênero se refere “ao modo como as diferenças sexuais são compreendidas numa dada sociedade, num determinado grupo, em determinado contexto”. Nota-se, com essa definição, que gênero não está relacionado propriamente à diferença sexual, mas à maneira como ela é apresentada na cultura, por meio do modo de pensar, agir ou falar sobre essa experiência subjetiva.

É importante incentivar políticas públicas que incidam nas questões de gênero, avalia Felipe (2007), uma vez que esses esforços são fundamentais para que sejam ampliados estudos e pesquisas, pois são eles que fomentam as discussões em torno da sexualidade e dos aspectos sociais, culturais e sociais envolvidos na temática.

METODOLOGIA

Para a condução desta pesquisa, optei pela observação participante da rotina das crianças, inspirada na etnografia, que se apresenta como possibilidade para compreender o coletivo de crianças, sujeitos deste estudo. A opção teórico-metodológica se deve à importância de observá-las coletivamente, em seu cotidiano. Neste caso, o coletivo investigado é composto pela turma de Educação Infantil.

De acordo com Angrosino (2009), a observação participante inicia-se a partir do momento em que o pesquisador entra no cenário de campo e passa a vivenciar tudo o que ocorre em sua volta com riqueza de detalhes. É importante ver as particularidades recorrentes, as novas situações e também fatos habituais percebidos pelas pessoas que estão inseridas em uma determinada ocasião. Para ele, a “observação é o ato de perceber um fenômeno, muitas vezes com instrumentos, e registrá-lo com propósitos científicos” (ANGROSINO, 2009, p. 74). A observação foi efetuada regularmente, a fim de responder a questão teórica proposta: como se inscrevem nos corpos infantis no cotidiano escolar as relações de gênero?

Para atender aos preceitos éticos, o diretor da escola assinou uma declaração autorizando a realização da pesquisa naquela unidade escolar, conforme apêndice A; a professora e os pais das crianças da turma pesquisada assentiram a participação delas mediante a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

As crianças também foram consultadas sobre o interesse de contribuir com a pesquisa. Para tanto, primeiramente, houve a apresentação da pesquisadora, e, depois, foi exposto o projeto de pesquisa, cujo maior objetivo seria conhecê-las, seus modos de conviver uns com os outros, sobretudo meninos e meninas, suas preferências por brinquedos e brincadeiras. Assim, tivemos o assentimento da participação das crianças da turma, que, muito curiosas, queriam saber onde a pesquisadora estudava e como seria a pesquisa. Após a aceitação dos sujeitos, expliquei que seriam utilizadas somente as iniciais de seus nomes, para preservar a identidade de todos os sujeitos presentes na pesquisa.

As crianças foram observadas na relação com a professora e entre elas. Os eventos ocorridos nessas interações foram registrados por meio de caderno de campo, gravador de voz, fotografias e vídeos. Porém, como fui convidada a colaborar com a professora e com as crianças em vários momentos, não tive condições de fazer todas as anotações *in loco* e inúmeras vezes tive que fazer os registros no caderno de campo após os acontecimentos, ao sair da escola.

Conforme Pereira (2012), a pesquisa com crianças discute o lugar social ocupado por pesquisadores e crianças, reflete sobre a alteridade entre os adultos e crianças durante a pesquisa.

A pesquisa com crianças ainda tem sido um grande desafio para estudiosos sobre o tema, isso porque, muitas vezes, elas não são reconhecidas como sujeitos com participação

social. Nesse contexto, é importante destacar que um bom estudo sobre o tema deve ser trabalhado com bases teóricas, para que a criança seja vista como um ator social, com a possibilidade de produzir cultura.

A turma pesquisada pertence ao 2º agrupamento do período matutino, é composta por 20 crianças, sendo 11 meninos e 9 meninas, com idades entre 5 e 6 anos, classe social de baixa renda e variados pertencimentos étnicos. A pesquisa foi realizada no segundo semestre do ano letivo de 2014. As observações ocorreram semanalmente, de agosto a outubro do referido ano, perfazendo um total aproximado de 120 horas.

No ano letivo de 2014, as crianças permaneciam na escola por 4 horas diárias, totalizando 20 horas por semana. A unidade possui uma estrutura física adequada, com: nove salas de aula; uma sala dos professores, que também funciona como sala de TV; uma brinquedoteca; uma sala da direção; uma sala da coordenação; uma sala da secretaria; dois depósitos; quatro banheiros para as crianças; um banheiro para os funcionários; três parques infantis: um de plástico, com escorregador, balanços, cesta de basquete; um de madeira, em estilo rústico, com balanços, ponte, gangorra; e outro de madeira colorida, multifuncional e uma quadra poliesportiva coberta. Há muitas árvores, com bancos de madeira ao redor, que favorecem a convivência sob suas sombras. Há, também, uma cozinha experimental, que pode ser usada para experimentos culinários, no entanto, ao longo desta pesquisa, não observamos seu uso em momento algum, por nenhuma turma.

AS RELAÇÕES DE GÊNERO VIVIDAS NOS TEMPOS E ESPAÇOS DA TURMA

A segregação entre meninos e meninas aconteceu em vários momentos durante a observação. Em uma atividade para trabalhar o equilíbrio, eles se posicionaram nas muretas do parque e caminharam conforme a solicitação da professora. O menino HF5F sugeriu que as filas fossem de meninos e de meninas e a professora concordou. As crianças já estavam habituadas a se posicionarem separadamente e, nesse momento, não existia, por parte da professora, nenhum estímulo ou intervenção para que as crianças se organizassem de outra maneira.

Outro fato em destaque era o caso de uma única menina que se sentava com os meninos, porque chegava atrasada na escola. As crianças, ao chegarem, escolhiam seus lugares, e, como KSR chegava às 7h15 diariamente, ela só encontrava cadeira vazia perto dos meninos e ficava triste a aula toda, aguardando o horário da saída. Quando alguma criança iria embora, ela imediatamente se posicionava próxima das meninas, o que lhe dava prazer, como se fosse uma reintegração ao único grupo ao qual poderia pertencer. Porém, nas atividades externas, ela não tinha o aval das meninas para delas se aproximar, já que, na aula, estava sempre junto com os meninos. É interessante observar que a posição espacial e, ao mesmo tempo, social ocupada por KSR na sala de aula funcionava como uma espécie de passaporte vetado que ela possuía para pertencer ao grupo de meninas.

Observa-se, portanto, que, em virtude de KSR permanecer próxima aos meninos na sala de aula, desencadeia-se, no grupo de meninas, um movimento de exclusão em relação a ela, posto que, quando as crianças se encontram em outros espaços, ela não se sente aceita pelo grupo, voltando a ficar junto com os meninos. Isto pode ser observado na figura 14. Desse modo, são estabelecidas regras de exclusão e segregação que regulam o grupo de pares, posto que as crianças que não compartilham das mesmas regras são discriminadas no interior de uma determinada cultura lúdica.

Novamente, a professora da turma se omite e permite que as implicações relacionadas ao binarismo menino/menina se perpetuem. Não houve discussões para romper ou questionar os entraves ali existentes. Segundo Guizzo (2007, p. 41), um dos fatores do silenciamento da educadora pode ser atribuído ainda a uma grande carência no tocante à “discussão de temas relacionados a gênero e sexualidade nos cursos de formação de profissionais da educação, o que, muitas vezes, dificulta a problematização de situações e temáticas emergidas no cotidiano escolar”.

A segregação por gêneros está fortemente presente nas brincadeiras e nas interações das crianças, que estão condicionadas a essa forma de organização e, sozinhas, não conseguem romper com esse modo de se relacionar. Não é só na sala de aula que o binarismo predomina. Em outros espaços de convivência, a separação/segregação como prática cotidiana vigente nas relações entre as próprias crianças e entre a professora e as crianças também está presente.

As brincadeiras das crianças remetem à questão social e culturalmente construída das relações entre gêneros, em especial na infância, pois se aprende, desde muito cedo, que essas relações necessitam de vigilância, de maior controle por parte dos adultos. Os próprios pais das crianças sugerem que as meninas se relacionem com as meninas e os meninos com os meninos, e, dessa forma, as marcas identitárias reforçam os modos de ser menino e menina.

A forma como as crianças se relacionam, com base na demarcação de gênero, durante grande parte do tempo, é visível. A professora, por sua vez, está de tal modo habituada a ver os grupos de meninos de um lado e das meninas de outro, que essa separação se encontra naturalizada para ela. Em todos os momentos, eles se organizam como de costume e a professora não se manifesta, perpetuando o binarismo menino/menina em todas as atividades por ela propostas. Não são proporcionadas às crianças da turma outras formas de se relacionarem e elas perdem a oportunidade de criarem outras relações, construir outras brincadeiras em que ocorra a interação entre meninos e meninas, o que, conseqüentemente, fortalece e legitima a separação em grupos.

As brincadeiras das meninas, revelam o grupo e suas brincadeiras relacionadas à leitura e a interação entre elas. Dessa forma, temos, nas práticas diárias, a restrição, o controle, a rejeição às singularidades e a tendência ao desejo de ser aceito pelo grupo. Essas crianças estão organizadas em grupos de meninos e grupos de meninas, restando

poucas possibilidades a cada uma delas de ser aceita nas brincadeiras e no grupo do outro.

Conforme explica Walkerdine (1995, p. 216), espera-se que as meninas permaneçam submetidas ao controle do comportamento doce e submisso, e, “quando elas exibem características associadas com independência e autonomia, considera-se que nem tudo vai bem na sala de aula. Seu comportamento é frequentemente castigado como ameaçador e não-feminino”.

Tendo em vista minha atuação na rede municipal de ensino, como educadora infantil, fui convidada pela equipe diretiva a organizar uma oficina de atividades lúdicas com as crianças, na tentativa de romper com essa relação segregada entre meninos e meninas. Para tanto, elaborei uma oficina de brincadeiras pelo viés das relações de gênero, tendo como objetivo mostrar que é possível realizar atividades conjuntas com ambos os grupos, com fila composta por meninos e meninas.

A utilização da fila única, mista, para que eles aguardassem o momento de realizarem os desafios ali presentes, tinha o objetivo de desmistificar e desnaturalizar a organização de filas separadas de meninos e meninas. A linha demarcada no chão, com fita crepe, demonstrava o local onde elas deveriam aguardar a sua vez e como deveriam se organizar. Todas as crianças tinham a visão do ambiente como um todo.

Nessa atividade, foi possível observar que as crianças só não brincam juntas porque as atividades que são realizadas no contexto educativo infantil, de modo geral, não oportunizam que as vivências lúdicas sejam propiciadas. Durante a atividade, percebia-se, em suas ações, prazer, felicidade e entusiasmo pelo fato de estarem todas as crianças juntas em um mesmo espaço, sobretudo outras de turmas distintas do período matutino.

O cavalo com tons de marrom, sem enfeites, e a égua rosa e lilás demonstram o binarismo arraigado nas práticas da professora. Os meninos só brincavam com o cavalo, e a égua rosa só poderia ser manipulada pelas meninas. Outro artefato que também confirma essa mesma legitimação é o brinquedo do vai-e-vem. Trata-se de objetos feitos de garrafa PET, confeccionados pela professora, que são utilizados no cotidiano da sala de aula, ocasião em que se reforça, mais uma vez, a naturalização do binarismo de gênero na educação infantil. Assim, analisamos a forma como as cores validam o modo de ser menino ou menina, conforme Felipe e Beck (2013) argumenta:

A afirmação de que a menina tem de usar o rosa e o menino o azul extrapola a questão ligada ao gosto pessoal por cores. Essa questão é eminentemente social, pois se aprende, desde muito cedo e no decorrer da vida, que essas cores identificam os meninos e as meninas. Essas cores produzem marcas identitárias, não permitindo pensar em outras formas de se fazer homem e de se fazer mulher. Ao contrário, demarcam a única forma legítima de ser masculino e de ser feminino. (FELIPE; BECK, 2013, p. 635).

A relação das cores e da composição dos elementos dos artefatos, sobretudo os que estão disponíveis para o consumo e consistem em acessórios destinados às crianças, remete a outra demarcação existente: os meninos são super-heróis e as meninas, princesas.

Essas representações carregam modos de ser menino ou menina.

Os meninos são representados como fortes, poderosos e como aqueles que conseguem lidar com qualquer adversidade. São os heróis, enquanto as meninas simbolizam amabilidade, meiguice, bons modos e doçura: são as princesas. Conforme argumenta Xavier Filha (2011),

[...] o que se observa é que as representações de gênero estão fortemente carregadas com o que se espera convencional e historicamente das meninas: delicadeza, submissão, doçura, além de sensualidade e ousadia. Dos meninos espera-se: valentia, coragem, fortaleza, paixão. São eles que desbravam o espaço público, em detrimento das meninas, às quais ainda se reservam os espaços privados e domésticos. (XAVIER FILHA, 2011, p. 601)

Assim, as relações estabelecidas na Educação Infantil têm o objetivo de inserir as crianças na vida social. Dessa forma, meninos e meninas começam a conhecer e aprender os sistemas que regem a sociedade, de forma a interagir e participar desse contexto. No entanto, esse processo de apropriação ainda tem como base os comportamentos pré-estabelecidos pelos adultos.

Interessante que, ainda nessa situação, nos deparamos com discursos das crianças sobre ser menina e ser menino. Vejamos:

IFR: *Oh, pode brincar que eu vou escrever para você bem bonitinho assim! Eu sou muito boa de pintar. Segura... segura assim, ó! É só pintar com essa mão aqui, com essa mão aqui que é fácil.*

ESC: *Eu sou muito boa em pintar, pinta bem devagarzinho, para ficar prontinho, viu como saiu no risco, ó!*

Percebe-se, na transcrição acima, todo o esforço que a aluna tem em realizar com primor uma atividade por conta de todo o cuidado com a beleza e com os detalhes do desenho. No final, a aluna se orgulha de ser “muito boa em pintar”.

Em seguida, falas que trazem a rejeição à cor rosa por ser menino se fazem presentes:

PRPB: *Você adora pintar casa, então pinta de qualquer cor, mas não pode pintar rabiscado, viu? Como eu estou pintando muito bonito, agora vou pegar o rosa, rosa.*

CENS: *Não, não quero, não!*

PRPB: *E roxo?*

CENS: *Não!*

PRPB: *Então, eu não vou te dar minha balinha...*

CENS: *Eu quero de verde.*

Verifica-se, nesse momento, que o aluno foi enfático ao falar que não queria usar a cor rosa, tão pouco a cor roxa, cores definidas como próprias do universo feminino. Ele, como menino, prefere pintar a sua casa de verde.

Dentre as atividades analisadas no decorrer das observações, houve um momento, desencadeado pela leitura da obra de literatura infantil “Bom dia, todas as cores!”, de Ruth Rocha, escolhida em função da diversidade e possibilidade de mutação apresentadas no decorrer da história. Como resultado, as crianças se manifestaram acerca do tema central desta pesquisa – as questões de gênero – e, também, de outros temas, conforme pode ser analisado posteriormente.

A história trata de um camaleão que mudava de cor de acordo com a sugestão dos animais que encontrava pelo caminho. Ele mudou de cor tantas vezes para agradar aos outros que ficou cansado. Porém, ele percebeu que é impossível agradar a todos o tempo todo e, no dia seguinte, ele optou pela cor rosa e, ao receber a sugestão de usar uma cor num tom mais forte, ele sorriu agradecendo o conselho, mas preferiu fazer o que lhe convinha e agradar a si mesmo.

Tal como acontece na história de Ruth Rocha, somos sugestionados o tempo todo em vários aspectos, conseqüentemente, na escola, há certa imposição de como as crianças devem agir com relação às questões de gênero. Afinal, meninos são meninos e devem gostar de coisas de meninos, assim como acontece com as meninas. Como reflexo disso, temos as crianças tão condicionadas a esse tipo de comportamento que, quando a professora começou a leitura, um dos alunos se espantou ao ver um camaleão cor de rosa.

A história contada para as crianças nos propõe pensar a relação das variadas cores com a diversidade. Assim, a transformação das cores do camaleão nos remete à possibilidade de se constituir como outros, a partir das diferenças, fazendo inferência às identidades cambiantes e à alteridade.

A educadora optou por uma mera reprodução da história, quando poderia ter trabalhado a diversidade que o personagem camaleão suscita. Problematizamos a função da educadora infantil nesse episódio. Com base nos documentos oficiais da Educação Infantil, temos o respaldo necessário para o levantamento de questões, junto às crianças, acerca da diversidade e das identidades sexuais, de gênero, étnico-raciais, presentes no espaço escolar, como forma de garantir o exercício da cidadania. É importante que a professora, em sua prática docente, traga à tona tais discussões para que aconteça a desconstrução de preconceitos e a desnaturalização de discriminações de gênero presentes na sociedade, que repercutem na escola.

Conforme a professora, as atividades relacionadas ao corpo das crianças estão ligadas a movimento, em especial, na turma em que atua, pois, durante a entrevista, ela alega que “nesta idade todo o trabalho é voltado para socialização, vivências e interação”. Ao considerar a importância de proporcionar às crianças se expressarem livremente, a professora MBO cita que divide a sala de aula em vários ambientes organizados de acordo com os brinquedos, bonecas ou carrinhos, e a criança escolhe qual espaço ocupará de acordo com as brincadeiras e/ou brinquedos que despertam seu interesse.

Por mais que a professora apresente, em suas falas, uma valorização do corpo

para a construção do conhecimento, suas práticas revelam que, mesmo assim, a questão do binarismo se torna predominante, sendo reforçado nos materiais que ela utiliza, mas, sobretudo, na forma como ela organiza as filas, separando meninos e meninas, em todas as atividades propostas no espaço escolar.

Ao ser questionada sobre alguma experiência que tenha envolvido a família, relacionada ao corpo da criança, a professora afirma não se lembrar de nada significativo, pois, conforme afirma: “não me recordo de nada em especial”. Isto revela a ausência desses assuntos na pauta do cotidiano escolar. Conjectura-se que essa ausência se justifica mais ainda por se tratar de crianças pequenas. As análises de Ribeiro (2015) nos permitem compreender o porquê de essas questões serem tão conflitivas e difíceis de serem trabalhadas no contexto escolar.

Perguntas que podem ser geradoras de outras perguntas e as respostas não são consensuais, pois sexualidade e gênero imbricam-se com as diferenças: de valores, de religião, de crenças, de costumes, de concepções, de significações, que também se entrelaçam com o dito e o não dito, o pode e o não pode, prazeres e desprazeres, alegrias e tristezas, vergonhas, culpas, insinuações, segundas intenções. (RIBEIRO, 2015, p. 08).

Ao lidar com a temática de sexualidade na Educação Infantil, a professora MBO garante que tem um grande desafio, pois “precisa de melhor preparo para abordar de forma correta, sem tabus, para que possamos mediar essa construção que está em nossas mãos, e sem impor padrões da sociedade, como comportamentos para homem ou mulher”.

A professora, ao ser questionada sobre a forma como os espaços da escola são organizados, alega que unidade escolar deixa muito a desejar no quesito organização. Para ela, a escola deve oportunizar à criança a participação em atividades variadas, aprendendo a controlar e a conhecer o próprio corpo, bem como a se relacionar com o outro. Esse ponto de vista mostra um pouco de sua insatisfação com a estrutura física do ambiente escolar, por mais que esta pesquisa tenha visualizado uma escola com espaços convidativos e propícios para o desenvolvimento de um trabalho voltado à educação de crianças pequenas. É importante ressaltar que a escola investigada, antes de se tornar uma unidade do município, foi uma escola da rede privada de ensino, que atendia às exigências e especificidades da Educação Infantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os temas relacionados ao gênero devem ser problematizados no currículo da Educação Infantil, para que possam ampliar as possibilidades pedagógicas de uma nova visão para as crianças e suas infâncias. Para que as discussões sobre gênero ocorram de forma mais ampla em sala de aula, é imprescindível, avaliar de que maneira, na nossa cultura, os vários grupos sociais definem estratégias para o controle sobre os corpos femininos e masculinos. Essas estratégias estabelecem padrões de comportamentos

considerados “normais”. Aqueles que fogem a essa “norma” são categorizados como problemas inaceitáveis, sendo-lhes, muitas vezes, impostos terapias, tratamentos, punições ou torturas. É fato que o educador, juntamente com os profissionais envolvidos na Educação Infantil, deve ter uma postura diferente desta.

Embora deva fazer parte do cotidiano da criança e de suas experiências, a sexualidade ainda é um tema difícil de ser trabalhado em sala de aula. No presente trabalho, ficou claro como as crianças vão construindo suas relações através dos significados e das linguagens culturais dos quais se apropriam na convivência com as outras crianças e também com os adultos, trazendo-os para as suas brincadeiras e para os seus mais diversos modos de expressão. Em consequência, as crianças vão se apropriando das referências simbólicas presentes nos discursos do mundo adulto e infantil.

Durante as aulas, observou-se que as crianças tinham uma postura de resistência para se adequarem a algumas normas ou regras impostas pela professora. Essa postura evidencia como meninos e meninas exploravam os espaços e situações. Resistir ao fazer uma atividade solicitada pela professora é uma forma das crianças transgredirem as regras no universo escolar.

Compreendemos, nesta pesquisa, que as relações que as crianças estabelecem com o próprio corpo e o corpo do outro demonstram a separação entre meninos e meninas, consolidados nos artefatos usados nas roupas, acessórios e brinquedos utilizados. O silenciamento perante as questões de gênero como estas podem contribuir para a perpetuação da cultura do binarismo nas relações sociais, refletindo nas formas de se relacionar com o outro e consolidando modos de viver a infância fortemente demarcados por essa lógica.

As relações de amizade também são atravessadas por questões de gênero. Esse fenômeno é possível ser identificado por meio do episódio descrito, relativo ao caso da menina que tem que se sentar próxima aos meninos diariamente, em razão do horário que ela chega à sala de aula, mas, também, na ausência de planejamento por parte da professora ao não propor outras formas de organização da sala de aula, que rompam com essa separação. Como vimos no capítulo 3, a menina permanecia a maior parte do tempo em um local da sala onde apenas meninos estavam sentados.

REFERÊNCIAS

ANGROSINO, M. **Etnografia e observação participante**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. 2ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BUSS-SIMÃO, M.; MEDEIROS F. E. de; SILVA, A. M.; SILVA FILHO, J. J. da. Corpo e Infância: Natureza e Cultura em Confronto. **Educação em Revista**. Belo Horizonte. V. 26, n.03, p.151-168, dez. 2010.

FELIPE, J. Gênero, sexualidade e a produção de pesquisas no campo da educação: possibilidades, limites e formulação de políticas públicas. **Proposições (Unicamp)**, v. 18, p. 77-87, 2007.

FELIPE, Jane; GUIZZO, Bianca; BECK, Dinah Quesada. **Infâncias, gêneros e sexualidade nas tramas da cultura e da educação**. Canoas-Rio Grande do Sul: Ed. ULBRA, 2013.

FOUCAULT. M. **História da Sexualidade 1**. A vontade de saber. Rio de Janeiro: Graal, 1993.

GUIZZO, B. S. Identidades de gênero masculinas na infância e as regulações produzidas na Educação Infantil. **Revista Ártemis**. v. 6, p. 38-48, jun. 2007.

KUHLMANN JR., M. **Infância e educação infantil** – uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 8. ed. Petrópolis-Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

PEREIRA, R. M. R. Pesquisa com crianças. In: PEREIRA, R. M. R., MACEDO, N. M. R. (Orgs.). **Infância em pesquisa**. Rio de Janeiro: Nau, 2012.

RIBEIRO, C. M. No labirinto da educação infantil: as falas de educadoras sobre gênero e sexualidade. **Revista Periódicus**. ed.2, p. 02-14, abril 2015.

ROSA, G. O corpo feito cenário. In: MEYER, Dagmar; SOARES, Rosângela (Org.). **Corpo, gênero e sexualidade**. Porto Alegre-Rio Grande do Sul: Mediação, 2004.

SALGADO, R. G. **Ser criança e herói no jogo e na vida**: A infância contemporânea, o brincar e os desenhos animados. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2005.

SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Revista Educação & Realidade**, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul./dez., 1995.

WALKERDINE, V. O raciocínio em tempos Pós Modernos. **Educação e Realidade**. v. 20, n. 2, p. 207-226, jul./dez., 1995.

XAVIER FILHA, C. Era uma vez uma princesa e um príncipe...: representações de gênero nas narrativas de crianças. **Estudos Feministas**. Florianópolis. v. 19, n. 2, p. 591-603, maio/ago. 2011

CAPÍTULO 13

A IMPORTÂNCIA DA EXTENSÃO COMO COMPLEMENTO DE ENSINO DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA PARA AS ESCOLAS DA REDE BÁSICA DO ESTADO DE SERGIPE

Data de aceite: 01/12/2021

Data de submissão: 27/10/2021

José Vítor Rodrigues Santos

Departamento de Morfologia e Laboratório de Biologia Celular e Estrutural da Universidade Federal de Sergipe
Aracaju – SE
<http://lattes.cnpq.br/6136597954858932>

Andrea Ferreira Soares

Departamento de Morfologia e Laboratório de Biologia Celular e Estrutural da Universidade Federal de Sergipe
Aracaju – SE
<http://lattes.cnpq.br/2458665222107264>

Aline Lima de Oliveira Nepomuceno

Departamento de Biologia e Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe
Aracaju/SE
<http://lattes.cnpq.br/9422374897486805>

Francisco Prado Reis

Programa de Pós-Graduação em Saúde e Ambiente e Instituto Tecnológico de Pesquisa da Universidade Tiradentes de Sergipe, Departamento de Morfologia e Laboratório de Biologia Celular e Estrutural da Universidade Federal de Sergipe
Aracaju – SE
<http://lattes.cnpq.br/6858508576490184>

Vera Lúcia Corrêa Feitosa

Departamento de Morfologia e Laboratório de Biologia Celular e Estrutural da Universidade Federal de Sergipe, Programa de Pós-Graduação em Biologia Parasitária do Departamento de Morfologia da Universidade Federal de Sergipe
Aracaju – SE
<http://lattes.cnpq.br/3337321488338686>

RESUMO: Na educação brasileira, as escolas da rede pública sofrem com a falta de recursos prático-didáticos para facilitar o ensino das Ciências e Biologia no que se refere às aulas práticas laboratoriais. É neste sentido, que diversos projetos extensionistas das mais diversas universidades públicas criam meios de auxiliar estas escolas. O presente estudo objetivou compreender a extensão universitária frente ao seu papel social, entre eles o de auxiliar no processo de ensino e aprendizagem nas disciplinas de Ciências e Biologia das escolas da rede básica de ensino do estado de Sergipe, através do projeto de extensão “Universidade aberta à Comunidade Escolar”, criado em janeiro de 2001 e desenvolvido no Laboratório de Biologia Celular e Estrutural do Departamento de Morfologia da Universidade Federal de Sergipe. Foi realizado um estudo descritivo com abordagem qualitativa, quantitativa, documental, bibliográfica e retrospectiva, sobre o estado da arte do tema através dos arquivos datados de 2011 a 2019 do projeto de extensão intitulado “Universidade Aberta à Comunidade Escolar”. A pesquisa demonstrou que o presente projeto

além de ampliar os horizontes científicos dos acadêmicos e profissionais das diversas áreas das Ciências Biológicas e da Saúde, estabeleceu um elo entre a universidade e a comunidade escolar do nosso estado, incentivando e apoiando o estudo das células, unidade básica da organização morfofuncional dos seres vivos. Consciente de seu papel na comunidade, a Universidade Federal de Sergipe através do projeto, buscou despertar o interesse pelo estudo das Ciências Morfológicas no discente do ensino médio, fundamental e profissionalizante do estado de Sergipe, ampliando a visão do horizonte científico dos acadêmicos e profissionais das diversas áreas das Ciências Biológicas e da Saúde.

PALAVRAS – CHAVE: Educação, Comunidade Escolar, Ciências, Biologia, Extensão.

THE IMPORTANCE OF EXTENSION AS A COMPLEMENT TO SCIENCE AND BIOLOGY TEACHING FOR SCHOOLS IN THE BASIC NETWORK OF THE STATE OF SERGIPE

ABSTRACT: In Brazilian education, public schools suffer from a lack of practical-didactic resources to facilitate the teaching of Science and Biology in terms of practical laboratory classes. It is in this sense that several extension projects from the most diverse public universities create ways to help these schools. The present study aimed to understand the university extension in front of its social role, among them that of assisting in the teaching and learning process in the Science and Biology subjects of the schools of the basic education network in the state of Sergipe, through the extension project “University open to the School Community”, created in January 2001 and developed at the Laboratory of Cellular and Structural Biology of the Department of Morphology at the Federal University of Sergipe. A descriptive study with a qualitative, quantitative, documentary, bibliographical and retrospective approach was carried out, on the state of the art of the subject through files dated from 2011 to 2019 of the extension project entitled “University Open to the School Community”. The research showed that this project, in addition to broadening the scientific horizons of academics and professionals from different areas of Biological and Health Sciences, established a link between the university and the school community in our state, encouraging and supporting the study of cells, unit basic morfofuncional organization of living beings. Aware of its role in the community, the Federal University of Sergipe, through the project, sought to arouse interest in the study of Morphological Sciences in students of high school, elementary and professional education in the state of Sergipe, expanding the view of the scientific horizon of academics and professionals from different areas of Biological and Health Sciences.

KEYWORDS: Education, School Community, Sciences, Biology, Extension.

1 | INTRODUÇÃO

As Universidades são centros propagadores do saber científico e da transformação social, como também meio de integração da sociedade, especialmente, com as escolas do ensino básico. Considerando a sua capacidade de produção científica, possuem maior preparo de seus recursos humanos para interagir com a comunidade estudantil. Essa comunicação, porém, tem encontrado alguns empecilhos, que por vezes pode torná-la deficiente. A estrutura das Universidades no Brasil, está alicerçada sobre três grandes

pilares: o ensino, a pesquisa e a extensão. Este último pilar acabou por se transformar em um reforço para a comunicação dialógica entre universidades e escolas, facilitando o processo de ensino-aprendizagem (Nóvoa, 2000).

A extensão universitária é capaz de criar laços entre a comunidade estudantil, os setores universitários e a sociedade, prestando relevantes serviços, tendo entre seus objetivos compreender as problemáticas que se passam em um determinado grupo social. Desse modo, os projetos de extensão acabam por levar para dentro dos muros da Universidade os anseios da população. Isso conduz a que professores e discentes participantes de um projeto de extensão possam interagir entre si, na busca de propor medidas que venham garantir melhores soluções de problemas, questionamentos e colaborar efetivamente para o desenvolvimento da população, (Rodrigues *et al.*, 2013).

Apesar das frequentes crises na educação brasileira, motivadas por diversas e diferentes causas é imperativo afirmar a fundamental importância dos recursos de natureza didático-pedagógica, para ocorrer uma excelência no ensino das Ciências Biológicas, em especial, para às aulas práticas (Stecanela e Williamson, 2013).

(Hofstein e Lunetta, 1982) afirmaram com veemência que as aulas práticas no ensino de Ciências são poderosas para manter o interesse do aluno pela disciplina, desenvolver habilidades que lhe ajudarão a raciocinar quanto a questões teóricas, além de ser um mecanismo para despertar seu desejo em se envolver em investigações científicas, motivando-o a que se volte ainda mais para a ciência.

O presente trabalho buscou explicar o papel da universidade perante a comunidade estudantil da rede básica de ensino, por meio do projeto de extensão “Universidade Aberta à Comunidade Escolar”, projeto que está voltado para o ensino da Biologia Celular aplicado nas escolas públicas e particulares da cidade de Aracaju (Feitosa *et al.*, 2012). O projeto buscou também, conhecer qual tem sido a atuação da extensão universitária como: objeto de mudança social, cultural e articuladora para o desenvolvimento do ensino básico, se está cumprindo estes papéis e com que frequência as escolas participantes têm buscado a extensão como mecanismo de auxílio ao processo de aprendizagem.

2 | REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Extensão Universitária e o seu Papel

A extensão universitária nem sempre teve o papel dialógico entre a universidade e a sociedade. Houve épocas que ela atendia somente aos anseios da tecnologia ligada ao meio de produção e ao sistema de produção. No Brasil dos anos 50, o conceito entrelaçado extensão-sistema de produção ainda era bastante forte, porém, durante as décadas de 1950, 1960 e 1970, quando o país passava por diversas mudanças políticas, econômicas e sociais, ocorreram importantes eventos os quais foram de extrema relevância para a modificação do conceito de extensão, tal como hoje, uma vez que o cenário, ao passar dos

anos, começou a se modificar e os anseios da população começaram a “gritar” por apoio (Carbonari e Pereira, 2007).

Foi durante essa conjuntura que as inquietações do grande educador Freire (1971) (Freire, 1971) começaram a ser ouvidas e juntamente com os movimentos operários e sindicais, daquela época, que a extensão ganhou outras vertentes passando a atender não somente ao sistema de produção, mas também atrelando o meio cientificista como mecanismo que assistissem às demandas da cidadania (social, cultural, educacional e de direitos). É relevante destacar que para a criação desse conjunto de poderes que tem a extensão, hoje, o Fórum de Pró-reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras (FORPROEX), criado em 1987, foi de fundamental importância, pois através dele pode-se constitucionalizar as ações da extensão bem como criar medidas de avaliações do programa em prol de garantir a sua continuidade e existência (Paula, De, 2013).

Atualmente, a extensão universitária integra e tem desempenhado um papel muito forte na luta da transformação social perante a sociedade. Como um dos três pilares da universidade, a extensão, ao se deparar com alguma problemática que esteja ocorrendo em determinada comunidade, deve se dispor a ir buscar e estudar o que está ocorrendo se passando naquele contexto, e daí a partir dos conhecimentos e experiências adquiridas, propor soluções que ajudem a combater os empecilhos e problemática que estão dificultando o desenvolvimento de tal comunidade. Todo esse processo possui caráter educacional e capacitador, uma vez que os discentes e docentes envolvidos no projeto terão de pensar em conjunto, fazendo uso e a aplicação dos conhecimentos científicos pertinentes, adquiridos, no exercício da docência. Esse objetivo é bastante claro no plano de Política Nacional de Extensão Universitária, a saber: reafirmar a Extensão Universitária como processo acadêmico definido e efetivado em função das exigências da realidade, além de indispensável na formação do estudante, na qualificação do professor e no intercâmbio com a sociedade (Brasileiras e Brasileiras, 2012).

Outro papel importante é a capacidade que a extensão possui em manter uma comunicação direta entre universidade e a comunidade, formando assim um elo. Uma vez dentro da comunidade, as pessoas ali envolvidas se sentem privilegiadas ao saberem que existe um grupo importante da sociedade estudantil que está disposto a buscar possíveis soluções que as possibilitem uma melhoria de vida, gerando dentro da comunidade uma sensação de acolhimento. Nesse contexto, uma relação dialógica muito forte é criada entre população e Universidade, fazendo com que exista sempre um fio condutor de conhecimentos e informações (Brasileiras e Brasileiras, 2012).

É interessante ressaltar que todas essas ações levam à condição de sociabilização. Ao interagir com a sociedade e manter o fio condutor de troca de informações ajudando-a se desenvolver, os projetos de extensão fazem com que aquela comunidade, muitas vezes negligenciada pelos órgãos públicos competentes, seja reinserida no contexto cultural de outras sociedades, pois, na maioria dos casos, pela negligência que são acometidas essa

comunidade se sente em caráter de exclusão (Borges, 2005).

2.2 Universidade e a Rede Básica de Ensino

Das universidades emana o conhecimento que servirá de base para os programas curriculares que serão utilizados nas instituições de primeiro e segundo grau. Além de capacitar seus discentes, o ensino superior também gera e produz conhecimentos capazes de definir e implementar a estruturação do conhecimento que poderá ser transmitido para os alunos da rede básica de ensino. Isso se deve à posição notoriamente ocupada pelo que o ensino superior como detentor da formação acadêmica dos profissionais que irão atuar nas escolas. Por conseguinte, esses profissionais irão definir quais conhecimentos e nível de assuntos a serem transmitidos aos estudantes (Santos, dos, 2010). Concomitantemente, todo esse sistema irá funcionar de forma bilateral, em que ambas as partes se beneficiam, através de uma troca mútua de conhecimentos como educadores-educando (Freire, 1971):

Educar e educar-se, na prática da liberdade, é tarefa daqueles que sabem que pouco sabe – por isto sabem que sabem algo e podem assim chegar, a saber, mais – em diálogo com aqueles que, quase sempre, pensam que nada sabem, para que estes, transformando seu pensar que nada sabem em saber que pouco sabe, possam igualmente saber mais (Freire, 1971).

Nesse sentido, é de fundamental importância que a universidade estabeleça canais de comunicação direta com as escolas e a comunidade, em prol de saber as suas necessidades e inquietações em um processo de feedback para que se possa ser montada uma base curricular mais fidedigna possível (Santos, dos, 2010).

É no horizonte deste contexto, que a interdisciplinaridade e a inter profissionalidade começam a ser construídas entre todos os envolvidos: alunos, professores, técnicos-administrativo, representantes da comunidade. Dessa forma, todos se unirão, e por meio de uma relação dialógica expõem os caminhos necessários para alcançar os objetivos. No contexto da extensão, essa ponte entre universidade e rede de ensino se torna importante, pois ajudará aos projetos extensionistas percorrerem o caminho correto para alcançar determinada comunidade. Esses resultados conduzirão à uma ampliação do conhecimento teórico e metodológico dos participantes, (Brasileiras e Brasileiras, 2012).

2.3 O ensino de Ciências e Biologia

O ensino de ciências em nível fundamental está estruturado com o objetivo de levar aos seus alunos um conteúdo de conhecimento que os permitam entender os mais diversos fenômenos no mundo, desde a ação de um fármaco, o desenvolvimento de um microrganismo até o crescimento de uma planta, no que a Base Nacional Comum Curricular chama de “letramento científico” (Ministério da Educação, 2018). Por isso, infere que os professores de Ciências, dentro da vasta área da Biologia, terão de abranger assuntos específicos, porém, muitos dos termos utilizados em sala de aula são de grande

complexidade e boa parte dos alunos não consegue facilmente absorver a ideia somente através da teoria. É nesse contexto que a prática se torna uma das principais ferramentas para auxiliar na compreensão desses alunos. (Schwab, 1958), afirma que o laboratório de ciência irá fornecer aos estudantes maiores oportunidades de se envolver e conhecer os diversos processos de investigação. O autor destaca ainda, que isso aguçará o raciocínio dos estudantes facilitando o processo de assimilação entre a teoria dada pelo professor com os fenômenos que os rodeiam.

No ensino médio, o ensino de Ciência, atualmente chamada de Biologia, sua abordagem científica deveria estar mais presente promovendo o protagonismo dos estudantes. Suas temáticas deveriam ser abordadas, a partir de questionamentos e investigações que estimulem o aluno, através de conhecimentos prévios já adquiridos em anos anteriores, fazendo com que possam conseguir dar respostas a determinadas investigações científicas. Para isso, os experimentos laboratoriais devem ser dados com afinco, não sendo dada como as famosas “receitas de bolo” em que o aluno somente reproduz os passos existentes no manual (Marandino, 2003).

(Gunstone, 1991) relata que os laboratórios não podem oferecer poucos recursos ou limitar a capacidade cognitiva do aluno, uma vez que quanto mais envolvido em técnicas mais eles conseguirão raciocinar acerca da problemática. O autor também defende que deve se dar mais tempo para que os estudantes utilizem os laboratórios. É muito comum, nas escolas que possuem laboratório, os alunos ficarem ali por um determinado tempo, que não passa, na maioria das vezes, de 50 minutos. Gunstone defende que quanto mais tempo os estudantes estiverem no laboratório maior será a capacidade desse aluno em pensar, analisar, fazer analogias e formular hipóteses, respostas para os fenômenos estudados, (Gunstone, 1991).

Por outro lado, até o presente, as aulas de Ciências e Biologia estão muito, pautadas no estilo tradicional de ensino, onde o professor é a autoridade maior em sala de aula e os alunos são sujeitos passivos que estão ali somente para ouvir e anotar, por vezes questionar sobre o assunto. Porém, no cenário atual muito esforço deve ser feito para mesclar esse estilo de aula com as atuais tecnologias ao modo de suprir as necessidades de recursos e sede científica dos alunos. Dessa maneira, os diversos métodos que venham a despertar nos alunos a curiosidade científica atrelada a modernas formas didáticas de lecionar, irão agregar um maior discernimento intelectual e do saber para todos os alunos, (Nicola e Paniz, 2017).

3 | METODOLOGIA

3.1 Desenho da Pesquisa

Trata-se de um estudo descritivo com abordagem qualitativa, quantitativa,

documental, bibliográfica e retrospectivo, desenvolvido no Laboratório de Biologia Celular e Estrutural (LBCE) no Departamento de Morfologia da Universidade Federal de Sergipe durante os anos de 2011 a 2019.

3.2 Público-Alvo

O público-alvo foi constituído pelos alunos do ensino fundamental, médio, cursos profissionalizantes e professores das redes públicas e privadas das escolas da rede básica do estado de Sergipe. Como também, alunos dos diversos cursos de Graduação e Pós-Graduação da Universidade Federal de Sergipe e Faculdades particulares de Aracaju.

3.3 Visitas ao LBCE

As visitas espontâneas foram previamente agendadas pelas Instituições de ensino do nosso estado. Em cada visita eram realizadas demonstrações teóricas e práticas dos diversos tipos de células, tecidos e componentes moleculares, utilizando-se o laminário e os modernos aparelhos microscópicos pertencentes ao LBCE, e apresentações de vídeos educativos. Os trabalhos práticos de microscopia foram realizados a partir do conteúdo teórico. Cada visitante recebia um roteiro de visita e uma apostila dos conteúdos abordados, tornando dinâmico e eficiente à compreensão e a aprendizagem interdisciplinar.

Após as visitas, eram aplicados questionários aos professores e alunos com a finalidade de avaliar o grau de satisfação, detectar o motivo real da visita e a percepção dos alunos quanto às imagens por eles visualizadas microscopicamente. Visando traçar um perfil das Instituições de ensino que procuraram a “Universidade Aberta à Comunidade Escolar”. Os questionários aplicados junto aos professores continham também, perguntas referentes à Instituição de ensino que representavam. Procurou-se identificar o tipo de Instituição (pública ou privada), o tipo de ensino oferecido (fundamental, médio ou profissionalizante), a localização (interior/capital), e a existência de laboratório para a realização de aulas práticas. A pesquisa foi realizada em conformidade com o disposto na Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), respeitando-se o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e o anonimato dos sujeitos pesquisados e das Instituições.

3.4 Coleta de dados

Todos os dados utilizados nesta pesquisa foram adquiridos através da pesquisa documental dos livros de registro do projeto de extensão “Universidade aberta à Comunidade Escolar”. Nestes livros estão registradas todas as ações do referido projeto, tais como: escola solicitante de visita ao laboratório ou exposição, data da visita ou exposição, quantidade de alunos, a existência ou não na escola de Laboratório de Ciências ou de Biologia, professor responsável e alunos monitores do projeto.

Todas as informações coletadas nos arquivos do projeto foram organizadas e tabuladas através do programa Microsoft Office Excel e estão representados por meio de

gráficos (Fávero e Belfiore, 2017).

4 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

A Figura 1 representa a quantidade de escolas participantes do projeto durante os anos de 2011 a 2019 dividido nas três esferas: Públicas Municipais, Públicas Estaduais e Particulares.

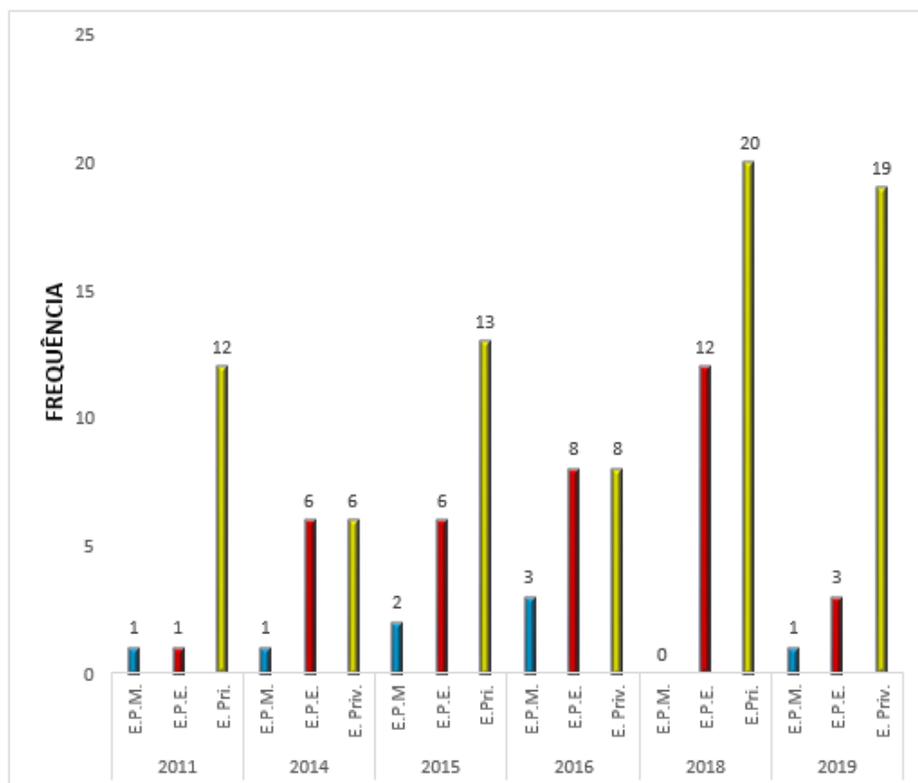


Figura 1 . Frequência de escolas participantes do projeto, separadas por três esferas de ensino, Escola Pública Municipal (E.P.M.), Escola Pública Estadual (E.P.E.) e Escola Privada (E. Priv.).

O estado de Sergipe, com seus 75 municípios, possui um quantitativo de 1.139 escolas da rede municipal distribuído em todo seu território (Secretaria de Educação do Estado de Sergipe, 2020). O número de escolas da rede municipal que fizeram uso do projeto como complemento de ensino foi muito baixo se comparado as demais esferas. Nota-se que entre os anos de 2011, 2014 e 2018 houve somente uma visita em cada ano, de turmas provenientes da rede municipal. É possível que isso tenha ocorrido, entre outras causas, pelo fato das escolas da Rede Municipal possuírem maiores burocracias

e/ou falta de recursos para aquisição de transporte para o deslocamento de seus alunos para o campus São Cristóvão, da UFS, onde ocorrem as visitas no Laboratório de Biologia Celular e Estrutural do Departamento de Morfologia. Foi entendido que este fato se tornou um verdadeiro empecilho para que escolas dessa esfera de ensino participassem desse e de outros tipos de projetos de extensão desenvolvidos pela universidade.

Em relação às Escolas Públicas Estaduais, foi observado que o número de participações cresceu até o ano de 2018 com uma queda em 2019. No ano de 2011 apenas uma escola da Rede Pública Estadual compareceu às atividades do projeto no laboratório. Porém, nos anos seguintes houve um crescimento de comparecimento das escolas estaduais de 6, 6, 8, e 12, respectivamente, até o ano de 2018. Denota-se a partir daí que as escolas de ensino público estadual tomaram maior conhecimento sobre o projeto e seus benefícios, principalmente através dos meios de comunicação e redes sociais, aos quais o projeto faz uso para divulgação, uma vez que o mesmo leva até ao público ferramentas importantes para o desenvolvimento do ensino das Ciências e Biologia, tornando assim um importante recurso didático para essas instituições, bem como por estar pautada no ensino de Ciências e Biologia a partir de experimentos práticos, que é um recurso muito escasso nas escolas da rede pública. Contribuindo para que esses alunos possam assimilar a teoria vista em suas salas de aulas com as práticas passadas pelo laboratório. Tudo isso corrobora com o pensamento de Reginaldo e colaboradores (2012) que afirmaram:

A realização de experimentos, em Ciências, representa uma excelente ferramenta para que o aluno faça a experimentação do conteúdo e possa estabelecer a dinâmica e indissociável relação entre teoria e prática. (REGINALDO, SHEID e GÜLLICH, 2012).

Concomitantemente os experimentos e as atividades laboratoriais acabaram-se tornando em uma atividade de campo, uma vez que permitia aos alunos explorarem uma gama de conhecimento não transmitido em sala de aula, contribuindo de modo significativo para despertar o saber científico em cada participante que passou pelo projeto. Como observado por Viveiro e colaboradores em seus estudos.

As atividades de campo constituem importante estratégia para o ensino de Ciências, uma vez que permitem explorar uma grande diversidade de conteúdos, motivam os estudantes, possibilitam o contato direto com o ambiente e a melhor compreensão dos fenômenos. (Viveiro e Diniz, 2009).

Para (Libâneo, 2014), isso agrega ao corpo docente das escolas a importância de buscar constantemente campos de ensino, mostrando-os que existem recursos, além dos que estão implementados em cada uma das suas escolas, e que esses por sua vez estão ligados a um *locus* de onde emana conhecimento gerador dos conteúdos que são transmitidos na rede básica de ensino, onde o mesmo *locus* que gera o conhecimento está preocupado com a questão sócio intelectual dos que irão absorver tais conhecimentos.

A queda no número de escolas da Rede Pública Municipal, como a Estadual, no ano de 2019, pode ter sido devido às divergências ocorridas no que concerne ao calendário

acadêmico da Universidade Federal de Sergipe com as escolas da Rede Pública do estado. Devido às greves ocorridas em anos anteriores, grande parte das Universidades Federais ainda não conseguiu regularizar o seu calendário acadêmico, estando com eles atrasados no que se refere aos períodos normativos de aulas, com isso, esse fator foi o que mais interferiu nas visitas das escolas públicas da Rede Básica ao Laboratório de Biologia Celular e Estrutural e de se usufruir do projeto.

As escolas da rede privada foram as que mais fizeram uso dos recursos disponibilizados pelo projeto, como pode ser observado na Figura 1. Isso ocorreu pelo fato de que, possivelmente, as escolas privadas tendem a investir mais em tecnologias para o melhoramento do desempenho escolar como um todo. Entre essas tecnologias, está a busca de novas metodologias, para auxiliar os alunos a desenvolverem melhor o processo de aprendizagem. Pode ainda ser mencionada a busca do investimento em transportes para a realização das visitas em instituições que ofereçam experiências diferentes das vivenciadas em sala de aula, (Moraes e Belluzzo, 2014). Outro ponto que pode explicar essa situação é a questão de que muitos professores da Rede Pública também dão aula na Rede Privada, ou os da Rede Privada dão aulas em duas ou mais escolas, isso facilita a divulgação do projeto, fazendo com que somado aos fatores já mencionados as escolas da Rede Privada foram as que mais buscaram os recursos oferecidos pelo projeto (Souza, GOUVEIA e Damaso, 2009).

Ao voltarmos os olhares para a quantidade de alunos que fizeram uso do projeto, nos deparamos com um quantitativo bastante elevado, porém com diferenças de números no que concerne a sua origem. Os estudantes provenientes das escolas municipais foram aqueles que tiveram menores participações no projeto. Se fizermos uma ligação com os aspectos mencionados nos parágrafos mencionados na Figura 1 era esperado, uma vez que, o baixo investimento e a burocracia inviabilizaram o deslocamento desses estudantes pelo estado.

Os alunos das escolas públicas estaduais e da rede particular obtiveram uma participação importante no projeto, foram eles que mais usufruíram dos recursos disponibilizados pela Universidade aberta à comunidade escolar. Essa ocorrência pode está ligada ao quantitativo de alunos que as escolas públicas estaduais possuem em cada sala de aula, visto que é comum que essas escolas comportem até 50 alunos por sala de aula em cada turma.

Na rede particular, a julgar pelos dados descritos, já era esperado que fosse ela a responsável por ter um efetivo maior de alunos ativos no projeto. A tendência dessas escolas em investir em novas tecnologias/meios para o auxílio dos seus alunos no processo de aprendizagem, fez com que a quantidade fosse superior em relação às esferas públicas, vista que estas possuem em seu processo histórico diversos problemas de investimento em tecnologias e gestão da educação.

Projeto desse tipo tem modificado o panorama da educação tradicional brasileira,

em que durante vários séculos os estudantes se encontram em posição passiva numa sala de aula, onde o professor é o centro detentor de todo conhecimento e indagações. Sendo assim, por proporcionar um maior protagonismo dos alunos de todas as redes, como observado na Figura 2 este trabalho destacou a importância de projeto como este em auxiliar os alunos a buscarem uma perspectiva crítica dos conteúdos estudados em sala de aula, bem como o desenvolvimento de novas competências e habilidades que são corriqueiramente cobradas no dia-a-dia e nos exames de vestibulares, (Libâneo, 2014).

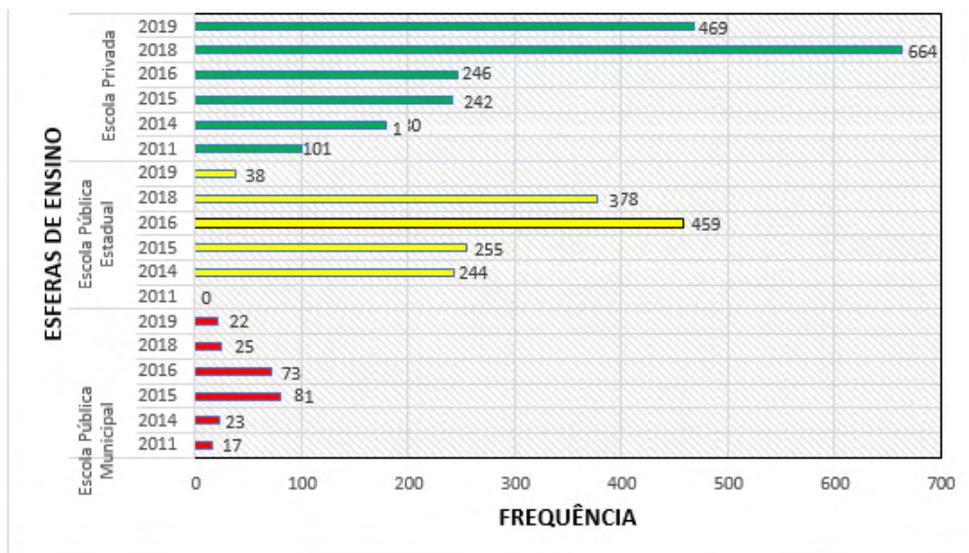


Figura 2. Frequência de alunos que participam do projeto de acordo com as esferas de ensino e os anos.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a análise qualitativa e quantitativa de todos os aspectos do projeto e do seu desenvolvimento ao longo dos anos mencionados nesse estudo, como também, ao grande número de estudantes e escolas por ele alcançado, conclui-se que o projeto de extensão intitulado “Universidade aberta à comunidade escolar” alcançou durante os anos de 2011 a 2019 o seu mais importante papel de ser um fio condutor, indispensável na comunicação e transmissão de conhecimentos, preocupado em levar para a comunidade estudantil recursos didáticos que supram as necessidades metodológicas, apresentadas pela grande maioria das escolas do estado de Sergipe. Além disso, rompe com a barreira que cerca a educação brasileira por séculos por dar um maior protagonismo aos estudantes de todas as esferas, tirando-os de uma posição passiva em sala de aula para alunos ativos e indagadores dos seus próprios conhecimentos.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos a Universidade Federal de Sergipe através da Pró - reitoria de Extensão e ao Laboratório de Biologia Celular e Estrutural do Departamento de Morfologia da UFS, coordenado pela Prof^a. Dr^a. Vera Lúcia Corrêa Feitosa, que possibilitaram a realização desta pesquisa.

José Vítor Rodrigues Santos foi bolsista do PIBIX patrocinado pela Pró-reitoria de Extensão da Universidade Federal de Sergipe, e estes dados fizeram parte da sua Monografia de conclusão de curso da Graduação Licenciatura em Ciências Biológicas.

REFERÊNCIAS

BORGES, M. S. V. Apreendendo à cidadania: Extensão universitária e direitos humanos. **Revista da Faculdade de Direito UFPR**, v. 43, 2005.

BRASILEIRAS, F. DE P.-R. DE E. DAS U. P.; BRASILEIRAS, F. DE P.-R. DE E. DAS U. P. **Política nacional de extensão universitária** Forproex Manaus, , 2012.

CARBONARI, M. E. E.; PEREIRA, A. C. A extensão universitária no Brasil, do assistencialismo à sustentabilidade. **Revista de Educação**, v. 10, n. 10, 2007.

FÁVERO, L. P.; BELFIORE, P. **Manual de análise de dados: estatística e modelagem multivariada com Excel®, SPSS® e Stata®**. [s.l.] Elsevier Brasil, 2017.

FEITOSA, V. L. C.; SANTOS, V. S.; SANTOS, L. V.; LIMA, C. O.; SANTOS, I. N.; MACHADO, J. A.; ARAGÃO, J. A.; JUNIOR, W. L.; TING, E.; SANTOS, V. T. G. Open University for the School Community. **Scientia Plena**, v. 8, n. 3 (a), 2012.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** [s.l.] Editora Paz e Terra, 1971.

GUNSTONE, R. F. Reconstructing theory from practical experience. **Practical science**, p. 67–77, 1991.

HOFSTEIN, A.; LUNETTA, V. N. The role of the laboratory in science teaching: Neglected aspects of research. **Review of educational research**, v. 52, n. 2, p. 201–217, 1982.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora?** [s.l.] Cortez Editora, 2014.

MARANDINO, M. A prática de ensino nas licenciaturas e a pesquisa em ensino de ciências: questões atuais. **Caderno brasileiro de ensino de Física**, v. 20, n. 2, p. 168–193, 2003.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Base Nacional Comum Curricular**.

MORAES, A. G. E. DE; BELLUZZO, W. O diferencial de desempenho escolar entre escolas públicas e privadas no Brasil. **Nova economia**, v. 24, p. 409–430, 2014.

NICOLA, J. A.; PANIZ, C. M. A importância da utilização de diferentes recursos didáticos no Ensino de Ciências e Biologia. **InFor**, v. 2, n. 1, p. 355–381, 2017.

NÓVOA, A. Universidade e formação docente. **Interface-Comunicação, Saúde, Educação**, v. 4, p. 129–138, 2000.

PAULA, J. A. DE. A extensão universitária: história, conceito e propostas. **Interfaces-Revista de Extensão da UFMG**, v. 1, n. 1, p. 5–23, 2013.

REGINALDO, C. C.; SHEID, N. J.; GÜLLICH, R. I. C. O ensino de ciências e a experimentação, IX seminário de pesquisa em educação da região sul. **Portal ANPED SUL, Caxias do Sul-RS**, 2012.

RODRIGUES, A. L. L.; AMARAL COSTA, C. L. N. DO; PRATA, M. S.; BATALHA, T. B. S.; NETO, I. DE F. P. Contribuições da extensão universitária na sociedade. **Caderno de Graduação-Ciências Humanas e Sociais-UNIT-SERGIPE**, v. 1, n. 2, p. 141–148, 2013.

SANTOS, M. P. DOS. Contributos da extensão universitária brasileira à formação acadêmica docente e discente no século XXI: um debate necessário. **Revista Conexão UEPG**, v. 6, n. 1, p. 10–15, 2010.

SCHWAB, J. J. The teaching of science as inquiry. **Bulletin of the Atomic Scientists**, v. 14, n. 9, p. 374–379, 1958.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SERGIPE. **Secretaria de Educação do Estado de Sergipe**.

SOUZA, A. R.; GOUVEIA, A. B.; DAMASO, A. F. O trabalhador docente da educação básica no Brasil: panorama a partir de fontes secundárias. **Relatório de meta da Pesquisa Trabalho docente na educação básica no Brasil. Belo Horizonte: UFMG**, 2009.

STECANELA, N.; WILLIAMSON, G. A educação básica e a pesquisa em sala de aula. **Acta Scientiarum. Education**, v. 35, n. 2, p. 283–292, 2013.

VIVEIRO, A. A.; DINIZ, R. E. DA S. Atividades de campo no ensino das ciências e na educação ambiental: refletindo sobre as potencialidades desta estratégia na prática escolar. **Ciência em tela**, v. 2, n. 1, p. 1–12, 2009.

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: O QUE REVELAM OS DISCENTES DO ENSINO SUPERIOR

Data de aceite: 01/12/2021

Data de submissão: 06/09/2021

Osmar Mackeivicz

Universidade Estadual de Ponta Grossa –
UEPG
Ponta Grossa – Paraná
<http://lattes.cnpq.br/0460954172248778>

Viridiana Alves de Lara Silva

Universidade Estadual de Ponta Grossa –
UEPG
Ponta Grossa – Paraná
<http://lattes.cnpq.br/5963996507095432>

RESUMO: O presente trabalho tem o intuito de apresentar resultados de uma pesquisa que investigou as concepções discentes sobre a avaliação da aprendizagem de acadêmicos do Curso de Pedagogia de uma Universidade Estadual Paranaense. Para fundamentar as discussões foi estabelecido diálogo com Cunha (2006), Brzezinski (2002), Soares e Cunha (2010), Veiga (2004), Freire (1970), Dias Sobrinho (2004), Luckesi (2011), Zabala (1998), Fernandes (2009), entre outros autores. A pesquisa de cunho qualitativa, utilizou de questionários para coleta de dados, após análise ficou evidente que 43,8% dos acadêmicos compreendem a avaliação como parte integrada ao processo ensino-aprendizagem, e nos revelam que alguns professores utilizam mais de um instrumento para verificar o nível de aprendizagem da turma, sendo o seminário o instrumento que apresenta

o maior percentual (37%), embora a prática de seminários necessite de uma atenção maior, no que se refere a sua organização e objetivos que se deseja atingir. Os demais instrumentos citados pelos acadêmicos foram: a utilização de provas (33%) e a realização de trabalhos (30%). Os dados apontam para uma situação que faz-nos pensar, a utilização das metodologias de ensino na universidade, para que a avaliação seja processual e formativa e não como um caráter tradicional apenas de medida e seleção. O ensino e a avaliação não podem estar dissociados do processo de aprendizagem, essa fornece informações ao professor quanto ao desenvolvimento do acadêmico, bem como, dados para reflexão de sua própria prática pedagógica.

PALAVRAS-CHAVE: Avaliação da aprendizagem. Ensino Superior. Discentes.

LEARNING ASSESSMENT: WHAT HIGHER EDUCATION STUDENTS REVEAL

ABSTRACT: The present work aims to present results of a research that investigated the student conceptions about the evaluation of the learning of students of the Pedagogy Course of a State University of Paraná. To support the discussions, dialogue was established with Cunha (2006), Brzezinski (2002), Soares and Cunha (2010), Veiga (2004), Freire (1970), Dias Sobrinho (2004), Luckesi (2011), Zabala (1998), Fernandes (2009), among other authors. The qualitative research used questionnaires for data collection, after analysis it was evident that 43.8% of the students

understand the evaluation as part integrated to the teaching-learning process, and reveal that some teachers use more than one instrument to verify the level of learning of the class, and the seminar is the instrument that presents the highest percentage (37%), although the practice of seminars requires greater attention, with regard to its organization and objectives that one wishes to achieve. The other instruments mentioned by the students were: the use of tests (33%) and the performance of papers (30%). The data point to a situation that makes us think, the use of teaching methodologies in the university, so that the evaluation is procedural and formative and not as a traditional character only of measure and selection. Teaching and evaluation cannot be dissociated from the learning process, this provides information to the teacher regarding the development of the academic, as well as data for reflection of their own pedagogical practice.

KEYWORDS: Learning assessment. Higher education. Students.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho apresenta resultados de uma pesquisa que teve por objetivo investigar a concepção de ensino e avaliação da aprendizagem dos discentes do Curso de Pedagogia, de uma Universidade Estadual Paranaense.

As mudanças que vem ocorrendo no século XXI na estrutura de ensino da universidade, são fortemente marcadas pelas ideologias neoliberais e posições conservadoras, o que tem induzido à reorientação dos sistemas educacionais (CUNHA 2006).

Esse cenário nos leva a pensar e questionar qual o papel do professor na universidade, e a finalidade do ensino e da avaliação nessa instituição. É olhando para esse contexto que somos convidados a repensar o papel e a função do professor nesse espaço. Em um mundo onde os avanços da tecnologia influenciam as mudanças do contexto social, político e econômico somos provocados a repensar os modelos de ensino e de avaliação. Dessa forma surge a necessidade de refletir acerca do fazer pedagógico, objetivando novas propostas que possibilitem a construção do conhecimento, criando dessa forma o enfreteamento àquilo que Freire (1970) denominou educação bancária, onde o conhecimento é depositado, transmitido ao aluno o qual só participava de maneira passiva. Nesta comunicação são discutidos alguns resultados oriundos da pesquisa realizada.

Inicialmente explicitamos alguns fundamentos sobre a docência no ensino superior e sobre a avaliação da aprendizagem. Na sequência, apresentamos os procedimentos metodológicos adotados e alguns resultados da pesquisa. Finalizando são tecidas as considerações finais.

DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: ALGUNS APONTAMENTOS

A formação de professores do ensino superior tem sido foco de muitas pesquisas e indagações nas pesquisas acadêmicas dos últimos tempos. Pensar a formação do professor

universitário emerge, devido às grandes transformações e mudanças de paradigmas que a educação encontra-se envolvida, especialmente a influência das novas tecnologias da informação e comunicação e os enfoques neoliberais que a universidade vem sendo acometida, esses fatores são preponderantes para se pensar em uma nova perspectiva do ato de ensinar. Assim sendo, questiona-se quem é o professor universitário hoje? Quais seus saberes e conhecimentos? E a docência universitária? Para onde se encaminha?

Essas pesquisas têm apontado um descompasso envolvendo a realidade que o professor encontra na universidade e o ensino que esse professor pratica. Do ponto de vista de Soares e Cunha (2010, p. 13) “o modelo de docente universitário porta-voz de um saber dogmatizado, capaz de transferir, pelo dom da oratória, em aulas magistrais, seus saberes profissionais, não mais atende às necessidades da sociedade contemporânea”.

Veiga (2004, p. 16), destaca que o ensino exige a apreensão da realidade, e que não se pensa o ensino desconectado da realidade, da sociedade em que a universidade está imersa, e também da realidade dos sujeitos. Soares e Cunha (2010) ressaltam a importância de conhecer os estudantes e sua cultura, para assim possibilitar-lhes uma aprendizagem significativa.

Estudos apontam o distanciamento entre o professor e os estudantes, reafirmando dessa forma o professor como dono do saber racional e o estudante como uma *tábula rasa*, depositário de certo conteúdo. Paulo Freire (1970) denomina esse modelo de ensinar de educação bancária. Alguns estudos apontam que muitos professores possuem lacunas em sua formação pedagógica, demonstrando dificuldades na utilização de novas metodologias e estratégias de ensino. Os programas de pós-graduação de onde emergem os docentes do ensino superior possuem pouco, ou não possuem nenhuma disciplina que possibilite a discussão acerca da docência no ensino superior. Assim, muitos acabam reproduzindo os modelos de docentes e metodologias que vivenciaram em sua formação acadêmica. E na maioria das vezes não se identificam como docentes.

Os desafios impostos à docência são múltiplos. Rivas; Conte; Aguilar (2007, p. 05) apontam: se antes a profissão de professor calcava-se no conhecimento objetivo, no conhecimento das disciplinas, hoje, apenas dominar esse saber é insuficiente, uma vez que o contexto das aprendizagens não é mais o mesmo”. Ramalho (2006), Zabalza (2004) e Brzezinski (2002) apontam que pensar o ensino, não é apenas pensar no domínio de conteúdos, mas é pensar em outros saberes, como o conhecimento pedagógico do conteúdo, ou seja, o conhecimento de como o conteúdo se torna compreensivo aos estudantes. O ato de ensinar só se realiza na totalidade (BRZEZINSKI, 2002, p. 138). O trabalho docente deverá ser compreendido em sua totalidade, e não fragmentado, compartimentado.

A fragmentação do ensino na universidade deve-se entre outros fatores, à não existência de uma preparação pedagógica para se exercer a docência no ensino superior. Desta forma, o que se percebe é reprodução metodologias e métodos de ensino, sem nenhuma conectividade com a realidade contemporânea.

Tardif (*apud* CUNHA, 2006, p. 26) buscando compreender a profissão docente afirma:

Os saberes que servem de base para o ensino, tais como são vistos pelos professores, não se limitam a conteúdos bem circunscritos que dependeriam de um conhecimento especializado. Eles abrangem uma diversidade de objetos, de questões, de problemas que estão relacionados com seu trabalho. Nesse sentido os saberes profissionais são plurais, compostos e heterogêneos [...] bastante diversificados, provenientes de fontes variadas, provavelmente de natureza diferente.

Evidencia-se a complexidade que envolve a docência no ensino superior. Essa complexidade se explica pelo fato de seu exercício, voltado para garantir a aprendizagem do estudante, e não para a mera transmissão de conteúdos, envolver condições singulares e exigir uma multiplicidade de saberes, competências e atitudes que precisam ser apropriados e compreendidos em suas relações (SOARES; CUNHA 2010, p. 24).

A docência no ensino superior cada vez mais adquire um caráter interativo. Altet (2001, p. 26) afirma que: “[...] o professor profissional é, antes de tudo, um profissional da articulação do processo ensino- aprendizagem em determinada situação, um profissional da interação das significações partilhadas.” Ou como defendem Soares e Cunha (2010) o professor deve ser o artífice, junto com os estudantes, de estratégias e procedimentos de ensino que favoreçam uma aprendizagem significativa, ancorada nas estruturas culturais, afetivas e cognitivas dos estudantes.

Por outro lado, Severino (2002) comenta que a universidade tem comprometido sua eficácia, ao sofrer de uma corrosão interna, dificultando o alcance de seus objetivos. Rivas; Conte; Aguilar (2007, p. 03), destacam que: “da mesma forma que as pesquisas na formação de professores têm redirecionado suas concepções teórico metodológicas, o mesmo movimento tem exigida da universidade uma mudança/ inovação quanto ao seu papel”.

É refletindo a partir desses movimentos complexos, que a universidade deve repensar seu papel e função. O professor continua sendo figura importante no processo de ensino e aprendizagem, porém assume a postura de mediador do processo, estimulador do pensamento crítico e reflexivo. O ensino na universidade exige uma mudança de paradigma do que é ensinar, aprender e de como avaliar a aprendizagem do aluno.

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: UM COMPONENTE DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

A avaliação da aprendizagem não deve ser dissociada do ensino, “esta é, com efeito, a primeira grande característica de um processo de avaliação: estar integrado ao processo de aprendizagem como um elemento de incentivo e motivação para a aprendizagem” (MASETTO, 2003, p. 149), embora por muito tempo a avaliação tenha sido considerada

apenas como um instrumento sancionador e qualificador (ZABALA, 1998).

Para compreender melhor o processo de avaliação da aprendizagem, seja ela em qualquer nível educacional, faz-se necessário conhecer o histórico do período/gerações pela qual passou e sofreu modificações. Muitas transformações ocorreram no século XX, Guba; Lincoln¹ (2011) ao discutir a avaliação propõe quatro períodos históricos. O primeiro período, no início do século XX, apresenta a “avaliação como medida”, o segundo período denominado “avaliação como descrição”, começa a ser proposto em 1930 por Ralph Tyler². “Avaliação como juízo de valor” é o terceiro nesta época (1960) a avaliação tem maior repercussão no cenário educacional e Scriven, em 1967, distingue o conceito de avaliação somativa (associada a certificação e seleção) e formativa (associada ao desenvolvimento). O último período denominado de “avaliação como construção social” constitui uma ruptura com os demais períodos ao tentar, responder as limitações existentes, no entanto, essa não está livre de dificuldades e limitações o que indica a complexidade associada a prática social da avaliação.

Após essa breve contextualização dos quatro períodos da avaliação, proposto por Guba; Lincoln, podemos perceber quão complexo é discutir a avaliação, Brito; Lordelo, (2009, p. 255) explicam que a avaliação em qualquer nível educacional “[...]apresenta polêmicas e opiniões diversas sobre essa etapa do processo ensino-aprendizagem e o seu real objetivo”.

Segundo Dias Sobrinho (2004), a avaliação é um processo complexo que sofre influências da sociedade, portanto não pode ser considerada como um campo neutro, a avaliação é um processo histórico e social que oportuniza mudanças educacionais que refletem na sociedade, por meio de seus resultados e efeitos.

Para os profissionais da educação, o processo de avaliação deve propiciar muito mais que apenas uma nota ao final do processo, a avaliação deve ser um instrumento de reflexão da prática pedagógica, dos instrumentos e metodologias utilizadas dentro da sala de aula, sendo que os itens citados devem ser adequados ao contexto em que a escola está inserida, Luckesi (2011, p.148) argumenta que o “objetivo da avaliação da aprendizagem é subsidiar o ensino e a aprendizagem” investigando o que o aluno aprendeu, ou não, durante o processo de ensino.

A forma de avaliar a aprendizagem do aluno precisar estar relacionada com a maneira de ensinar, portanto se o ensino está pautado na construção do conhecimento do aluno a avaliação deverá seguir alguns pressupostos:

- A aprendizagem é um processo interior do aluno, ao qual temos acesso por meio de indicadores externos.

1 Para aprofundamento, consultar a obra: GUBA, E. G.; LINCOLN, Y. S. **Avaliação de quarta geração**. Tradução Beth Honorato. Campinas: Unicamp, 2011.

2 Ralph Tyler, cunhou a expressão avaliação da aprendizagem, em 1930. Para alguns pesquisadores ele é conhecido como o pai da avaliação educacional, por desenvolver um trabalho nos anos de 1930/40 influenciando a educação e os estudos em avaliação. (FERNANDES, 2009).

- Os indicadores (palavras, gestos, figuras, textos) são interpretados pelo professor, e nem sempre a interpretação corresponde fielmente ao que o aluno pensa.
- O conhecimento é um conjunto de relações estabelecidos entre os componentes de um universo simbólico.
- O conhecimento construído significativamente é estável e estruturado.
- O conhecimento adquirido mecanicamente é instável e isolado.
- A avaliação da aprendizagem é um momento privilegiado, e não um acerto de contas. (MORETTO, 2014, p. 119).

Freitas (2005) relata quão importante é a qualificação dos profissionais da educação para o ato de avaliar. Estes profissionais exercem influências no desenvolvimento do aluno, bem como no índice de reprovação e evasão escolar, sendo que, a retenção não tem como objetivo gerar sanções, mas oferecer ao aluno a oportunidade de aprender de maneira significava os conteúdos que ele não estabeleceu significado.

A escola exerce funções sociais e por isso precisa dar uma resposta a sociedade com atestados oficiais de aproveitamento como: diplomas, boletins, notas, conceitos, para cumprir uma função social, estes documentos tem um valor simbólico para a sociedade, no entanto podemos entender que essa função social da escola e do ensino vai além de apenas selecionar “quando a formação integral é a finalidade principal do ensino e, portanto, seu objetivo é o desenvolvimento de todas as capacidades da pessoa [...] muitos dos pressupostos da avaliação mudam” (ZABALA, 1998, p. 197).

Percebe-se que a avaliação exerce um poder simbólico dentro da escola, sendo que seu real objetivo deveria ser a investigação sobre os conhecimentos científicos adquiridos pelos alunos. A avaliação deve ser pensada como mediação no processo de desenvolvimento e não como forma de poder, “a avaliação deve ser eminentemente dialógica e dialética, voltada para a transformação [...] e de caráter contínuo, pressupondo trocas constantes entre avaliador e avaliado” (BARRETO *et al*, 2001, p.55), pois algumas vezes a avaliação, é vista como um mecanismo de controle dos professores diante dos alunos, assim, os pressupostos de avaliação devem ser explicitadas no projeto político pedagógico da instituição, de forma abrangente e contínua percebendo o desenvolvimento do aluno avaliado, de forma coletiva e individual.

Considerando estes fundamentos sobre a avaliação é que realizamos uma investigação a respeito do olhar discente sobre a universidade.

PROCEDIMENTO METODOLÓGICO E ANÁLISE DOS DADOS

Esta pesquisa de cunho qualitativo, utilizou de questionário com perguntas abertas e fechadas para coletar dados. Para Richardson (1999), “os questionários cumprem duas funções, ou seja, descrevem características e medem determinadas variáveis de um grupo”. Gil (1999, p. 121) define questionário como “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.”

Os sujeitos partícipes da pesquisa são acadêmicos do curso de Licenciatura em Pedagogia de uma Universidade Paranaense, do 3º e 4º ano, aqui identificados pela letra A de acadêmico, seguido do número do questionário.

No curso estão matriculados 118 acadêmicos (ano 3º e 4º ano/noturno), destes 73 responderam ao questionário, sendo que 45 mencionaram a questão da avaliação associada ao processo de ensino.

Ao revelar de que forma ocorre a avaliação da aprendizagem no curso de Pedagogia A31 comenta “*os instrumentos e formas de avaliação são diversificados*”, para A11 “*quanto aos instrumentos e formas de avaliação é elogiável pois os professores buscam trazer diferentes formas para que o aluno não seja prejudicado*”, A22 corrobora ao comentar “*outros (professores) usam outras metodologias além das aulas expositivas como vídeos, passeios, construção de materiais etc. de modo geral fazemos muitos trabalhos para as disciplinas e realizamos provas*”.

Os instrumentos avaliativos dão suporte para o professor verificar se o aluno está, ou não, compreendendo o conhecimento mediado, “a ideia de diversificar os instrumentos de avaliação tem respaldo na necessidade de que se analise a aprendizagem do aluno sob diferentes ângulos e dimensões” (DEPRESBITERIS; TAVARES, 2009, p.16) e numa concepção formativa de avaliação o professor poderá intervir no processo de ensino para auxiliar e orientar os alunos que apresentarem dificuldade de compreender e assimilar o que foi mediado.

Dentre os instrumentos avaliativos mencionados pelos acadêmicos o seminário aparece com maior percentual 37%. Um dos participantes da pesquisa afirma “*muitos professores utilizam seminários*” (A5). Nota-se dessa forma que é um instrumento bem conhecido dos acadêmicos, como afirma Gil (2009, p. 172):

A estratégia do seminário é bem conhecida pelos estudantes universitários. Mas isso não significa que reconheçam a importância da técnica; nem mesmo que a vejam com bons olhos. Provavelmente porque nenhuma estratégia de ensino tenha sido tão mal utilizada pelos professores do ensino superior.

Corroborando com a ideia de Gil (2009) a participante A9 afirma: “*as apresentações de seminários muitas vezes ocupam muita carga horária deixando escassas as aulas expositivas dos professores*”. Ressalta-se assim que a prática de seminários necessita de uma atenção maior, no que se refere a sua organização e objetivos que se deseja atingir. Pois como afirma Masetto (2010, p. 111):

O seminário (cuja etimologia está ligada a semente, sementeira, vida nova, ideias novas) é uma técnica riquíssima de aprendizagem que permite ao aluno desenvolver sua capacidade de pesquisa, de produção de conhecimento, de comunicação, de organização e fundamentação de ideias, de elaboração de

O segundo instrumento de avaliação mencionado na pesquisa com 33% é a prova. Esta palavra tem origem do latim *probo*, que significa honesto, assim, o verbo *probare* sugere julgar com honestidade.

A prova encontra-se inserida no processo de ensino enquanto instrumento avaliativo, e isto não é mal, desde que seja um indicador de que é necessário replanejar, rever alguns processos quando o aluno não conseguiu atingir os objetivos. Em relação a prova e sua aplicação Sant'anna (1995, p. 10) afirma:

Dependendo de como são elaboradas as provas, ou testes, de como são aplicadas, do ambiente, do estado emocional dos alunos ou do professor, de como os alunos são solicitados a participar, do julgamento do professor, se constituirão numa arma nociva. Quando aplicadas de forma contínua, com feedbacks permanentes, com caráter incentivador de etapas vencidas e indicador de novos horizontes ou de novas portas abertas, se revestem de um estímulo para concretização do conhecimento e auto realização dos envolvidos no processo.

A prova pode fazer parte de uma concepção formativa de avaliação, desde que, não seja o único instrumento avaliativo utilizado para investigar a aprendizagem do aluno, caso contrário, adquire caráter quantitativo e classificatório não garantindo que o ensino e a aprendizagem sejam efetivos. A avaliação é processual e parte desse processo pode ser a prova que irá diagnosticar quais as dificuldades do aluno, para que o professor possa interferir no processo.

As autoras Depresbiteris; Tavares (2009, p. 15) afirmam que “a prova é ferramenta capaz de oferecer, ao professor, subsídios para melhor compreender a aprendizagem dos alunos e poder orientá-los para a melhoria de seu desempenho”, assim, quando o professora oportuniza um *feedback*, orientando novamente o aluno para que tenha a oportunidade de assimilar o conhecimento, a prova passa a ser um instrumento avaliativo dentro de uma concepção formativa de avaliação.

O terceiro instrumento citado pelos participantes da pesquisa, com 30%, são os trabalhos, os quais podem ser individuais ou em grupos. Há uma escassez de pesquisas e referenciais que possam fundamentar especificamente esse instrumento de avaliação.

Ao analisar os questionários uma outra questão importante nos chamou a atenção: “As avaliações também dependem do professor, tem disciplinas que o professor combina como vai ser realizada as avaliações com trabalhos, provas, seminários etc.”(A14). O aluno é um ser ativo e precisa participar efetivamente do processo avaliativo dialogando e negociando com seu professor, não apenas respondendo aos instrumentos de forma passiva, afinal “na negociação discutem-se os critérios que deverão ser compartilhados pelo avaliador e pelo avaliado, pois diferenças individuais sempre ocorrerão” (DEPRESBITERIS;TAVARES, 2009, p. 57).

Luckesi (2011, p. 203) afirma que o ato de avaliar exige diálogo, para que resultados

satisfatórios sejam alcançados e isso implica numa parceria em busca de objetivos comuns, assim, “a avaliação não põe nas mãos do educador o poder de aprovar ou reprovar, mas sim o poder de partilhar eficientemente um caminho de aprendizagem, desenvolvimento e crescimento”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer do trabalho procuramos alguns elementos relacionados à docência/ ensino e avaliação no Curso de Pedagogia noturno de uma Universidade Estadual de Paranaense, sob olhar dos discentes. Cunha (2006) alerta para um situação que percebemos em nossa pesquisa, que se refere a fragmentação do ensino na universidade, bem como a reprodução de metodologias nas práticas de ensino e avaliação.

Os dados revelam para uma situação que faz-nos pensar a utilização das metodologias de ensino na universidade, para que a avaliação seja processual e formativa e não como um caráter tradicional apenas de medida e seleção, voltado para o “saque” do conteúdo “depositado” nas atividades de ensino, ou seja, uma educação puramente bancária.

O ensino e a avaliação não podem estar dissociados do processo de aprendizagem, essa fornece informações ao professor quanto ao desenvolvimento do acadêmico, bem como dados para reflexão quanto a sua própria prática pedagógica.

Embora seja apontado pelos acadêmicos que na maioria das vezes os professores utilizam diversos instrumentos de avaliação, como: seminário, trabalhos, provas escritas, também revelam que em alguns momentos falta maiores informações e discussões quanto ao desenvolvimento dessas atividades avaliativas.

Um ponto positivo que aparece nos dados, ainda que em menor percentual, é a negociação entre professores e acadêmicos quanto ao processo avaliativo, numa perspectiva emancipatória em que os sujeitos envolvidos no processo de ensino podem dialogar sobre os percursos desse processo.

Os achados deste estudo apontam para a necessidade de refletirmos sobre o ensino e a avaliação praticados na universidade, pois evidencia-se um descompasso entre a universidade e a realidade do mundo contemporâneo.

REFERÊNCIAS

ALTET, Marguerite. As competências do professor profissional: entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar. In: PERRENOUD, P. et al. (2001). Formando professores profissionais: **Quais estratégias? Quais competências?** Tradução Fátima Murad; Eunice Gruman. Porto alegre: Artmed, 2001.

BARRETO, Elba Siqueira de Sá et al. **Avaliação na educação básica nos anos 90 segundo os periódicos acadêmicos.** Cadernos de Pesquisa, n. 114, n. 4, vol. 9., Novembro de 2001, p. 49-88. Disponível em <http://www.scielo.br>. Acesso em: 27 de mai. de 2017.

BRITO, C., and LORDELO, JAC. Avaliação da aprendizagem no ensino superior: uma visão do aluno. In TENÓRIO, RM. and VIEIRA, M.A., orgs. **Avaliação e sociedade: a negociação como caminho** [online]. Salvador: EDUFBA, 2009. pp. 253-272. ISBN 978-85-2320-934-6. Available from SciELO Books.

BRZEZINSKI, I. Profissão Professor: **Identidade e profissionalização docente**. Brasília: Plano Editora, 2002.

CUNHA, M.I. (org). Pedagogia universitária: **Energias emancipatórias em tempos neoliberais**. Araraquara, São Paulo: Junqueira & Marin, 2006.

DEPRESBITERIS, L; TAVARES, M.R. **Diversificar é preciso...**: instrumentos e técnicas de avaliação. São Paulo: Editora Senac, 2009.

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação ética e política em função da educação como direito público ou como mercadoria? **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 25, n. 88, p. 703-725, Especial - Out. 2004 703. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo>. Acesso em: 20 de mai. de 2017.

FERNANDES, D. **Avaliar para aprender**: fundamentos, prática e políticas. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17ª edição, Editora Paz e Terra, Coleção o Mundo Hoje, v.21, Rio de Janeiro, 1970, p. 57-75.

FREITAS, Luiz Carlos de. Qualidade negociada: avaliação e contra regulação na escola pública. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 911-933, Especial - Out. 2005. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso: 20 de mai. de 2017.

GIL, A. C. **Método e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

_____. **Didática do ensino superior**. São Paulo: Atlas, 2009.

GUBA, E. G.; LINCOLN, Y. S. **Avaliação de quarta geração**. Tradução Beth Honorato. Campinas: Unicamp, 2011.

LUCKESI, C.C. **Avaliação da aprendizagem componente do ato pedagógico**. São Paulo: Cortez, 2011.

MASETTO, M. T. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003.

_____. **O professor na hora da verdade: a prática docente no ensino superior**. São Paulo: Avercamp, 2010.

MORETTO, P. **Prova**: um instrumento de estudo, não um acerto de contas. 9.ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2014.

RAMALHO, B. L. **Reflexões sobre o ensino e o exercício da docência no ensino superior**. ForGRAD em revista. Vitória, nº 1, p. 26-32, 2006.

RIVAS, P. N. P. P; CONTE, K. M; AGUILAR, G. M. Novos espaços formativos na universidade: **desafios e perspectivas para a docência superior**. IX CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES – 2007. UNESP - UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA - PRO-REITORIA DE GRADUAÇÃO, p.02-11.

RICHARDSON, R.J. **Pesquisa social: método e técnicas**.3.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

SANT'ANNA, I. M..**Por que avaliar? como avaliar?:** critérios e instrumentos. Petrópolis: Vozes, 1995.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Educação e universidade: **conhecimento e construção da cidadania**. Interface (Botucatu) [online]. 2002, vol.6, n.10, pp. 117-124.

SOARES, R. S; CUNHA, M. I. **Formação do professor: a docência universitária em busca da legitimidade**. Salvador: EDUFBA, 2010.

VEIGA, I.P.A. as dimensões do processo didático na ação docente. In: ROMANOWSKI, J.P.; MARTINS, P.L.O. e JUNQUEIRA, S. R.A. **Conhecimento local e conhecimento universal: pesquisa, didática e ação docente**. Vol I. Curitiba: Champagnat, 2004, p. 13-30.

ZABALZA, M. A. O ensino universitário: **seu cenário e seus protagonistas**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZABALA, Antoni. A Prática Educativa: **como ensinar**. Tradução Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre, ARTMED, 1998.

O DISCURSO DE AUTOAJUDA E AS PRÁTICAS IDENTITÁRIAS DO SUJEITO PROFESSOR

Data de aceite: 01/12/2021

Data de submissão: 06/09/2021

Samuel Cavalcante da Silva

Universidade Federal de Goiás-UFG
Universidade Federal de Catalão-UFCAT
Catalão – GO
<https://orcid.org/0000-0002-1087-4161>

RESUMO: O presente trabalho tem o objetivo de investigar as possibilidades de existência do discurso de autoajuda voltado ao sujeito professor em *Pais Brilhantes, Professores Fascinantes*, do escrito brasileiro Augusto Cury. Para esse fim partimos do conceito de identidade apresentado pelos teóricos dos Estudos Culturais, como Hall e Bauman, dentre outros autores para identificamos que tal discurso se realiza e produz sentidos aos seus leitores, entre outros fatores, pelo que Rüdiger denomina “crise identitária”. Com isso, o discurso de autoajuda na obra supracitada, busca fabricar sujeitos professores, oferecendo-lhes um lugar de identificação, a de sujeito professor fascinante. A partir de uma visão neoliberal de “sujeito empresa”, em que o sucesso só depende do indivíduo, o enunciador promete ao professor que este revolucionará a educação enquanto indivíduo, desconsiderando todos os problemas sociais e históricos que a rodeiam.

PALAVRAS CHAVE: Autoajuda. Professor. Identidade. Neoliberalismo.

THE SELF-HELP SPEECH AND THE IDENTITY PRACTICES OF THE TEACHER SUBJECT

ABSTRACT: This paper aims to investigate the possibilities of the existence of the self-help discourse aimed at the subject teacher in *Brilliant Parents, Fascinating Teachers*, by the Brazilian writer Augusto Cury. To this end, we started from the concept of identity presented by Cultural Studies theorists, such as Hall and Bauman, among other authors, to identify that such discourse takes place and produces meanings for its readers, among other factors, by what Rüdiger calls “identity crisis”. Thus, the self-help discourse in the aforementioned work seeks to fabricate teacher subjects, offering them a place of identification, that of a fascinating teacher subject. Based on a neoliberal vision of the “enterprise subject”, in which success only depends on the individual, the announciator promises the teacher that he will revolutionize education as an individual, disregarding all the social and historical problems that surround it.

KEYWORDS: Self-help. Teacher. Identity. Neoliberalism.

1 | INTRODUÇÃO

A pós-modernidade é a era dos especialistas em “identificar problemas”, dos restauradores da personalidade, dos guias de casamento, dos autores dos livros de “autoafirmação”: é a era do “surto de aconselhamento” (BAUMAN, 1998, p. 221, grifos do autor).

A autoajuda é um fenômeno da contemporaneidade que busca oferecer aos seus leitores a solução para seus problemas, seja no campo dos relacionamentos, das finanças ou na atuação profissional. Os livros atuam como manuais para vida e prometem a realização pessoal e profissional e, com isso, uma existência plena e feliz. Para tanto, basta aos seus leitores seguirem as orientações e técnicas oferecidas pelos “especialistas”, que partem do princípio de que cada um tem dentro de si as condições necessárias para alcançar o sucesso, sendo imprescindível para alcançar seus objetivos, adequar-se e auto modelar-se.

Durante o mestrado nossa escolha de objeto de pesquisa foi o discurso de autoajuda voltado ao profissional da educação, mas especificamente nossa pesquisa se propôs analisar a proposta de constituição identitária do sujeito professor no discurso de autoajuda de *Pais Brilhantes, Professores Fascinantes*, do escritor brasileiro Augusto Cury, um dos nomes representativos desse estilo de livro no Brasil. Como resultado dessa pesquisa produzimos a dissertação intitulada “O sujeito professor no discurso de autoajuda”¹, defendida no Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem na Universidade Federal de Goiás.

O presente trabalho é um recorte da referida dissertação, com as devidas adequações para fins dessa publicação, no qual trabalhamos a partir das seguintes problemáticas que nos interpelam: por que o discurso de autoajuda possui adeptos? Por que tal discurso produz sentidos aos professores, leitores de tal literatura?

Para discutirmos essas problematizações escolhemos partir das reflexões sobre identidade, especialmente as trabalhadas pelos teóricos dos Estudos Culturais, como Hall e Bauman. Essa escolha se justifica por que entendemos que a insegurança produzida pela fluidez das identidades e a falta de um porto seguro identitário, antes determinado pela tradição, pode conduzir os sujeitos, na contemporaneidade, ao que Rüdiger denomina “crise identitária”, levando o indivíduo a uma busca por um ideal identitário que possa lhe dar segurança para ser e agir, em especial no campo de uma profissão.

Dito isso, nosso objetivo é refletir e analisar as possibilidades de existência do discurso de autoajuda voltado ao professor em *Pais Brilhantes, Professores Fascinantes*. Tal proposta justifica-se, não somente pelo número de vendas do livro, mas também, porque seu autor possui cursos voltados ao aperfeiçoamento dos profissionais professores, o que tornar, portanto, de extrema importância que nós, profissionais da educação reflitamos, não só sobre o conteúdo desse tipo de literatura, mas principalmente sobre suas possibilidades de existência e produção de sentidos. O que poderá nos levar a uma melhor compreensão sobre os objetivos de tal conteúdo.

¹ Dissertação disponível em <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/3765>

21 A CRISE IDENTITÁRIA DO PROFESSOR E AS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DO DISCURSO DE AUTOAJUDA

Estudar o conceito de identidade torna-se importante para compreender as condições de produção do discurso de autoajuda, principalmente porque nos interessa investigar os processos discursivos de constituição identitária do sujeito professor em *Pais brilhantes, professores fascinantes*. Tal conceito é amplo, complexo e discutido em várias áreas do saber, em especial, nas ciências humanas e sociais. Entretanto, focamos as investigações nas pesquisas desenvolvidas pelos teóricos dos Estudos Culturais, os quais têm pensado a identidade de forma dinâmica, no sentido de movimento e como algo fluido.

Hall (2006) apresenta o que denomina de “três concepções de identidade”, buscando, assim, sintetizar as visões sobre identidade na modernidade. A primeira concepção, o sujeito do Iluminismo, “(...) estava baseado numa concepção da pessoa humana como um indivíduo totalmente centrado, unificado, dotado das capacidades de razão, de consciência e de ação” (HALL, 2006, p. 10). Nessa concepção, o sujeito é visto como tendo um núcleo interior que corresponderia ao centro essencial do eu que, embora se desenvolvesse com o indivíduo, permaneceria basicamente o mesmo ao longo de sua existência, unificado e centrado. É uma concepção individualista do sujeito, uma vez que o sujeito do Iluminismo apresenta-se como um sujeito autônomo e autossuficiente e, portanto, cognoscente. Sendo assim, a identidade é vista como algo interno ao sujeito.

Na segunda concepção, do sujeito sociológico, a identidade é formada numa perspectiva interativa entre o eu e a sociedade. O sujeito ainda tem núcleo, porém, o núcleo vai sendo formado e modificado no contato com o social e com a cultura. “A identidade, nessa concepção sociológica, preenche o espaço entre o ‘interior’ e o ‘exterior’ – entre o mundo pessoal e o mundo público” (HALL, 2006, p. 11, grifos do autor).

A terceira concepção é a do sujeito pós-moderno. Hall (2006) argumenta que o sujeito com uma identidade unificada, centrada, tem passado por um processo de fragmentação, e que o sujeito passa ser composto, não mais, por uma única identidade, mas por várias. Consequentemente, “o próprio processo de identificação, através do qual nos projetamos em nossas identidades culturais, tornou-se mais provisório, variável e problemático” (HALL, 2006, p. 11). Portanto, a identidade deixa de ser fixa e passa a ser móvel, sendo transformada continuamente. O indivíduo passa a assumir identidades diferentes em diferentes momentos, logo, as identidades não são unificadas ao redor de um “eu” coerente. Sob essa perspectiva, “a identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia” (HALL, 2006, p. 11), porém, os sujeitos buscam-na e lutam por ela.

Outrora, o que observamos nesse breve resumo das concepções de identidades fundamentado em Hall é que a noção de identidade é um processo que se modifica com a história e está interligada às concepções de sujeito. Nessa lógica, o sujeito pós-

moderno vivencia, historicamente, um processo de mudança na sociedade conhecido como *globalização* em que as sociedades são “(...) por definição, sociedades de mudança constante, rápida e permanente” (HALL, 2006, p. 11), ou seja, as sociedades modernas estão em constante transformação.

As sociedades da modernidade tardia, [...] são caracterizadas pela ‘diferença’; elas são atravessadas por diferentes divisões e antagonismos que produzem uma variedade de diferentes ‘posições sujeito’ – isto é, identidades – para os indivíduos. Se tais sociedades não se desintegram totalmente não é porque elas são unificadas, mas porque seus diferentes elementos e identidades podem, sob certas circunstâncias, ser conjuntamente articulados. Mas essa articulação é sempre parcial: a estrutura da identidade permanece aberta (HALL, 2006, p. 17, grifos do autor).

Essa concepção de identidade embora possa parecer, em curto prazo, atraente, cheia de promessas e possibilidades, é mais perturbadora que as demais, pois, a longo prazo, flutuar sem um apoio definido, sem um lugar fixo de identificação e, portanto, frágil, torna-se uma condição produtora de ansiedade e insegurança. Possivelmente, por ser perturbadora e por produzir ansiedade e insegurança, é que os sujeitos buscam uma identidade una e segura, como um porto seguro identitário, ao mesmo tempo em que se sentem pressionados a mantê-la aberta, uma vez que, em algum momento da vida, poderão ou deverão se adaptar a outra (BAUMAN, 2005).

O sujeito moderno vivencia, portanto, um estado de insegurança e ansiedade, provocado pelo processo de mudanças constantes e rápidas que ocorre nas sociedades modernas e, que influenciam na identidade, tornando-a mais provisória e mutável. O sujeito vê-se, como popularmente falamos “entre a cruz e o punhal”, uma vez que luta por uma identidade, isto é, busca um lugar de identificação que possa lhe oferecer certa segurança, ou alguém que lhe diga qual identidade deve assumir – a autoajuda acaba assumindo esse lugar –, ao mesmo tempo em que se vê obrigado a abrir mão dela a qualquer instante, já que na época líquida, moderna, o indivíduo inflexível é mal visto.

O sujeito necessita fazer escolhas sozinho, já que o individualismo responsabiliza o sujeito por suas escolhas, como se essas não fossem influenciadas socialmente. Sobre o individualismo, Hall (2006), apresenta as seguintes reflexões:

É agora o lugar-comum dizer que a época moderna fez surgir uma forma nova e decisiva de *individualismo*, no centro da qual erigiu-se uma nova concepção do sujeito individual e sua identidade. [...] As transformações associadas à modernidade libertaram o indivíduo de seus apoios estáveis nas tradições e nas estruturas. Antes se acreditava que essas eram divinamente estabelecidas; não estavam sujeitas, portanto, a mudanças fundamentais (HALL, 2006, p. 24, 25, grifos do autor).

As identidades deixam de ser determinadas pelas tradições e estruturas, estabelecidas divinamente, pois o indivíduo agora é soberano, dono de suas escolhas. Para Hall (2006), esta visão de indivíduo soberano surge entre o Humanismo Renascentista do

século XVI e o Iluminismo do século XVIII, período que representou uma forte ruptura com o pensamento de épocas passadas. Muitos foram os movimentos que contribuíram para emergência dessa nova concepção, como corrobora Hall:

[...] a Reforma e o Protestantismo, que libertaram a consciência individual das instituições religiosas da Igreja e a expuseram diretamente aos olhos de Deus; o Humanismo Renascentista, que colocou o Homem [sic] no centro do universo; as revoluções científicas, que conferiram ao Homem a faculdade e as capacidades para inquirir, investigar e decifrar os mistérios da Natureza; e o Iluminismo, centrado na imagem do homem racional, científico, libertado do dogma e da intolerância, e diante do qual se estendia a totalidade da história humana, para ser compreendida e dominada (HALL, 2006, p. 26).

Com a Reforma e o Protestantismo, a salvação passa a ser vista como uma escolha individual, em que cada pessoa torna-se responsável por desenvolver e buscar um relacionamento com a divindade. Rompe-se, assim, com a visão cristã católica de que a salvação era alcançada de forma coletiva, por meio da comunidade que o indivíduo nascia. O indivíduo moderno precisa, de certa forma, de boas razões para seguir esse Deus. A cientificidade, uma das marcas da modernidade, diz ao homem que é preciso uma compreensão racional sobre a divindade. O homem está menos preocupado com que pode alcançar após a morte, e mais preocupado com o aqui e o agora, com o que esse Deus, ou outros deuses, podem lhe oferecer nesse mundo. Sobre essa questão, Bauman (1998) afirma:

São as incertezas concentradas na *identidade individual*, em sua construção nunca completa e em seu sempre tentado desmantelamento com o fim de reconstruir-se, que assombram os homens e mulheres modernas, deixando pouco espaço e tempo para as inquietações que procedem da insegurança *ontológica*. É nesta vida, neste lado do ser (se é que absolutamente há outro lado), que a insegurança existencial está entrincheirada, fere mais e precisa ser tratada. Ao contrário da insegurança ontológica, a incerteza concentrada na identidade não precisa nem das benesses do paraíso, nem da vara do inferno para causar insônia (BAUMAN, 1998, p. 221, grifos do autor).

Essas transformações ocorridas nas sociedades modernas apresentam-se ao sujeito com certo caráter *libertador*. Entretanto, tais transformações abalaram os quadros de referência que estabilizavam o mundo social que ofereciam ao sujeito certa *segurança*, o que leva os sujeitos a se preocuparem mais em buscar construir ou reconstruir sua identidade individual, do que com a vida pós-morte. Segundo Hall (2006), as identidades estáveis que serviam de referência ao indivíduo estão cada vez mais fragmentadas.

[...] as identidades não são nunca unificadas; [...] elas são na modernidade tardia, cada vez mais fragmentadas e fraturadas; [...] elas não não [sic] são, nunca, singulares, mas multiplamente construídas ao longo de discursos, práticas e posições que podem se cruzar ou ser antagônicos. As identidades estão sujeitas a uma historicização radical, estando constantemente em processo de mudança e transformação (HALL, 2008, p. 108).

Hall apresenta, portanto, um conceito de identidade que não é essencialista, mas um conceito que ele chama de “estratégico e posicional”: a identidade não é vista como tendo um núcleo estável do eu que permanece para toda vida, sem qualquer mudança. O indivíduo pode “assumir” diferentes “posições-sujeito” que podem ser semelhantes ou antagônicas, de acordo com “estratégias e iniciativas específicas”, uma vez que a identidade tem a necessidade daquilo que lhe “falta”. Sendo assim, “(...) as identidades são construídas dentro e não fora do discurso” e são “(...) produzidas em locais históricos e institucionais específicos, no interior de formações e práticas discursivas específicas, por estratégias e iniciativas específicas” (HAAL, (2008, p. 109).

Pensando nas identidades como sendo produzidas no interior de formações e práticas discursivas, Hall (2008), utiliza o termo identidade para

[...] significar o ponto de encontro, o ponto de *sutura* entre, por um lado, os discursos e as práticas que tentam nos “interpelar”, nos falar ou nos convocar para que assumamos nossos lugares como os sujeitos sociais de discursos particulares e, por outro lado, os processos que produzem subjetividades, que nos constroem como sujeitos aos quais se pode “fala”. As identidades são pois, pontos de apego temporário às posições-de-sujeito que as práticas discursivas constroem para nós [...] (HALL, 2008, p. 111, 112, grifos do autor).

Compreendemos a noção de identidade, nesse sentido, como a manifestação enunciativa que acontece por intermédio da formação discursiva que interpela o indivíduo a enunciar enquanto sujeito, fazendo com que ele assuma “posições-de-sujeitos” (identidades) a partir das práticas discursivas construídas sócio-historicamente e que lhe autoriza a falar a partir de determinados lugares, posicionando-se como sujeito social.

Sobre esta questão, Woodward (2008) aponta que as “posições-de-sujeitos” que são produzidas pelos sistemas de representação, as quais levam os sujeitos a serem posicionados no interior desses sistemas. A autora afirma que “o foco se desloca dos sistemas de representação para as *identidades* produzidas por aqueles sistemas (...) os discursos e os sistemas de representação constroem os lugares a partir dos quais os indivíduos podem se posicionar e a partir dos quais podem falar” (WOODWARD, 2008, p. 17, grifos da autora).

Nesse sentido, a autoajuda, no contexto contemporâneo, de uma sociedade neoliberal, em que os sujeitos devem ser cada vez mais competentes, capacitados e especializados para exercerem sua profissão, aliada às leis do mercado econômico, produz discursos e sistemas de representação que buscam construir os lugares a partir dos quais os sujeitos profissionais possam ser atuantes e competitivos. Sobre essa questão, Foucault (2010, p. 193) corrobora: “é esta multiplicação da forma <empresa> no interior do corpo social que constitui, a meu ver, a questão política neoliberal. Trata-se de fazer do mercado, da concorrência e, por conseguinte, da empresa aquilo a que se poderia chamar o poder formador da sociedade”.

Nessa perspectiva, a sociedade neoliberal determina como norma a “posição sujeito”

do bem-sucedido, o empreendedor de si, que movido pela concorrência do mercado e pela competição precisa estar em contaste aperfeiçoamento. Portanto, a “forma empresa” passa ser a norma de condução dos sujeitos e a autoajuda entra em cena com caminho para alcançar o sucesso.

Woodward (2008) pontua ainda que,

A representação inclui as práticas de significação e os sistemas simbólicos por meio dos quais os significados são produzidos, posicionando-nos como sujeito. É por meio dos significados produzidos pelas representações que damos sentido à nossa experiência e àquilo que somos. Podemos inclusive sugerir que esses sistemas simbólicos tornam possível àquilo que somos e aquilo no qual podemos nos tornar (WOODWARD, 2008, p. 17).

A partir dessa afirmação, podemos pensar em qual, ou quais, representações podem ser vistas em nossa cultura sobre o sujeito professor. De modo geral, observamos a representação do professor como alguém que precisa ter domínio de conteúdo, que tenha facilidade de ensinar, que tenha aptidão para manter seus alunos atentos, motivados para o aprendizado, entre tantas outras representações, inclusive de que é uma profissão mal remunerada e que por isso seria uma má escolha profissional.

Muitos se acham autorizados a dizer ao professor o que ele deve e não deve fazer: pais, psicólogos, assistentes sociais, médicos e mesmo alunos, não em uma relação de troca de conhecimento, mas de imposição. A autoajuda entra em cena justamente ocupando esse lugar de autoridade para dizer ao sujeito professor como ser um profissional que atenda as representações que se tem sobre ele enquanto profissional da educação. Nesse sentido, concordamos com Duarte (2009, p. 251), que afirma que discurso de autoajuda é “(...) uma prática contemporânea calcada na concepção de identidade imutável, posto que dada a *priori* (...)”, que pelo seu enunciador, que postula ter o saber último e verdadeiro sobre o homem contemporâneo, em especial sobre o sujeito professor, determinar o seu fazer profissional.

Pensando na proposta de identificação do sujeito professor oferecida no discurso de autoajuda, operando a partir das representações que se tem deste é importante destacar que as identidades são construídas por meio da diferença, logo, as identidades são construídas nas relações com o outro, com o exterior. Sobre esta questão de identidade e diferença Woodward complementa,

As identidades são fabricadas por meio da marcação da diferença. Essa marcação da diferença ocorre tanto por meio de sistemas simbólicos de representação quanto por meio de formas de exclusão social. A identidade, pois, não é o oposto da diferença: a identidade *depende* da diferença. Nas relações sociais, essas formas de diferença – a simbólica e a social – são estabelecidas, ao menos em parte, por meio de *sistemas classificatórios* (WOODWARD, 2008, p. 39-40, grifos da autora).

Todo sistema classificatório é excludente, pois busca determinar relações de diferenciações que, muitas vezes, perpassam pelo juízo de valor, relações entre o bom e

o mau, entre o doente e o são, entre o bonito e o feio etc. O que nos faz lembrar que todo sistema classificatório envolve relações de poder, que definem quem é incluído e quem excluído. Na obra *Pais brilhantes, professores fascinantes*, de Augusto Cury, observamos um sistema de classificação, que é utilizado com o objetivo de diferenciar o que é certo daquilo que é errado, e determinar o que deve ser incluído ou excluído da *identidade* do sujeito professor. O sujeito enunciador, ao diferenciar o bom professor do professor fascinante², busca marcar o lugar de identificação do sujeito leitor, com a assertiva de que ser fascinante é a escolha do professor eficaz, enquanto, ser um bom professor é uma escolha medíocre.

Bauman (2005), em entrevista concedida a Benedetto Vecchi, apresenta reflexões sobre a noção de identidade na sociedade contemporânea. Para o autor, a identidade não é dada *a priori*, e muito menos imutável, ela não está oculta à espera de ser descoberta. Bauman trata, sobretudo, de identidades incertas, fluidas e transitórias, pois na “modernidade líquida” as instituições antes tidas como sólidas foram dissolvidas. Nessa perspectiva, a identidade, para Bauman,

[...] só nos é revelada como algo a ser inventado, e não descoberto; como alvo de um esforço, “um objetivo”; como uma coisa que ainda se precisa construir a partir do zero ou escolher entre as alternativas e então lutar por ela e protegê-la lutando ainda mais – mesmo que essa luta seja vitoriosa, a verdade sobre a condição precária e eternamente inconclusa da identidade deva ser, e tenda a ser, suprimida e laboriosamente oculta (BAUMAN, 2005, p. 21-22, grifos do autor).

O atual contexto social, com sua fluidez e suas incertezas, contribui decisivamente para a fragmentação dos sujeitos e tende a reforçar a condição transitória e eternamente inconclusa da identidade, como aponta Bauman (2005). O que leva o indivíduo a buscar, lutar, por uma identidade, ou por um referencial identitário, que possa lhe completar, mesmo que tal completude seja ilusória, uma vez que a identidade é eternamente provisória e frágil. Para o autor, o sujeito moderno vivencia um estado de desconforto e desespero, e busca a salvação ou, pelo menos, a tranquilidade num sonho de pertencimento.

Bauman (2005, p. 30, grifos do autor) afirma, ainda, que “quando a identidade perde as âncoras sociais que faziam parecer ‘natural’, predeterminada e inegociável, a ‘identificação’ se torna cada vez mais importante para os indivíduos que buscam (...) um ‘nós’ a que possam pedir acesso”. Como exemplo desse “nós”, o autor cita os grupos virtuais que funcionam como uma ilusão de pertencimento, pois, assim, como é fácil entrar, é fácil de ser abandonado ou abandonar: num clique, alguém se torna ou deixa de ser amigo. Outro exemplo que podemos mencionar sobre o sonho de pertencimento são as aglomerações religiosas, das quais muitas se mostram funcionar como uma família, mas que acabam sendo temporárias e descartáveis.

² Um dos capítulos da obra *Pais brilhantes, professores fascinantes* traz como título “Sete hábitos dos bons professores e dos professores fascinantes”.

Nessa vontade de pertencimento provocada pela necessidade de identificação o sujeito acaba por se tornar mais ansioso e inseguro, buscando, muitas vezes, na autoajuda essa possibilidade de identificação, pois essa lhe promete segurança e auxílio por meio das técnicas e hábitos apresentados, com a promessa de felicidade e sucesso.

As mudanças nas sociedades modernas trazem como resultado a fragmentação das estruturas sociais que, outrora, tinham uma definição sobre sexualidade, nacionalidade, religiosidade e forneciam uma “sólida” localização identitária, como apresenta Hall (2006), bem como a fluidez e incertezas advindas da modernidade, como pontua Bauman (2005), provocam inseguranças levando ao que Hall chama de “crise de identidade”.

Essa “crise de identidade” provocada por falta de um referencial é apresentada por Rüdiger (1996) como “perda de identidade”. Para o autor, essa “perda de identidade” ocorre porque os princípios normativos transmitidos pela tradição foram retirados do indivíduo. Esses princípios são as “representações coletivas que outrora lhe engessavam a identidade e prescreviam-lhe um conceito com pretensão de validade para toda vida” (RÜDIGER, 1996, p. 14).

A falta de um referencial gera no indivíduo a necessidade de recorrer a outros meios que o leve a encontrar “uma identidade” com a qual se identifique, entre esses meios, observamos a autoajuda exercendo esse papel norteador. A autoajuda foca-se no individualismo e no princípio de que cada pessoa tem dentro de si um poder que pode ser empregado na solução de todos os problemas pessoais, mesmo que tais problemas se originem em fatores sociais e históricos.

Sobre essa necessidade do sujeito, na contemporaneidade, de buscar uma ancoragem identitária e escolher dentre as possibilidades a autoajuda, Bauman (1998, p. 221, grifos do autor) pontua que “(...) a pós-modernidade é a era dos especialistas em ‘identificar problemas’, dos restauradores da personalidade, dos guias de casamento, dos autores dos livros de ‘auto-afirmação’: é a era do ‘surto de aconselhamento’ (...)”. Fruto do consumismo, as literaturas de massa ganham espaço nesse mercado sedutor de venda da felicidade e do sucesso.

Soma-se a essa “crise de identidade” do indivíduo na modernidade, a divulgação das práticas de si deflagradas pela indústria cultural, o que leva a criação de verdadeiras empresas de engenharia da alma. Nesse contexto, Rüdiger (1996, p. 16), pontua que: “as respostas para os problemas de identidade, os recursos para descobrir e explorar os segredos da alma, do corpo e do sexo e as fórmulas para ter sucesso na vida e relacionar-se com as pessoas foram se tornando mercadoria de consumo de massa”.

O discurso de autoajuda, em meio a essa crise identitária, desenvolve o que Rüdiger (1996) chama de mercado da personalidade. Os pregadores da autoajuda buscam ensinar seus leitores a moldarem suas subjetividades às exigências do mercado. Esse mercado da personalidade fundamenta-se no princípio capitalista de igualdade, em que todos, teriam as mesmas oportunidades para alcançarem êxito na vida, cabendo ao indivíduo sua

persistência e determinação e tem como base uma psicologia behaviorista.

Assim, a autoajuda, como prática discursiva, que busca produzir subjetividades, utiliza-se das representações que o mercado fornece sobre o tipo de profissional que ele precisa para sugerir aos seus leitores práticas que moldem suas subjetividades, ou como prefere os pregadores de tal discurso, moldem sua personalidade para serem personalidades bem-sucedidas e assim alcancem o êxito profissional.

Sob essa perspectiva, a autoajuda funciona, entre outras funções, como prática de exploração do capital humano. E muitas pessoas, movidas pelo ideal de homem/mulher bem sucedido(a), se envereda por este caminho, transformando sua própria imagem em mercadoria. Se pensarmos na precarização do mercado de trabalho, que produz nos sujeitos o medo do desemprego, esse discurso passa a fazer sentido e os trabalhadores buscam se reconhecer nele, querem vender sua imagem de excelente profissional, de colaborador da empresa. Sendo assim, o professor, enquanto profissional também pode entrar nesse jogo, buscando ser um profissional de destaque, que agrade seus alunos, que tenha uma imagem de um bom profissional e que todos o reconheçam como tal.

Rüdiger (1996) identificou três direções bem definidas nos textos de autoajuda, a partir das articulações textuais desse tipo de literatura: i) a primeira relaciona-se as dificuldades que o sujeito tem em conviver consigo mesmo, são textos que buscam oferecer aos leitores um sentimento de bem-estar consigo mesmo e solução de conflitos pessoais; ii) a segunda direção refere-se aos textos que buscam oferecer aos sujeitos técnicas que os conduzirá ao sucesso profissional, nos relacionamentos sociais e familiares, ou seja, o desenvolvimento de uma personalidade bem-sucedida; iii) a terceira direção refere-se aos textos que trabalham práticas de manipulação psicológica, em que os sujeitos se destacam em relação aos outros por conseguir seduzi-los ou intimidá-los, é o sujeito que busca tirar vantagem sobre os outros.

A obra *Pais brilhantes, professores fascinantes* pode ser pensada a partir da segunda direção, pois propõe práticas relacionadas à constituição de sujeitos morais bem-sucedidos nos terrenos da profissão de professor e na atuação dos pais. O próprio título da obra revela essa leitura inicial. A proposta do sujeito enunciador do discurso de autoajuda presente na obra é justamente que leitor se torne, a partir de leitura e prática das técnicas apresentadas, um profissional bem-sucedido, a ponto de revolucionar a educação – sua área de trabalho – e, assim se torne um professor fascinante. Entretanto, observamos que a terceira direção também se faz presente na obra, uma vez que propõe um sujeito professor capaz de influenciar pessoas (alunos) e ao mesmo tempo seduzi-los, como vemos no enunciado abaixo:

Bons professores são eloqüentes, professores fascinantes conhecem o funcionamento da mente. Este hábito dos professores fascinantes contribui para desenvolver em seus alunos: capacidade de gerenciar os pensamentos, administrar as emoções, ser líder de si mesmo, trabalhar perdas e frustrações, superar conflitos (CURY, 2003, p. 57).

São muitas as mudanças que ocorreram na profissão de professor no decorrer dos últimos anos. A figura do professor, há algumas décadas, era vista como uma autoridade em sua profissão, como o detentor do conhecimento. Segundo Albuquerque Júnior (n/d), em meio as mudanças ocorridas na sociedade e conseqüentemente na instituição escolar, vemos o professor ter sua autoridade tradicional e sua centralidade no processo ensino-aprendizagem contestadas.

Com os avanços tecnológicos e a influência da mídia, o papel do professor como transmissor de informações e conhecimentos perde o sentido, já que a informação circula livremente e há infinitas possibilidades de aprendizado e experimentação, sendo assim, o espaço escolar tradicional passa a ser sem significação para os alunos, perde sua sedução e passa ser um espaço frequentado pela obrigação de aquisição de um diploma (ALBUQUERQUE JÚNIOR, s/d).

Há uma desmotivação tanto nos alunos quanto nos professores. Com todas estas mudanças passou-se a cobrar mais desse sujeito professor, que mesmo diante de tantas mudanças, ainda é, nesta escola que não acompanhou as mudanças sociais, o responsável pela aplicação e execução dos projetos curriculares. Portanto, é exigido que este seja um profissional completo, que tenha conhecimento de todos os conteúdos de sua área, que esteja atualizado, e mais, que consiga manter o *controle* da turma, pois os alunos também já não são os mesmos, aqueles que permaneciam sentados ouvindo o mestre, eles se movimentam, eles questionam e estão afoitos por novos saberes que lhes sejam significativos e interessantes.

Nesse contexto, temos o professor que acaba sentindo-se responsável por não dar conta de corresponder às representações que se tem sobre sua profissão e as exigências que lhe aparecem. Sem se levar em conta as políticas públicas sobre educação, pois se culpa o professor pelo *fracasso da educação*. Nesse sentido, podemos afirmar que muitos professores passam por um processo de ansiedade e insegurança, vivenciando certa “crise identitária” e, como vimos, essa crise pode o levar a busca alguém que lhe diga o que fazer, que lhe diga como reconstruir sua imagem, ou como reorganizar essa identidade.

Assim como outros sujeitos no mundo contemporâneo, o professor também vivencia a busca por uma identidade. A promessa de tornar-se um “professor fascinante” – pois não basta ser “bom professor”, tem que ser “fascinante” – anunciada em *Pais brilhantes, professores fascinantes*, vem ao encontro dessa necessidade (ansiedade). Isso porque o discurso de autoajuda funciona como uma venda de dizeres motivadores, que coloca a identidade – nesse caso a de professor – como um produto que deve atender à demanda produzida pela sociedade moderna, pois, o professor, assim como os demais trabalhadores, precisa atender às exigências do mercado de ser um profissional completo em sua área de atuação, o que inclui competência, influência, bons relacionamentos e outras características ensinadas pela autoajuda.

Vale a pena mencionar que o *cada um por si* no mundo do trabalho, fruto de uma

competição e busca por destaque, também chega à educação. Nesse sentido, o professor precisa se destacar, ser o melhor e, para isso, ele terá que pagar um preço, terá que lutar sozinho para alcançar seu sucesso, pois, como diz Roberto Shinyashiki, escritor brasileiro de autoajuda em seu livro *O sucesso é ser feliz*: “sucesso é construído à noite! Durante o dia você faz o que todos fazem. Mas, para conseguir um resultado diferente da maioria, você tem de ser especial” (SHINYASHIKI, 1997, p.102). O que nos leva a uma questão: essa competição não seria uma forma de dificultar a união dos professores (e demais profissionais) em busca de melhorias para categoria?

Ainda precisamos questionar o termo “fascinante”, utilizado por Cury, como o meta de sucesso do profissional da educação. Por que “fascinante”? Por que não basta ser bom ou ótimo professor? Por que o enunciador de *Pais brilhantes, professores fascinantes* joga com as palavras? Tal termo nos reporta a alguém que chama a atenção por seu fascínio, alguém que nos faz olhar para ele, pois ele fascina. É alguém que por algum motivo nos seduz, que é tão admirável que nos rouba o olhar. O professor nesse processo de perda de autoridade necessita, de alguma forma, preencher essa lacuna, tornando-se *agradável, fascinante, visível* para os alunos em meio a tantas outras coisas que lhes são fascinantes.

O sujeito professor, como muitos outros sujeitos na contemporaneidade, pode vivenciar um processo de “crise identitária” e, por isso, busca um referencial identitário em que possa se sentir seguro. Além da sua busca por satisfazer ou preencher aquilo que lhe falta, fruto do seu desejo de ser feliz. Como a autoajuda lhe promete tornar-se um professor fascinante e, portanto, feliz e bem-sucedido, pode buscar nesse tipo de literatura um porto seguro identitário e, portanto, a felicidade.

A proposta da autoajuda ao professor de torná-lo fascinante, com a promessa de diferenciar-se em seu ambiente de trabalho é justamente de homogeneização, é como se estivéssemos em uma linha de montagem de identidades de sujeitos professores, em que se molda ou constrói professores para atenderem às necessidades da produção dessa escola que perdeu seu significado. Albuquerque Júnior (s/d) propõe algo totalmente diferente disso:

[...] venho aqui propor que precisamos de um professor que deforme e não que forme, um professor que ponha em questão, primeiro em sua própria vida, em suas práticas e discursos os códigos sociais em que foi formado. Professor que pense o ensinar como uma atividade de auto-transformação, como uma atividade diária de mutação do que considera ser sua subjetividade, sua identidade, seu Eu.

A proposta de Albuquerque Júnior (s/d) vai à contramão do discurso de autoajuda, que trabalha a partir dos ideais de massa, utilizando-se de uma identidade *pret-à-port* do profissional bem-sucedido, que torna-se o ideal identitário de muitos sujeitos. Logo, tais sujeitos, podem ser influenciados pelo marketing, que apresenta a figura do profissional de sucesso como se fosse a personalidade do momento: o sujeito, então, deve buscar tal ideal

identitário, sendo que a autoajuda surge como mediadora dessa busca.

Ao pontuarmos o mercado da personalidade que transita as obras de autoajuda, compreendemos que, no caso específico da obra em análise, o enunciador busca oferecer a personalidade de professor fascinante aos seus leitores. Analisar essa proposta de sujeito professor, oferecida pela autoajuda, é de fundamental importância, a fim de que possamos compreender melhor que tipo de representação do sujeito professor tal discurso propaga e pensarmos em novas práticas, como propõe Albuquerque Júnior (s/d), que sejam heterogêneas e valorize as singularidades.

O que observamos no discurso de autoajuda é que este se coloca no lugar da verdade, oferecendo aos seus leitores técnicas para serem felizes e progredirem com sucesso, priorizando o individualismo em detrimento da vida em sociedade: espalha, assim, o modelo concorrencial do mercado, motivando as pessoas ao isolamento. O discurso de autoajuda funciona, portanto, para o professor, de modo a impedir, que haja um fortalecimento social da classe de professores que possa vir a contestar sua realidade profissional, em especial, sobre os problemas da educação, ao fazer emergir em seus dizeres que a culpa dos problemas na educação recorrem sobre a própria figura do professor, pois, segundo os dizeres de Cury (2003, p. 10), basta aos professores colocarem seus ensinamentos em práticas que irão “revolucionar a educação para sempre”.

3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Objetivamos, no presente texto, pensar nas condições de produção do discurso de autoajuda, observando os dizeres que o sustenta e o legitima, percebendo, portanto, a produção de sentidos que dele emerge. Buscamos destacar a partir da noção de identidade, desenvolvida pelos teóricos dos estudos culturais, que a autoajuda trabalha para oferecer uma identidade do tipo *pret-à-prot*, do homem/mulher bem-sucedido(a), que acaba sendo um ideal de massa promovido pela sociedade neoliberal, que tem a concorrência como norma de conduta.

Identificamos que o discurso de autoajuda se realiza e encontra leitores, pois vai ao encontro das ansiedades produzidas na contemporaneidade pela chamada “crise de identidade” vivenciada pelo sujeito. Sendo assim, por meio desses vários contextos, que envolve desde o psíquico e passa pelo contexto sócio-histórico, vimos as condições que por vezes, servem, ou são aproveitadas, pelos pregadores da autoajuda, para produzir seus dizeres, e que o discurso de autoajuda produz sentidos aos seus leitores, para que esses se identifique e façam com que tais práticas discursivas se legitimem e se sustentem.

Diante disso, podemos dizer que há um poder na voz da autoajuda referendado pela ideologia dominante (o neoliberalismo, e todas as suas bases formadoras), reforçada pelo anseio de identificação do homem moderno.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE JÚNIOR, D. M. de. **Por um ensino que deforme: o docente na pós-modernidade**. Disponível em: <https://artedeinventaropassado.files.wordpress.com/2017/09/durval-muniz-de-albuquerque-jc3banior-por-um-ensino-que-deforme.pdf> - Acesso em 14/08/2021.
- BAUMAN, Z. **O mal-estar da pós-modernidade**. Trad. Mauro Gama e Cláudia Martinelli Gama. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.
- BAUMAN, Z. **Identidade**. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.
- BAUMAN, Z. **A arte da vida**. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro, Zahar, 2009.
- CURY, A. J. **Pais brilhantes, professores fascinantes**. Rio de Janeiro: Sextante, 2003.
- DUARTE, Sirlene. Literatura de auto-ajuda: prática contemporânea de subjetivação. *In*: SANTOS, João Bôsco Cabral dos (org.). **Sujeito e subjetividade: discursividades contemporâneas**. Uberlândia: EDUFU, 2009, p. 245-260.
- FOUCAULT, M. **Nascimento da biopolítica**. Trad. de Pedro Elói Duarte. Lisboa: Edições 70, 2010.
- HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- HALL, S. Quem precisa de identidade? *In*: SILVA, T. T. da (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 8ª ed. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 103-133.
- RÜDIGER, F. R. **Literatura de auto-ajuda e individualismo**. Porto Alegre: Ed. da Universidade do Rio Grande do Sul, 1996.
- SHINYASHIKI, R. T. **Sucesso é ser feliz**. São Paulo: Editora Gente, 1997.
- WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. *In*: SILVA, T. T. da (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 8ª ed. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 7-72.

O USO DE RECURSOS EDUCACIONAIS ABERTOS (REA) NA ADAPTAÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO NO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA COMO SEGUNDA LÍNGUA PARA SURDOS

Data de aceite: 01/12/2021

Helano da Silva Santana Mendes

Mestrando em Tecnologias Emergentes em Educação –Miami University of Science and Technology

RESUMO: Atualmente as tecnologias de aprendizagem estão transformando e modificando os sistemas educacionais com o intuito de democratizar cada vez mais o acesso ao conhecimento, e a isso incluem-se as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC). Além disso, quando essas tecnologias de aprendizagem estão disponíveis, utilizáveis e acessíveis, para as pessoas com deficiência, elas representam mais do que apenas uma forma de transmissão de conhecimento, mas, oportunidades reais de acesso ao superar muitos problemas encontrados nos sistemas educacionais. Assim, esse trabalho, através da Pesquisa Aplicada enquanto metodologia, utilizou-se de Recursos Educacionais Abertos (REA), para tornar acessível às pessoas surdas material didático diante desse contexto da pandemia do COVID-19. Dessa maneira, o uso dos REA deu uma nova roupagem ao aprendizado, tornando-o mais dinâmico e o conhecimento mais acessível no que tange a aprendizagem desses sujeitos. Portanto, fazer uso de REA é usar estratégias que facilitem o acesso. Nesse trabalho específico, o acesso da língua portuguesa na modalidade escrita para pessoas surdas usuárias da língua brasileira de

sinais – Libras.

PALAVRAS-CHAVE: Tecnologias de Informação e Comunicação – TIC; Recursos Educacionais Abertos – REA; Acessibilidade; Surdos; Língua Brasileira de Sinais – Libras.

ABSTRACT: Currently, learning technologies are transforming and modifying educational systems in order to increasingly democratize access to knowledge, including Information and Communication Technologies (ICT). Furthermore, when these learning technologies are available, usable and accessible to people with disabilities, they represent more than just a way of transmitting knowledge, but real opportunities for access by overcoming many problems found in educational systems. Thus, this work, through Applied Research as a methodology, used Open Educational Resources (OER) to make educational material accessible to deaf people in the context of the COVID-19 pandemic. Thus, the use of OER gave a new look to learning, making it more dynamic and knowledge more accessible regarding the learning of these subjects. Therefore, making use of OER is to use strategies that facilitate access. In this specific work, access to the Portuguese language in the written modality for deaf people who use the Brazilian Sign Language – Libras.

KEYWORDS: Information and Communication Technologies - ICT; Open Educational Resources - OER; Accessibility; Deaf; Brazilian Sign Language – Libras.

1 | INTRODUÇÃO

O crescimento da tecnologia está mudando a maneira como a sociedade se comunica. E essa transformação digital está não apenas transformando uma sociedade, mas também a educação. De acordo com Taurion, (2015) o relatório Digital Vortex¹ daquele ano, a educação é o setor com mais potencial na incorporação de tecnologia no mundo. Assim, um novo interesse surge; os alunos podem ter um modelo educacional personalizado de acordo com as configurações profissionais de tecnologia. Surgem ainda algumas estratégias educacionais, tais como: ambientes virtuais de aprendizagem, games educativos, aplicativos educacionais voltados para interação, aprendizagem colaborativa, entre outros.

Na América Latina, ainda existem regiões onde o uso de tecnologias é baixo. De acordo com o Relatório Global de Tecnologia da Informação (ONU Brasil, 2017), o Brasil ocupa o 66º lugar na Internet, ficando atrás de outros países da América Latina, o que indica que ainda há mais a ser feito. O trabalho das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) é usado como uma ferramenta de suporte para o acesso ao conhecimento. O relatório conclui que o 'Brasil possui uma dinâmica e mercado competitivo de telecomunicações que ainda está sob expansão. O Desenvolvimento de telecomunicações, a cobertura e aceitação de serviços no país tem seus próprios obstáculos, geográfica e socialmente falando, relacionados tanto à paisagem do país, assim também como as disparidades de renda.' (Tradução Nossa)

É preciso pensar sobre as abordagens estratégicas de ensino e em como as TICs devem ir além das questões de disponibilidade e conectividade de equipamentos. É necessário avançar na questão de uso e continuidade dessas tecnologias. Assim, nesse sentido, a UNESCO tem promovido o uso das TICs para a educação inclusiva, no intuito de incluir também as pessoas com deficiências, proporcionando a igualdade entre homens e mulheres.

A transformação digital está mudando a maneira como as salas de aula devem funcionar – se pelo modelo tradicional engessante de sala de aula ou se pelo ensino personalizado, numa sala de aula invertida, por exemplo. Isso não significa dizer que apenas a inclusão dessas tecnologias nas salas de aula, seja o suficiente, para suprir todas as demandas. É necessário, saber como usar essas ferramentas a partir de um novo recurso educacional. É preciso que essa nova ferramenta ofereça ao professor um tipo de material mais dinâmico, interativo e divertido, e que seja para 'além da aprendizagem' de seus alunos. (Biesta, 2013 *apud* Freitas, 2018)

O impacto das tecnologias na sala de aula para as crianças, por exemplo, tem sido muito positivo. Um estudo realizado pelo UNICEF em 2017, examina as maneiras pelas quais a tecnologia digital mudou a vida das crianças e suas oportunidades. Também indica

¹ Relatório gerado pela empresa de tecnologia IMD.

como as crianças passam muito tempo usando tecnologias e que elas levam mais tempo usando a tecnologia no campo social, para estar em contato permanente com seus amigos ou para fazer novos. Mas, também reconhece que é necessário que sejam usadas com moderação, uma vez que o não uso ou o uso excessivo podem ter um impacto negativo.

A UNESCO observa sobre a importância das TICs serem incluídas nas salas de aula, uma vez que pode melhorar a aprendizagem em diferentes tipos de contextos, pois com o crescimento da tecnologia, muitos pesquisadores e o setor privado mostram um aumento no design de tecnologia interativa e inovadora para crianças.

Ainda, segundo a UNESCO, ela tem cooperado ‘com o governo brasileiro e com instituições parceiras na promoção de ações de disseminação de TIC nas escolas, com o objetivo de melhorar a qualidade do processo de ensino-aprendizagem, entendendo que a alfabetização digital é uma decorrência natural da utilização frequente dessas tecnologias’.

Portanto, traçando um paralelo com a educação de pessoas com deficiência, a tecnologia na sala de aula pode criar um grande impacto se for projetada para ser, o que poderia apoiar processos de ensino-aprendizagem que geralmente são adaptados às necessidades específicas desses sujeitos. Um exemplo desses processos é a alfabetização para crianças surdas, onde as estratégias devem diferir daquelas usadas com crianças ouvintes.

A UNESCO (2011), acredita que o acesso a universalidade de uma educação de alta qualidade é primordial para o desenvolvimento social e econômico sustentável além de diálogo intercultural. É aí que entra o REA, ou melhor, os Recursos Educacionais Abertos que proporcionam uma oportunidade estratégica que pode ‘melhorar a qualidade da educação, bem como para facilitar o diálogo sobre políticas públicas, o compartilhamento de conhecimento e a capacitação’. Mas, o que vem a ser a ser um REA?

De acordo com o relatório da UNESCO na Colômbia disponibilizado no site da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, os REA são conceituados como:

‘Recursos Educacionais Abertos (REA), ou seja, materiais de ensino, aprendizado e pesquisa, em qualquer suporte ou mídia, que estão sob domínio público, ou estão licenciados de maneira aberta, permitindo que sejam utilizados ou adaptados por terceiros. O uso de formatos técnicos abertos facilita o acesso e reuso potencial dos recursos publicados digitalmente. Recursos Educacionais Abertos podem incluir cursos completos, partes de cursos, módulos, livros didáticos, artigos de pesquisa, vídeos, testes, software, e qualquer outra ferramenta, material ou técnica que possa apoiar o acesso ao conhecimento. (UNESCO/COL, 2011).’

Alguns autores – Mallmann e Nobre, 2017; Zanin, 2017 e Bagetti, 2018 (Org.) – entendem que para ser considerado um REA o recurso deve dispor de uma licença das quatro liberdades de uso, ou os “4R” de utilização do REA.

a.Reutilizar: liberdade de utilizar o material em sua forma original ou modificada;

- b.Revisar: liberdade de adaptar, ajustar, modificar, atualizar, traduzir ou alterar;
- c.Remixar: liberdade de combinar o material original ou revisado com outro para criar algo novo; e
- d.Redistribuir: liberdade de compartilhar cópias do conteúdo original, das revisões ou do “remix”.

No entanto, para Zanin, 2017, não existe consenso entre os pesquisadores, pois a

[...] licença aberta pressupõe que o material de ensino está disponibilizado de forma gratuita, com pouca ou nenhuma restrição de direitos autorais, seja técnica ou legal, e que é livre para ser utilizado, adaptado e distribuído. Ou seja, é aberto porque é livre e porque permite outras formas de uso, outras produções, a partir do processo de compartilhamento, sem a necessidade de pedir permissão para utilização do recurso ao autor ou à editora, desde que respeitados os termos da licença. Parte-se do pressuposto de que há material de qualidade disponível, que pode ser modificado, adaptado à realidade do usuário ou atualizado, e, dessa forma, o conhecimento é expandido com economia de tempo e dinheiro. Economiza-se tempo, pois os autores trabalham em comunidade e não precisam partir do zero, mas utilizam o que já está na web. E economiza-se dinheiro porque o material ou software, por exemplo, é de uso livre, não necessita ser pago/comprado para ser utilizado. (ZANIN, 2017).

2 | FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Alguns estudiosos como Mitiyo, Lupion e Glitz, (2018) objetivam que é importante que haja flexibilidade de acesso ao conhecimento produzido para a liberdade no uso, reutilização, revisão, remixagem ou redistribuição de trabalhos criativos (seja em formato de áudio, texto, imagens, multimídia etc.) e adaptações de materiais em contextos presenciais e no aprendizado à distância, com o devido reconhecimento autoral mediante as licenças abertas.

[O] movimento dos Recursos Educacionais Abertos (REA) já completou mais de 15 anos. No Brasil, em particular, o sucesso do movimento pode ser ilustrado com a inclusão de REA no Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024'. (FERREIRA E SÁ, 2018)

Diante disso, a pesquisa bibliográfica, a partir de artigos científicos, revistas, livros, foram relevantes como fonte de pesquisa. A Pesquisa Aplicada foi empregada como metodologia desse trabalho, uma vez que o objetivo do mesmo é gerar novos conhecimentos para aplicação prática a partir do que já está ‘pronto’ para a educação com o intuito de possibilitar uma nova abordagem, diminuindo, portanto, os problemas enfrentados na educação de pessoas surdas, ou seja, as dificuldades que esses sujeitos tem em aprender a língua portuguesa na modalidade escrita.

A abordagem sobre aquisição e desenvolvimento de linguagem segue a perspectiva sócio-histórico de Vygotsky (1934). Nesse sentido, optou-se pela pesquisa aplicada

desenvolvida foi no interesse e na perspectiva de que a pessoa surda participante da pesquisa fosse usuária da Língua Brasileira de Sinais – Libras.

3 | METODOLOGIA

De acordo com a teoria sócio-histórico de Vygotsky (1934), cada ser se torna sócio-histórico a partir de suas interações com o outro, e isso se dá pela mediação do uso da/na linguagem, o que para ele, pode proporcionar o desenvolvimento das funções mentais superiores (atenção, percepção voluntária, memória mediada, generalizações, abstração e deduções).

Como já citado, a metodologia desenvolvida nesse trabalho foi a pesquisa aplicada, como forma de auxiliar no processo de aquisição da língua portuguesa na modalidade escrita de pessoas surdas usuárias da Libras. Num sentido mais amplo, é digno de nota que esse projeto pode abrir um leque de discussões que perpassam décadas de educação de surdos. No entanto, o foco é apenas numa parte, talvez a mais crucial de todas: O ensino da língua portuguesa.

O foco da pesquisa é apresentar a adaptação de parte de um capítulo de livro didático de língua de portuguesa referente ao 5º ano do ensino fundamental, distribuído pela Coleção Meu Livro (plataforma digital que auxilia o professor). Essa pesquisa aborda e amplia para discussões no uso contínuo de REA dentro do ambiente escolar inclusivo, quebrando os entraves encontrados nas dificuldades que a pessoa surda tem no seu processo de aquisição da língua portuguesa na modalidade escrita. Isso possibilita a importância de uma abordagem educacional bilíngue, como facilitadora desse aprendizado pela pessoa surda.



Conhecendo a autora,

Samira Campendelli,
Professora da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, Bacharel e licenciada em Letras - Português pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, mestre em Literatura Brasileira pela Universidade de São Paulo, doutora em Literatura Portuguesa pela Universidade de São Paulo.

Figura 1: Coleção Meu Livro.

A escolha do livro se deu, por estar disponibilizado em plataforma digital (sítio

eletrônico da Coleção Meu Livro) constituindo fatores que possibilitem o uso respectivamente de REA.

A pesquisa aplicada foi dividida em 2 Etapas, sendo que a **ETAPA 1** foi subdividida em 3 Fases: **Fase 1 – Elaboração de perguntas, Fase 2 – Análise das respostas e Fase 3 – Recurso Educacionais Abertos**. Já a **ETAPA 2** consiste na **Análise dos dados**.

A princípio, a pesquisa seria realizada em uma escola pública que tivesse pelo menos 5 pessoas surdas matriculadas. Porém, com a declaração da pandemia em março de 2020, optou-se por dar continuidade à pesquisa, uma vez que fazer uso da tecnologia também faz parte da pesquisa.

Assim, foram selecionadas 5 pessoas surdas² usuárias da Libras do círculo social do autor da pesquisa. Nessa primeira etapa (Etapa 1) buscou-se analisar o nível de conhecimento da língua portuguesa que esses sujeitos dominam. Então, foi-lhes enviado a cópia do Capítulo 2 (Unidade 1) do livro didático como veremos na Figura 2.



Figura 2: Coleção Meu Livro

2 Para preservar seus nomes, utilizou-se as letras do alfabeto A, B, C, D e E, respectivamente para representá-los nessa pesquisa. Os surdos pesquisados eram adultos, com pouca leitura da língua portuguesa.

Verdes: Frutas e vegetais dessa cor possuem vitaminas do complexo B e C, que são úteis na produção de energia e proteção das células. Já o teor e a ação dependem das fontes de cálcio e proteínas, que ajudam na formação de ossos e dentes.

Amarelos: Alimentos com esse pigmento possuem substâncias que favorecem o processo de nutrição e melhoram a saúde do sistema digestivo. Exemplos: milho, abacaxi, banana e maracujá.

Não é preciso incluir todas as cores em uma única refeição, mas é importante que as crianças consumam esses alimentos ao longo do dia. Além de melhorar a saúde, estimular a alimentação, pois as crianças gostam e se divertem na hora de comer.

Adaptado de: www.melhorabebes.com.br/colores-alimentos. Acesso em: 27 mai. 2020. (Foto: Shutterstock)

Alimentos digestivos: Alimentos que ajudam na digestão e melhoram a saúde do sistema digestivo.

Alimentos energéticos: Alimentos que ajudam na produção de energia e protegem as células.

3. Além do valor alimentício, o texto apresenta outra vantagem de preparar um prato bem colorido.

a) Qual seria essa vantagem? Justifique sua resposta com uma passagem do texto.

b) Você concorda com isso? Faz diferença para você se o prato for atraente visualmente?

3. Do ponto de vista nutricional, o que um prato de comida colorido significa?

3. Refira o texto e cite exemplos de:

a) uma fruta antioxidante: _____

b) um legume que contém vitamina A: _____

c) um legume que contém ferro: _____

d) um alimento que contém cálcio: _____

e) um alimento que contém vitamina C: _____

Figura 3: Coleção Meu Livro

3.1 Etapa 1

A pesquisa foi realizada em maio/2020, diante do contexto da pandemia do novo coronavírus (COVID 19). Por razões de biosegurança e para manter o distanciamento social a pesquisa como um todo foi realizada utilizando mensagens e videochamadas pelo WhatsApp conforme podemos observar na Quadro 1.

1	Você conseguiu entender o texto?
2	Teve alguma dificuldade? Se sim, qual?
3	O uso de imagens no livro facilitou a compreensão do texto?
4	Conseguiu realizar as atividades propostas?
5	Fez uso de dicionário da língua portuguesa?
6	Fez uso de dicionário da língua de sinais?
7	Recorreu ao YouTube para se apropriar melhor da palavra utilizando algum sinalário?*

Quadro 1: Etapa 1 – Fase 1

3.2 Etapa 1 – Fase 2

Essas perguntas foram enviadas e os dados coletados à medida que foram sendo respondidas. Das 5 pessoas surdas, apenas 4 responderam, conforme podemos observar na FASE 2 – Análise das respostas.

Pergunta	A.	B.	C.	D.	E.
1	Sim, mais ou menos	Não	Não	Sim, mais ou menos	-
2	Sim, a maioria das palavras eu não conhecia.	Sim, texto muito confuso.	Sim	Não muita.	-
3	Sim, imagens, gráficos etc. Sempre ajudam.	Sim	Sim	Sim, claro!	-
4	Não todas	Não	Não	Sim, mas não sei ao certo.	-
5	Não	Não	Não	Não	-
6	Não	Não	Não	Não	-
7	Sim	Sim	Sim	Sim	-

Quadro 2: Etapa 1 – Fase 2

3.3 Etapa 1 – Fase 3



Figura 4: Acessível em Libras (UFMG)

Dando continuidade à Fase 2, Análise das respostas, em seguida foi enviado novamente o arquivo correspondente ao texto, porém, dessa vez ele contém os Recursos Educacionais Abertos – REA. Foram tirados *prints* do livro didático, colado no word e salvo em PDF (*Portable Document Format*). O mesmo foi adaptado com *links* clicáveis em cima do ícone Acessível em Libras como recurso visual para que os surdos pudessem identificar as partes que foram traduzidas. Este símbolo foi criado pelo Centro de Comunicação (Cedecom) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), órgão responsável pela produção e divulgação de informações a respeito dessa instituição.

Idealizado em 2012 pelo Núcleo de Comunicação e Acessibilidades (NCA) do Cedecom – na época denominado Núcleo de Comunicação Bilingue: Libras e Português, o símbolo objetiva suprir a carência de um ícone que identifique, visualmente, os conteúdos e serviços disponíveis na Língua Brasileira de Sinais (Libras). O conceito do símbolo envolve a identificação da língua de sinais utilizada no Brasil, que tem os surdos como seus principais usuários. (NCA/Cedecom/UFMG/2012).

Junto ao arquivo em PDF referente ao Capítulo 2 (Unidade 1) do livro didático,

foram enviados novamente as perguntas aos surdos, sendo que agora, nessa sequência da pesquisa foi dado início a Fase 3 – Recurso Educacionais Abertos. Ao clicar no ícone  a pessoa é automaticamente redirecionada para o vídeo traduzido em Libras conforme demonstrado na Figura 4 acima.



Figura 5: Uso de REA (Elaborado pelo autor)

4 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Diante das respostas apresentadas pelos sujeitos pesquisados, chegou-se aos seguintes dados:

Pergunta	A.	B.	C.	D.	E.
1	Sim, ótimo.	Sim	Sim	Sim	-
2	Não, nenhuma.	Não	Não, nada	Não	-
3	Sim	Sim	Sim	Sim	-
4	Sim, consegui.	Sim, entendi.	Sim	Sim	-
5	Não	Não, difícil	Não	Não	-
6	Não	Sim	Sim	Sim	-
7	Não	Sim	Sim	Sim	-

Quadro 3: Fase 3 – Recursos Educacionais Abertos (RESPOSTAS)

PERGUNTAS		Respostas	
		Sim	Não
1	Você conseguiu entender o texto?	100%	
2	Teve alguma dificuldade?		100%
3	O uso de imagens no livro facilita a compreensão do texto?	100%	
4	Conseguiu realizar as atividades propostas?	100%	
5	Fez uso de dicionário da língua portuguesa?		100%
6	Fez uso de dicionário da língua de sinais?		100%
7	Recorreu ao YouTube para se apropriar melhor da palavra utilizando algum sinalário?		100%

Quadro 4: Fase 3 – Recursos Educacionais Abertos (ANÁLISE)

Assim, diante dos dados apresentados podemos concluir que 100% conseguiram entender o texto traduzido em Libras sem dificuldade e que o uso das imagens são recursos fundamentais e facilitadores para a compreensão do texto traduzido. Ao mesmo tempo, o uso das mesmas imagens facilita e norteia o leitor surdo direcionando para o parágrafo que está sendo lido. Nesse aspecto, isso se dá porque a língua de sinais é de modalidade visuoespacial. Conforme Segala e Kojima (2000), para a pessoa surda, o ato de sinalizar é ter a imagem em pensamento.

As perguntas 5 e 6 levam a crer que na FASE 1, o não fazer pesquisas em dicionários de língua portuguesa e/ou de sinais se dava pelo mesmo motivo da não compreensão do texto em si. Pois, não faz sentido procurar o significado de uma palavra em língua portuguesa se não tem domínio dessa língua para poder compreender seu significado. Porém, esse fator não é apresentado na FASE 3 e embora as respostas de D. seja a mesma, os entrevistado B. e C. respondem diferente da sua resposta na FASE 1. Esse dado é relevante, porque a pergunta trata de usar o YouTube para se apropriar melhor da palavra, ou seja, procurar um vídeo que tenha a tradução dessa palavra.

Deste modo, na análise dos dados podemos concluir que não houve necessidade de se fazer uso de dicionários ou de recorrer ao YouTube em busca de sinalários para se apropriar das palavras do texto, porque o vídeo traduzido em Libras contemplava essa explicação, logo os levou para uma melhor compreensão da língua portuguesa.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Portanto, esse estudo atendeu a proposta sugerida, e mostrou um caminho possível

para futuras pesquisas. Assim, ao aprofundar as questões específicas sobre o uso de Recursos Educacionais Abertos na educação de surdos faz com que o próprio sistema educacional se adeque as práticas voltadas para o ensino-aprendizagem desses alunos. Além disso, faz com que muitos professores reflitam ainda mais na importância de conhecer e adentrar-se na cultura surda buscando compreender suas dificuldades em aprender uma segunda língua, nesse caso, no Brasil, a língua portuguesa na modalidade escrita.

Percebe-se que a riqueza dessas adaptações didáticas e/ou literárias e o quanto podemos explorá-las em prol da aprendizagem do aluno surdo se faz necessário, principalmente no contexto de pandemia. Esses novos tempos, ou o ‘novo normal’, onde estamos vivenciando a escola pública e privada nas modalidades de ensino remoto e híbrido, surge perguntarmos: Estão os alunos surdos sendo contemplados com o acesso ao conteúdo (traduzido em Libras) que o professor produz a distância?

Muitas outras perguntas poderiam ser explanadas, porém, concluo, que as proposições da discussão em torno dos Recursos Educacionais Abertos – REA como ferramenta para o ensino da língua portuguesa se faz necessário para a promoção da acessibilidade.

Portanto, o uso dessas ferramentas e adaptações didáticas/literárias são bem amplas, e a cada dia mais e mais pesquisas permeiam essas metodologias. Essa não é uma receita que deva ser seguida passo a passo. Pois, muitos outros recursos educacionais abertos podem ser trabalhados para se ensinar a língua portuguesa ou qualquer outro conteúdo. Cabe aqui a urgente e necessária investigação com um maior aprofundamento nas discussões em especial nas pesquisas sobre letramento de surdos.

REFERÊNCIAS

BAGETTI, Sabrina (Org). Produsage de Recursos Educacionais Abertos para educação aberta em rede. Disponível em https://esud2018.ufrn.br/wp-content/uploads/187673_1_ok.pdf Acesso em 28/05/2020.

CAMPEDELLI, Samira. **Meu Livro de Língua Portuguesa**. 5º Ano, Ensino Fundamental. 1ª Edição, 2017. Ed. AJS.

CAPES – **UAB – Universidade Aberta do Brasil**: Recursos Educacionais Abertos. Disponível em <https://www.capes.gov.br/uab/rea> acesso em 19/05/2020.

CETIC – **Estudos Setoriais: Educação e tecnologias no Brasil: um estudo de caso longitudinal sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação em 12 escolas públicas**. Disponível em https://cetic.br/media/docs/publicacoes/7/EstudoSetorialNICbr_TIC-Educacao.pdf acesso em 22/05/2020.

DUARTE, Fernanda; SANTANA, Ana Elisa. Portal EBC – **Educação: REA: entenda o que são recursos educacionais abertos**.

FERREIRA, Giselle Martins dos Santos; SÁ, Jaciara Carvalho de. **Recursos Educacionais Abertos como tecnologias educacionais: considerações críticas.** Educação e Sociedade, vol.39 no.144 Campinas jul./set. 2018.

FREITAS, Ana Lúcia Souza de. **Inovação na educação para além da facilitação da aprendizagem: considerações a partir do diálogo com o pensamento de Gert Biesta.**

KOJIMA C. K. & SEGALA, S. R. **Dicionário de Língua de Sinais: a Imagem do Pensamento**, SP: Editora Escala, 2000.

LIMA, Maria do Socorro Correia. **Surdez, bilinguismo e inclusão: entre o dito, o pretendido e o feito** Disponível em <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/185053> Acesso em 25/05/2020.

MALLMANN, Elena M. Nobre, Ana M. F. **Um canal aberto no ensino superior? MOOC e REA no mundo digital.** Apertura (Guadalajara, Jal.), vol. 9, núm. 2, pp. 24-41, 2017. Disponível em <https://www.redalyc.org/journal/688/68853736002/html> Acesso em 30/05/2020.

SHIMAZAKI, Neide Mitiyo; TORRES, Patrícia Lupion e KOWALSKI, Raquel Pasternak Glitz. **A PRODUÇÃO DE RECURSOS EDUCACIONAIS ABERTOS (REA) EM LIBRAS NO ENSINO SUPERIOR.** Revista e-Curriculum, 2018, vol.16, n.2, pp.364-392.

MEC – **18 planos subnacionais de educação:** Plano Nacional De Educação - Lei Nº 13.005/2014. Disponível em <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014> Acesso em 21/05/2020.

ONU BRASIL – **Notícias do Brasil:** Brasil ocupa 66o lugar em ranking da ONU de tecnologia de informação e comunicação. Publicado em 17/11/2017. Disponível em <http://www4.planalto.gov.br/ods/noticias/brasil-ocupa-66o-lugar-em-ranking-da-onu-de-tecnologia-de-informacao-e-comunicacao> Acesso em 18/05/2020.

TAURION, Cezar. **Digital Vortex.** Mais cedo, ou mais tarde, sua empresa será impactada. Nós ainda não vimos nada. Disponível em <https://cio.com.br/tendencias/digital-vortex/> Acesso em 21/05/2020

UIT – **União Internacional das Telecomunicações:** Measuring The Information Society Report 2017 - Volume 2. (ICT country profiles). Disponível em Measuring the Information Society Report (itu.int) Acesso em 18/05/2020.

UNESCO – **Brasília: TIC Na Educação Do Brasil:** Disponível em <https://pt.unesco.org/fieldoffice/brasil/expertise/ict-education-brazil> Acesso em 18/05/2020.

UNICEF **BRASIL. Relatório Anual UNI.** Ano 14, Nº 39, março de 2018. Disponível em https://www.unicef.org/brazil/sites/unicef.org.brazil/files/2019-03/UNI39_RA2017.pdf Acesso em 21/05/2020.

ZANIN, A. A. **Recursos educacionais abertos e direitos autorais: análise de sítios educacionais brasileiros.** Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 22, n. 71, e227174, dez. 2017.

PONDERANDO EL PROCESO METACOGNITIVO EN NORMALISTAS POR MEDIO DEL APRENDIZAJE ACELERADO

Data de aceite: 01/12/2021

Data de submissão: 29/09/2021

Miryam Nava Cervantes

Puebla, México

Lic. Pedagogía, Lic. Educación preescolar, Mtría. Administración, pasante de doctorado en educación con línea de investigación la habilidades sustentables en el SER-ES maestra del área de educación en la universidad IEU, Normal Miguel Hidalgo, BUAP

RESUMEN: Al hablar de Aprendizaje Acelerado (AA) es ver una forma de potencializarnos de manera personal como social, por lo que el presente trabajo fue con la finalidad de desarrollar la metacognición en estudiantes normalistas, llevando a la praxis cotidiana técnicas del AA como la sugestopedia, la gimnasia cerebral, la relajación, lectura fotográfica, el subrayado de textos, los mapas mentales como conceptuales, entre otros. Si el alumno relaciona dichas técnicas y las aplica cotidianamente, podrá de manera consciente identificar su forma de aprender, por lo que se estará desarrollando metacognitivamente: claro que dichas técnicas se tendría que favorecer desde la infancia para que cuando se llegue al nivel superior se tuvieran las herramientas necesarias, enfrentando todos los retos académicos como personales, pero la realidad es otra; los normalistas llegan con tal desconocimiento de su proceso metacognitivo que no sólo impacta en su desempeño académico sino en sus prácticas profesionales, por eso la

necesidad de fortalecerlos desde los primeros semestres.

PALABRAS CLAVE: Metacognición, Habilidades cognitivas, Aprendizaje Acelerado.

ABSTRACT: When speaking of Accelerated Learning (AA) it is to see a way to empower ourselves in a personal and social way, so the present work was with the purpose of developing metacognition in normal students, bringing AA techniques such as suggestopedia to daily practice, brain gymnastics, relaxation, photographic reading, text underlining, mental and conceptual maps, among others. If the student relates these techniques and applies them on a daily basis, he will be able to consciously identify his way of learning, so he will be developing metacognitively: of course, these techniques would have to be favored from childhood so that when he reaches the higher level they will have the necessary tools, facing all academic and personal challenges, but the reality is different; Normalists arrive with such ignorance of their metacognitive process that it not only impacts their academic performance but also their professional practices, hence the need to strengthen them from the first semesters.

KEYWORDS: Metacognition, Cognitive Skills, Accelerated Learning.

INTRODUCCIÓN

Al estar conscientes de la importancia que tiene una buena formación académica, desde que un infante ingresa a una institución de educación formal, impactará en toda su vida

personal como social, ya que con el tiempo se incorporará al ámbito laboral-social es por eso que se afirma que el docente normalista no se forma en 4 años dentro su licenciatura (en México), sino durante toda su vida y si nunca se corrigieron deficiencias académicas, axiológicas o sociales, se verán reflejadas en la vida profesional. Con lo anterior, se debe de fortalecer el ámbito educativo de un país para que impacte en futuros profesionistas; siendo que las normales tiene el papel de formar a un país, de transformar realidades negativas a positivas, de fortalecer positivamente formas de pensar y de actuar dentro de un conglomerado, así mismo de profesionalizarse constantemente:

Teniendo un enfoque las normales de nuestro país centrado en el aprendizaje en donde se propone una manera distinta de pensar y desarrollarse... en un acto intelectual, social con interacción del medio sociocultural, en donde debe resaltar la mediación pedagógica entre normalistas y docente entorno a la diversidad de objetos de conocimiento. Resaltado el desarrollo equilibrado de los saberes del conocer, hacer y ser, favoreciéndolas en medida en que se participe en actividades significativas (DEGESPE, 2012).

La formación de los normalistas se debe reorientar al fortalecimiento de sus conocimientos, habilidades como actitudes, para que al ingresar laboralmente como profesores frente a grupo, desarrolle en sus alumnos las competencias del plan y programas (vigente).

Siendo el objetivo del presente trabajo, favorecer procesos metacognitivo en los normalistas del cuarto semestre de la licenciatura den Educación Primaria, por medio del Aprendizaje acelerado, durante el ciclo escolar 2018-2019, desarrollándolo dentro de la materia de Estrategias Didácticas con Propósitos Comunicativos, que forma parte del trayecto formativo Preparación para la Enseñanza y el Aprendizaje, con la aplicaron de técnicas del Aprendizaje Acelerado (AA) para fortalecer la práctica docente y así mismo en lo personal. Por lo que se detectó en una entrevista semiestructurada sobre cuáles eran las estrategias que utilizaban al estudiaban, cuáles eran los pasos para llegar una metacognición, el diario de campo en donde se registraba la forma de trabajo de la docente como de los normalistas, una encuesta semiestructurada a 12 estudiantes.

Considerando que el procesamiento de la información “ayuda a transformar información en conocimientos, en donde corresponde a los Procesos Cognitivos como fortalecer la observación, la atención, el procesamiento de la información, el análisis, la síntesis, la comparación y el ordenamiento” (Capilla, 2016, p.3) que los llevará a un análisis metacognitivo; consideraron fortalecer por medio de una propuesta de trabajo, abordando los temas de la materia mencionada en relación al proceso metacognitivo con apoyo del Aprendizaje Acelerado(AA), que son un conjunto de técnicas que favorecen el aprender aprender, al aplicar una serie de rutinas que apoyan en la potencialización del aprendizaje formal, como lo es la respiración sincronizada, ejercicios de gimnasia cerebral, programación neurolingüística (PNL), tipos de lectura y de resúmenes, organizadores gráficos, así como el trabajo colaborativo.

DESARROLLO

La educación debe ser fortalecida de acuerdo al contexto en el que se esté trabajando, adecuándose a las necesidades de los alumnos y de su contexto, potencializando sus procesos de aprendizaje, por lo que es necesario llevar a la praxis el Aprendizaje Acelerado (AA), considerando que son una serie de técnicas que apoyan el proceso de enseñanza y aprendizaje dentro de un desarrollo formal, en donde interviene todo el ser, desde lo emocional hasta lo fisiológico, resaltando que las experiencias de aprendizaje son imprescindibles para llegar a un acto reflexivo como lo es la Metacognición; por lo que es necesario considerar hablar de la cognición, que significa “cognoscere” (Cheng, 1993), llegar a conocer, efecto de conocer, procesando información por medio de estímulos externos. Desde la visión de Neisser, afirmó que las “estructuras mentales o cognitivas representan un marco de referencia espacial, temporal y conceptual inespecífica, pero armonizada de las experiencias que determinan una acción” (1947, p.5), teniendo por lo tanto una predisposición para adquirir un conocimiento por medio de los sentidos, pero Edén lo definió como el “proceso del pensamiento, comprensión y aprendizaje” (1992, p.45), siendo una facultad exclusiva del ser humano; al mismo tiempo los sentidos son básicos para aprender por medio de la formación de estructuras mentales, siendo el parteaguas en el favorecimiento del proceso Metacognición, que surge como término aproximadamente en la década de los setentas con Flavell aludiendo a “conocimientos o actividades cognitivas que tienen por objeto actuar sobre otros procesos cognitivos” (Flavell, Miller, 2001, p.164), en donde la metacognición ayuda a favorecer y saber cómo funciona el proceso cognitivo de la persona, Garner (1988) considera la “metacognición como la cognición sobre la cognición”, interpretando que es conocer sobre el conocimiento, cómo es su proceso de aprender (p.4), en donde se da un significado de lo que aprende, logrando una autonomía de los procesos cognitivos (Osses, Jaramillo, 2008, p.2), siendo que Amestoy (citado por Carretero, 2010) afirma que es pensar sobre el pensamiento, que “es razonar, procesar, retener información, regular impulsos sobre el pensamiento sobre sí mismo (p.11) que llevará a la persona a la toma de decisiones acertadas, más reflexivas, analíticas, etcétera.

Por eso la importancia de favorecer procesos metacognitivos en los normalistas, ya que al realizar una revisión documental de los contenidos de los programas (DEGESPE, Plan y Programas 2012, 2018) de las diferentes asignaturas que cursan en cada semestre, no se detectaron temas relacionados con procesos metacognitivos, en donde ellos pudieran desarrollar y enseñar a sus alumnos de práctica docente la importancia de dicho proceso, siendo que el futuro docente debe reflexionar sobre la sistematización de sus prácticas docentes, con la finalidad de identificar sus debilidades como fortalezas, “utilizando procesos de recordar, procesar información, tener atención y percepción” (Condemarin, 1995, p.96), que se refiere a la “consciencia del proceso cognitivo como por ejemplo, cuando se realizan síntesis, resúmenes, inferencias, entre otras”, elaborando estrategias

idóneas para recordar información con apoyo de un organizador gráfico, utilizando los propios recursos metacognitivos para enfrentar retos cotidianos como académicos.

Cheng (1993) nos ilustra con su aportación de metacognición, diciendo que puede ser autovalorativo o consciencia metacognitiva y el control ejecutivo al ser autoadministrativo: la autovaloración es el conocimiento que una persona tiene frente a una situación determinada, en donde hace uso de sus propios recursos cognitivos, mientras que el control ejecutivo es la habilidad de aplicar o controlar los recursos cognitivos para el éxito, sería maravilloso que todos nuestros estudiantes tuvieran la capacidad de autorregular su aprendizaje en vías de mejorar su capacidad por medio de estrategias que autoayuden en sus procesos cognitivos.

Al favorecer la metacognitivo nos lleva a “conocernos a nosotros mismo en procesos y productos cognitivos, cuando se identifican dificultades, examinar alternativas, haciendo una autoevaluación activa y autorregulada” (Shucksmith, 1986); consideran Nickerson, Perkins y Smith (1985, p.25) que contribuyen a la metacognición “el conocimiento de capacidades y limitaciones de los procesos del pensamiento, considerando las habilidades metacognitivas como habilidades cognitivas que son necesarias para adquirir o controlar el conocimiento, así como la capacidad de planificar y regular recursos cognitivos”. Todas las aportaciones anteriores nos dan un panorama más amplio de la importancia de trabajar con cualquier estudiante dicho proceso, con la finalidad de ayudarlo a tener un mejor desempeño en su vida (académica, social como personal).

Dentro del AA se tendrá que ejercitar en la respiración sincronizada (nariz) que ayudará a oxigenar el cerebro, estar en un estado ALFA, el cual consiste en estar relajado pero sin sueño, atento; procurar tener una mente positiva, haciendo a un lado la mente negativa, tomar suficiente agua durante el día, además de entrenar al cerebro con los ejercicios de Gimnasia Cerebral que conectarán los dos hemisferios (Sánchez, 2011) ejercitar tipos de lectura rápida y lenta para realizar subrayado en dos colores (con rojo lo que se va a memorizar y con azul lo que complementará dicha información), uso de la mnemotecnia (palabras claves que se asocian para recordar), escucha de música (preferentemente barroca) redactar resúmenes y elaborar organizadores gráficos, no importa en el nivel académico o edad en la que nos encontremos, pues podemos potencializarnos si diariamente ejercitamos al cerebro, en donde el estudiante tiene que ir descubriendo que ejercicios o actividades le favorecen en su proceso metacognitivo, ya que en un momento dado hay que hacer un alto para reflexionar de cómo estamos aprendiendo mejor, qué es lo más significativo al aplicar el AA; a su vez se recomienda llevar una pequeña libreta en donde escriba reflexione y analice sobre quehacer cognitivo, ya que la aplicación de “dichas técnicas favorecen los dos hemisferios que ayudan a identificar cual es la mejor forma para aprender, razonar y su funcionamiento cognitivo” (Carretero, 2001).

PROPUESTA

A continuación, se hará una breve relación de la Metacognición con el Aprendizaje Acelerado y como se trabajó la presente propuesta: al iniciar la materia se aplicó una entrevista y una encuesta semiestructurada, en dónde se preguntó, qué significaba para ellos la metacognición, cómo se desarrollaba, cómo tomaba apuntes, su forma de estudiar y hacer repastos de los contenidos vistos en clases, los resultados que arrojaron fueron que no conocían el término, de los 12 estudiantes tres mencionaron que estudiaban haciendo subrayado de sus apuntes, los demás que leían y memorizaban para presentar un examen, los apuntes los tomaban del pizarrón o de las diapositivas presentadas por el docente; los resultados llevaron a decidir la aplicación del AA dentro de la materia de Estrategias Didácticas con Propósitos Comunicativos, en donde se les entrenó durante un semestre el manejo de las técnicas para potencializar su aprendizaje, iniciando siempre con respiración sincronizada, recordando la clase anterior con un organizador gráfico elaborándolo todos en el pizarrón, además de que las tareas de investigación se hacían de la misma manera, los avances de quienes lo llegaron a aplicar en otras materias e incluso en su vida diaria, además de que la escucha de música, tipos de lectura, resúmenes con estrategias diseñadas para trabajar colaborativamente ayudó a mejorar su desempeño académico y en sus prácticas docentes en el nivel primaria.

La presente trabajo se realizó bajo un enfoque cualitativo en donde los “fenómenos observados al estar interactuando con los discentes universitarios teniendo la intención de describir la realidad identificada” (Valenzuela, Flores, 2012), con apoyo del método Fenomenológico que se basa en explicar la naturaleza de las cosas o hechos para darle un sentido, una interpretación explicativa, por lo que se estudian experiencias y la manera en que la viven las propias personas” (Husserl, 1998) “siendo que pasa de un hecho subjetivo a una esencia del significado” (Leal, 2000), esto apoyó para identificar en los sujetos de estudio su desempeño como alumnos y practicantes en el nivel primaria, llevando un registro anecdótico de sus avances, al mismo tiempo que ellos realizaban un registro reflexivo de sus avances y de cómo estaban aprendiendo, llevándolo a un estado de consciencia personal.

Después de aplicar los instrumentos de recolección de datos de la entrevista y cuestionario semiestructurado, se aplicó al término del semestre otro cuestionario abierto en donde se preguntaba cómo habían aprendido, en qué mejoraron, cómo se sentían al aplicar el AA, cómo entendían la metacognición, de los resultados arrojados se identificó que dos sujetos de estudio no habían logrado mejorar en su desempeño a comparación con los demás, por lo que se diseñó la aplicación de una entrevista, resultando que fueron alumnos que tenían el 60% de asistencias, que perdían la continuidad de la aplicación de las técnicas de AA, el no presentar los trabajos con organizadores gráficos.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Después de haber aplicado la propuesta se llegaron a las siguientes recomendaciones y conclusiones: el AA es un apoyo para favorecer el proceso metacognitivo en el nivel de licenciatura, en donde los normalistas tienen que dominar dicho tema, pues ellos tendrán que favorecer en sus alumnos dicho proceso, que impactará en el desempeño académico.

Es necesario, que todo docente busque las estrategias idóneas en el favorecimiento del aprendizaje de sus alumnos, pues conllevará a formar ciudadanos conscientes de su quehacer como parte de una sociedad, además de trabajar de manera diferente los contenidos de una materia académica.

Es de vital importancia que las normales nos podamos fortalecer desde adentro en la dignificación del docente, formando de manera holística, aplicando nuevas formas de trabajo áulico, por lo que se recomienda seguir aplicando el AA en los diferentes niveles escolares.

Por lo que respecta a la metacognición, toda persona debería saber cómo es su proceso cognitivo, qué habilidades tiene desarrolladas y le faltan por favorecer, ya que somos seres inacabados, si somos conscientes de cómo aprendemos, seremos conscientes de lo que hacemos en nuestro quehacer cotidiano, puesto que se es más reflexivo como analítico.

La propuesta del AA, coadyuva al proceso de enseñanza aprendizaje, al trabajar con diferentes técnicas que favorecen los estilos de aprendizaje de los alumnos y que se pueden aplicar a cualquier edad, ya que se diversifica la forma del trabajo áulico, puesto que los normalistas mejoraron sus promedios en las diferentes materias cursadas.

Por lo anterior queda abierto este trabajo para buscar nuevas líneas de investigación y profundizar sobre los tópicos que se desarrollaron.

REFERENCIAS

Carretero M. (2001). Metacognición y educación. Buenos Aires: Aique.

Condemarín, M. (1995) Taller de Lenguaje. Santiago. Editorial Dolmen. P.54

Cheng, P. (1993). Metacognition and giftedness: The state of the relationship. *Gifted Child Quarterly*, 37(3), p. 105-112.

Eden, C. (1992) "On The Nature of Cognitive Maps". *Journal of Management Studies*, Volumen. 29, Nro. 3, p. 261-265.

Flavell, J. H. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. En: L. B. Resnik (ed.). *The nature of intelligence* (pp. 231-235). Hillsdale, N.J.: Erlbaum.

Leal, N. (2000). El método fenomenológico: principios, momentos y reducciones.

Osses, B. Jaramillo, M. (2008) Metacognición: un camino para aprender aprender, Universidad de la frontera, facultad de educación y humanidades, Departamento de educación, Temuco Chile.

Pozo, J. 1. Y Monereo, C. (1999) El aprendizaje estratégico. España: Aula XXI Santillana.

Sánchez, G. Andrade, E. (2011) Aprendizaje Acelerado: un método para facilitar el aprendizaje. Colectivo cultural palabra.

Valenzuela, G. Flores, F. (2012) Fundamentos de la investigación Educativa, vol. 2, Tecnológico de Monterrey Editorial digital

CAPÍTULO 18

IMPLEMENTAÇÃO DAS POLÍTICAS DE PERMANÊNCIA ESTUDANTIL NA EDUCAÇÃO BÁSICA NO IFPA

Data de aceite: 01/12/2021

Data de submissão: 13/09/2021

Maria Cristina Afonso Ferreira

Universidade Federal do Pará
Belém-Pará

<http://lattes.cnpq.br/7478465108400620>

Maria de Fátima Matos de Souza

Universidade Federal do Pará
Belém-Pará

<http://lattes.cnpq.br/4562453070537953>

RESUMO: O texto apresenta a análise realizada na pesquisa de mestrado referente a implementação das políticas de permanência estudantil na educação básica no Instituto Federal do Pará – IFPA Campus Abaetetuba, no período 2012-2017, políticas essas ligadas ao Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. Revelam-se na pesquisa documental as ações desenvolvidas no PNAES no campus ao longo dos cinco anos de implementação, e nas falas da gestão e alunos, as limitações dessa: no processo seletivo, nos recursos para a política. Suscita a reflexão de que as ações da política não atendem em plenitude as proposições legais e institucionais, apesar de relacionarem na permanência dos alunos nos cursos de educação profissional de nível médio.

PALAVRAS-CHAVE: Políticas de Assistência Estudantil. Educação Profissional. Evasão. Permanência Estudantil.

IMPLEMENTATION OF THE STUDENT PERMANENCE POLICIES IN BASIC EDUCATION IN IFPA

ABSTRACT: The paper presents the analysis made in the Master's research related to the implementation of policies of student permanence in basic education in the Federal Institute of Pará - IFPA, Abaetetuba Campus, in the period 2012-2017, policies related to the National Program of Student Assistance - PNAES. The documentary research reveals the actions developed in the PNAES on campus over the five years of implementation, and also students, the limitations of this policy: in the selection process, in monitoring, by the reduced team, and in the resources for the policy. The discussions proposed in this study stimulate the reflection that the actions of the cited policy do not fully attend the legal and institutional propositions despite being related to the permanence of students in high school professional education courses.

KEYWORDS: Student Assistance Policies. Professional Education. Evasion. Student Permanence.

1 | INTRODUÇÃO

No contexto do Instituto Federal do Pará, a evasão é um dos fatores que influencia diretamente nas políticas de permanência estudantis desenvolvidas ao longo da primeira década do século XXI, em vista aos quadros estatísticos que espelham as dificuldades de os alunos permanecerem naquela instituição relacionados aos fatores: externos e internos ao

ambiente escolar, reflexo nos estudos de evasão e permanência na educação profissional na última década.

Para enfrentamento da evasão, reprovação e repetência, o IFPA, assim como toda a Rede de Educação Profissional e Tecnológica, desde 2012, vem implementando a principal política de permanência em seu interior, que é a Política Institucional de Assistência Estudantil – PAE, oriundo do Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES (BRASIL, 2010).

Foi objeto desse estudo as ações do PNAES que, por meio do Decreto nº 7.234/2010, nasce no meio universitário para reduzir as limitações de cunho material e imaterial dos estudantes, na possibilidade de permitir as condições de permanência na instituição federal de ensino (MARTINS, 2017; NASCIMENTO, 2014). O programa de assistência estudantil prevê o desenvolvimento de ações nas áreas: **moradia estudantil, alimentação, transporte, atenção à saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche, apoio pedagógico e acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação.**

As políticas de permanência estudantil são políticas de caráter social trazidas para as instituições escolares, ou que apresentam relações com estas, com o objetivo de favorecer o acesso, permanência e êxito dos estudantes da educação básica e superior. Como política, deve-se entender o processo que perpassa a elaboração, promulgação e implementação pelos sujeitos que fazem parte das instituições públicas. Para Limeira (2016), política é entendida como criação do novo, “uma produção de um documento, culminando em sua implantação”; refere-se tanto ao “texto” quanto ao processo de “implantação e desenvolvimento”, é sempre incompleta, pois necessita de “arranjos organizacionais” e ajustes às práticas já existentes.

O programa foi pensado com o objetivo de permanência do estudante na educação superior pública federal, em vistas das reivindicações dos movimentos estudantis da década de 1980, como o Fórum Nacional dos Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis – FONAPRACE e a União Nacional dos Estudantes – UNE. Foi estendido aos institutos federais de educação, uma vez que estes, a partir da Lei nº 11.892/2008, foram equiparados às universidades.

O Decreto nº 7.234/2010 especifica a abrangência:

Art. 4º As ações de assistência estudantil serão executadas por instituições federais de ensino superior, abrangendo **os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, considerando suas especificidades, as áreas estratégicas de ensino, pesquisa e extensão** e aquelas que atendam às necessidades identificadas por seu corpo discente (BRASIL, 2010, **grifos nossos**).

O artigo mencionado destaca que os institutos federais executarão as ações de assistência estudantil nas áreas que englobam o ensino, a pesquisa e a extensão, além de

outras necessidades trazidas pelo corpo discente. É o único artigo do decreto que aponta o desenvolvimento das ações da política para esta instituição; nos demais, demarca-se em totalidade a atenção ao ensino superior público das universidades, no que condiz à garantia do acesso, permanência e conclusão de cursos por seus estudantes.

Como uma política mais estratégica para as universidades públicas, a aprovação desse plano desencadeou, no interior dos institutos federais de educação, o processo de elaboração de suas próprias políticas e regulamentos e a execução dos programas, em virtude da natureza destas instituições quanto à oferta de cursos que abrangem a educação básica, técnica e tecnológica (BRASIL, 2008).

Desse modo o artigo, fruto da pesquisa do Programa de Mestrado Acadêmico em Currículo e Gestão da Escola Básica da Universidade Federal do Pará, estrutura-se em dois itens que abordam a implementação da política de assistência estudantil ao longo de cinco anos no âmbito do IFPA campus Abaetetuba, no que concerne à análise documental disponibilizada pela coordenação do programa do campus; além do item que apresenta a visão dos participantes da pesquisa no que consiste a essa implementação, em vista as entrevistas aplicadas com os discentes que são beneficiados pelo auxílio.

Desse modo, utilizou-se da pesquisa documental, em que o procedimento de coleta de dados, de acordo com Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009), requer do pesquisador uma análise cuidadosa, uma vez que alguns documentos ainda não passaram por tratamento científico, e é preciso seguir a etapa de preparação que inicialmente passa por localizar os textos mais pertinentes e avaliar a sua credibilidade e representatividade, para que a análise possa ser satisfatória na preocupação de entender o sentido da mensagem no contexto histórico de produção do documento, sendo indispensável para documentos produzidos em um passado distante ou recente.

Foram realizadas entrevistas semiestruturadas, o que, na visão de Yin (2001), é uma principal e essencial fonte de coleta dos dados no estudo de caso. Ao mesmo tempo que valoriza a presença do pesquisador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, para dessa forma enriqueça a investigação, apoiando-se em questionamentos básicos, teorias e estudos realizados anteriormente que possuem relação com a pesquisa e podem oferecer amplo campo de investigação (TRIVIÑOS, 1987).

Cabe-nos delimitar os sujeitos participantes dessa técnica de entrevista semiestruturada:

Descrição	Quantitativo
Alunos (AL) do 3º ano do curso técnico integrado de Informática e de Edificações e que fazem parte de uma ou mais políticas de permanência	4
Alunos (AL) das turmas mais antigas do curso técnico subsequente em Informática e que fizeram parte de uma das políticas de permanência no ano de 2017	2
Direção de Ensino (DE) e Coordenação de Assistência ao educando (CAE)	2

Quadro 1 – Participantes da Entrevista

Fonte: Elaborado pela autora (2017).

O referido critério de seleção esteve relacionado com o quantitativo de alunos que fazem parte da oferta do integrado e do subsequente nos dois cursos mais antigos do campus, Informática e Edificações, e os que já estavam sendo atendidos desde o ingresso no campus pela política de permanência: assistência estudantil. Escolheu-se 2 alunos de cada turno, sendo eles: 2 do curso técnico integrado em Informática e 2 do curso técnico de Edificações (1 de cada turno); em relação aos alunos do subsequente, escolhemos dois alunos que receberam auxílio no exercício financeiro de 2017¹.

Em relação à gestão, optou-se por entrevistar os servidores que apresentam vínculos com a implementação da política: o Diretor de Ensino (DE) – ao qual a Coordenação de Assistência ao Educando (CAE) é vinculada – e o próprio coordenador, os quais puderam expor suas visões e contextualizar a implementação das ações de permanência no campus por meio de seus depoimentos orais.

Para análise dos dados usa-se a proposta de análise de conteúdo de Bardin (1977), por meio de uma leitura exaustiva dos documentos, de modo a fazer evadir-se impressões, emoções, conhecimentos, expectativas, para identificar nos escritos e nas falas coletadas relação com aspectos internos e externos dos estudos das políticas de permanência nos cursos de educação profissional técnica, situando-os em um contexto social e histórico e relacionando-os com a revisão de literatura.

21 A IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA DE PERMANÊNCIA NO IFPA NOS CURSOS TÉCNICOS DE NÍVEL MÉDIO DE 2012 - 2017: A ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL

O IFPA é formado por 18 (dezoito) campi, distribuídos no Estado do Pará. No caso do IFPA Abaetetuba, campus pesquisado, atende a educação básica nos cursos técnicos subsequente e integrado ao ensino médio, em vista a proposta da educação integrada. O IFPA busca romper com a dicotomia da educação brasileira, entre trabalho manual

¹ O Campus Abaetetuba concluiu o seu ano letivo de 2017 em abril de 2018.

e intelectual, entre saber e fazer, conforme prevê a Lei nº 11.892/2008, de criação dos institutos federais, e expressa no Projeto Pedagógico Institucional - PPI (IFPA, 2017, p. 67-68):

Os cursos técnicos de nível médio ofertados no IFPA, de acordo com as legislações que regulamentam a Educação Básica e a Educação Profissional, têm como objetivo formar cidadãos para exercer uma educação como profissionais técnicos de nível médio, com uma sólida educação básica articulada com o trabalho, a ciência, a cultura e a tecnologia. A formação cidadã significa a construção da autonomia e a superação da dualidade histórica entre os que são formados para o trabalho manual e os que o são para o trabalho intelectual – a histórica separação entre o pensar e o fazer, característica segregadora advinda do modelo capitalista.

Nesse mesmo documento, destaca-se que o instituto prioriza a oferta de cursos integrados ao ensino médio, desse modo na educação básica, em atenção ao que prevê a lei de criação dos institutos, propondo como concepção dessa integração a reafirmação da superação do ensino tradicional com foco em um novo paradigma, que supere a sobreposição entre campos de conhecimento e campos de profissionalização, e considere a articulação entre ciência, tecnologia, cultura.

Nesse cenário, a Assistência Estudantil, ao se consolidar como política pública na primeira década do século XXI, por intermédio do PNAES – Decreto nº 7.234/2010 –, surge para atender aos alunos que se encontram em situação de vulnerabilidade social nas instituições federais de ensino, por não possuírem suporte material para se manterem na instituição. Essa vulnerabilidade relaciona-se à pobreza, porém vai além da compreensão dela como privação material, relacionada à ausência ou insuficiência de renda, bem como ao precário ou nulo acesso aos serviços públicos, risco social, fragilização de vínculos afetivo-relacionais e de pertencimento social (discriminação etária, étnica, de gênero ou por deficiência) (VIANA, 2016).

A questão de permanência na escola é um processo que agrega diferentes fatores, entre eles estão os vinculados às questões pedagógicas e financeiros/materiais dos estudantes, na maioria das escolas da rede pública, e as ações dessa natureza restringem-se ao desenvolvimento de projetos que fortaleçam as práticas educativas, à oferta de livros didáticos por meio do Programa Nacional de Livro Didático – PNLD, além do atendimento à legislação que inclui as minorias (OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2015). Não há destinação de recursos específicos ao suporte material dos estudantes.

O IFPA Campus Abaetetuba atende a educação nas diferentes modalidades de oferta de educação profissional e tecnológica. Em relação aos cursos técnicos de nível médio, levantou-se o quantitativo de alunos na modalidade de oferta presencial – subsequente e integrada.

Em relação à implementação da política em cada campus se dará por meio do Programa de Assistência Estudantil – PAE, no IFPA Campus Abaetetuba, no período de

2012 a 2017, foi implementado, na maioria de suas ações, por meio da oferta de auxílios financeiros aos alunos para custear despesas com alimentação, transporte, moradia, saúde, apoio pedagógico, inclusão digital, participação em eventos técnicos, científicos e bolsas de iniciação científica. De acordo com o quadro a seguir:

AÇÃO DO PAE	ANO DE OFERTA
Auxílio Transporte	2012
Auxílio Permanência ²	2013
Auxílio Material Didático	2013
Apoio a participação em eventos	2013
Auxílio Material Didático	2014
Auxílio Inclusão Digital	2014
Apoio participação em eventos	2014
Auxílio Alimentação	2014
Auxílio Moradia	2014
Auxílio Transporte	2014
Auxílio Alimentação	2015
Auxílio Transporte	2015
Auxílio Material Didático	2015
Apoio a participação em eventos	2015
Auxílio Eventual ³	2015
Auxílio Moradia	2016
Auxílio Transporte	2016
Auxílio Alimentação	2016
Auxílio Saúde	2016
Apoio a participação em eventos	2016
Auxílio Eventual	2016
Kit apoio pedagógico	2016
Auxílio Alimentação	2017
Auxílio Transporte	2017
Auxílio Moradia	2017
Apoio a Participação em Eventos	2017

² Consiste em um auxílio único ofertado aos estudantes com vulnerabilidade social do campus, no ano de 2013, para custear despesas com alimentação, transporte ou moradia.

³ Dado coletado por meio da entrevista com o Diretor de Ensino do campus.

Bolsas de Pesquisa	2017
Auxílio Eventual	2017

Quadro 2 – Implementação do PAE IFPA Campus Abaetetuba de 2012-2017⁴

Fonte: Construído pela autora com base nos documentos da Coordenação de Assistência ao Educando IFPA Campus Abaetetuba (2018).

No Quadro 2 observa-se que tais auxílios trazem no período de estudos sempre as ações prioritárias da política: alimentação e transporte; em relação à moradia, esta aparece no ano de 2013, intercambiando com auxílio inclusão digital apenas no ano de 2014; o apoio à participação em eventos não foi ofertado no ano de 2012; o auxílio saúde no ano de 2016, o Kit Apoio Pedagógico⁵ em 2016 e bolsas de pesquisa no ano de 2017. Considere-se que a implementação da política no campus tem apenas cinco anos, o que é perceptível no quadro extraído dos documentos disponibilizados pelas CAE.

Outro aspecto a destacar nas ações apresentadas no Quadro 2 é a não linearidade da oferta dos auxílios no período analisado. Identifica-se no período que houve duas normativas institucionais que nortearam a implementação da PAE no IFPA: a Resolução nº 134/2012 e a Resolução nº 147/2016.

A Resolução nº 134 não apresentou linhas prioritárias de ações. Pressupõe-se que a oferta das ações de 2012-2016 não estava limitada às prioridades, enquanto que com a Resolução nº 147 (2016) há a delimitação de quatro linhas prioritárias: alimentação, transporte, moradia e apoio pedagógico, ações estas visíveis no ano de 2017. Além disso, essa oferta é discutida no Fórum Interno Estudantil, que apresenta as suas necessidades à gestão e à comissão de elaboração do Plano de Trabalho Anual – PTA da coordenação da CAE, e o documento gerado é encaminhado à Direção Geral do Campus para validar ou não a ação.

Desse modo cabe, diante desses dados documentais, contextualizar a visão daqueles que tiveram relação e são beneficiários da política no campus de Abaetetuba no período da implementação aqui investigado, apontando para os aspectos pertinentes ao processo de seleção, ao acompanhamento de estudante que integra a política, os recursos disponíveis e a questão dos recursos financeiros.

2.1 A Implementação da Assistência Estudantil no IFPA: A Visão dos Participantes da Pesquisa

Como exposto, as políticas são influenciadas pelos diferentes sujeitos que apresentam interesses diversos, como o governo e os movimentos sociais. No processo de implementação, as políticas públicas são desenvolvidas de acordo com as perspectivas e necessidades dos que lidam diretamente com a política. No caso do PAE no campus, é

⁴ Essas ações do PAE Campus Abaetetuba foram coletadas pelos documentos disponibilizados à pesquisa pela coordenação de assistência ao educando, não sendo identificado o auxílio eventual nos documentos apenas nas entrevistas.
⁵ Ação administrada da Pró-Reitoria de Administração que contemplou todos os campi do IFPA.

ainda reflexo das legislações que o orientam, no âmbito nacional e institucional, bem como dos recursos que determinam até onde deve ir e a quantidade de alunos que pode atender. Dessa forma, recebe influências dos arranjos organizacionais locais, conforme destaca Limeira (2016).

As carências de cunho material dos estudantes foram identificadas pelo FONAPRACE (2012, p. 61), no contexto das instituições federais de educação, pois, por meio da política de assistência estudantil, mais estudantes carentes seriam assistidos com moradia, alimentação, programas de bolsas e saúde. Como resultado do grande esforço dos movimentos estudantis e do fórum, “hoje temos condição de oferecer ao estudante ações que auxiliarão significativamente em sua formação”.

No IFPA Campus Abaetetuba, a implementação da política se vincula, entre outras ações, à oferta de editais de auxílios financeiros, nas ações prioritárias: alimentação, transporte e moradia, essas frentes são as que os alunos perceberam no período em que estiveram no campus; já a gestão demarca outras, como apoio à participação de eventos, auxílio eventual, apoio pedagógico e bolsa de pesquisa. Para pleitear as vagas nessas ações, os estudantes precisam submeter-se ao processo seletivo, que foi uma unidade de análise recorrente nas falas dos alunos entrevistados e é apresentado a seguir.

2.1.1 Processo de Seleção

O processo de seleção dos estudantes é conduzido por um edital, iniciando-se pela **inscrição**, com o preenchimento de um formulário socioeconômico e entrega da documentação comprovatória, para compor material para a **análise** socioeconômica realizada por um assistente social e posterior **classificação** pelos critérios pré-estabelecidos, como a renda per capita de um salário mínimo e a comprovação da vulnerabilidade social dos estudantes, com a apresentação dos documentos vinculados a essa, para culminar na inclusão desses no programa e posterior pagamento mensal do valor financeiro (IFPA, 2016).

O DE e CAE do campus explicam o processo:

[...] uma das dificuldades ainda do aluno não receber o auxílio é mais a parte que eles chamam de burocrática, **mas que para nós é a parte essencial**, que é a documentação organizada para instruir o processo, então nessa organização de documentação é que os alunos [...] preferem não receber, em muitos casos, do que organizar. (DE, 2018, **grifo nosso**).

O processo de seleção é considerado extenso e com muita exigência pela gestão, mas é pré-definido na Resolução nº 147/2016/IFPA e nos editais. Esse processo acarreta desistência de alguns alunos em participar do processo e outros acabam não contemplados por não entregarem toda a documentação requerida, de acordo com a fala abaixo:

[...] alguns alunos, como negligência, acabaram não participando por não se atentarem, outros por observarem que [...] não estão em situação de

vulnerabilidade social, e saem do processo, [...] tem aqueles que acabam se atrasando, não conseguindo efetuar a sua inscrição a tempo, mas tivemos cerca de quinhentas e oitenta inscrições em 2017 e para todos esse recurso nós conseguimos fazer a concessão de no mínimo dois auxílios, dando um total de duzentos ou trezentos reais mensais conforme o auxílio requerido pelo aluno (CAE, 2018).

Pelo exposto, identifica-se que a condução do processo representa uma problemática da implementação da política, uma vez que a excessiva exigência de documentos reflete o que os estudiosos de políticas educacionais discutem, que os beneficiários dessas políticas precisam comprovar situação de 'pobreza', não colocando como um direito público o acesso e permanência na escola, como expresso na Constituição Federal (1988), em Frigotto (2012), em Pereira-Pereira e Stein (2010) e em Laurell (2002).

Os alunos, em relação à unidade de análise temática processo de seleção, apresentam críticas para essa fase, uns problematizando mais, outros menos, opinando em relação às informações referentes ao processo seletivo, ao período das inscrições e à efetivação que, ao longo do tempo em que estão no IFPA, sofreu modificações, com a mudança da entrega da documentação de presencial junto à CAE para o sistema eletrônico através do Sistema de Registro Acadêmico (SIGAA). Apesar de o trabalho delimitar o estudo até o ano de 2017, os alunos trouxeram, nessa unidade de análise, as mudanças vivenciadas em 2018 no processo, pois as entrevistas foram aplicadas em 2018, em meio ao referido processo de seleção do mencionado ano.

Em relação ao processo seletivo, posicionam-se sobre as exigências documentais, a modificação do envio no sistema eletrônico das documentações e a demora no processo:

[...] tem muitas coisas a melhorar, principalmente a questão da inscrição no auxílio, que atrasa demais, muitas vezes é um processo longo, que apresenta vários empecilhos durante esse caminho [...]. A última agora que teve foi pela internet, pelo site, e FOI BEM COMPLICADO! Não sabíamos o que fazer, quais os documentos para anexar, a questão da renda, comprovante de renda, não tem! não sabe como anexar os documentos, não se sabe quais anexar, aí fica difícil! (AL01, 2018).

A referida aluna demonstra insatisfação em relação à demora no processo e aos "empecilhos" durante o mesmo, o que acarreta prejuízos para aqueles que precisam do auxílio para permanecerem na instituição, fato esse também enfatizado na fala do CAE. Aponta a alteração para o envio eletrônico dos documentos, pois com isso não há mais a entrega dos documentos na CAE, reduzindo o contato com a coordenação para explicitar as dúvidas sobre o processo, colocando a responsabilidade exclusiva no aluno para enviar a sua documentação comprovatória via SIGAA.

Em relação às dúvidas no processo, relacionam-se com a questão do alcance das informações dos assuntos sobre a assistência estudantil aos interessados. Pelo posicionamento, a comunicação não está sendo bem sucedida, pois há dúvidas em relação a quais documentos anexar, em específico, o que reflete na seleção. Isso foi

também constatado na pesquisa de Abreu (2012) no IFMA – Instituto Federal de Educação do Maranhão, em que aluno e gestão da assistência estudantil reconheceram que a comunicação sobre os programas e projetos é falha, pois uma parcela dos alunos não tinha acesso ou não compreendia as informações disponibilizadas pelo setor. Destaca-se:

Quando a informação é determinante ao acesso às políticas públicas, parte-se do entendimento de que a disponibilização da informação acerca dos procedimentos necessários para a utilização do serviço, programas e projetos favoreceria condições de igualdade a quem tivesse interesse em pleitear a oportunidade de participar dos mesmos, ampliando as possibilidades de acesso (ABREU, 2012, p. 114).

Observa-se que, apesar dos instrumentos utilizados para a divulgação desses procedimentos, essa igualdade de oportunidade não tem sido favorecida de forma plenamente satisfatória, pois editais e sites não estão sendo suficientes para o alcance e compreensão das exigências de modo de efetuar a inscrição para o recebimento do auxílio.

Entretanto, identifica-se que há aqueles que ficaram satisfeitos com essa alteração:

Eu acho positivo, fazer pela internet, porque hoje em dia todo mundo quase tem celular, então para escanear um documento é bem fácil. É só escanear e colocar, mesmo quem não tem acesso internet em casa, pode vir aqui na escola, acessar a internet e fazer o cadastro, fica bem mais fácil, do que organizar um monte de documentos, trazer aqui, que pode até acabar perdendo, esquecendo (AL02, 2018).

Destacam o avanço nesse processo: “A inscrição, quando era para trazer os documentos aqui, **era um pouco desgastante**, porque a gente ficava horas em fila esperando. **Eram somente dois atendentes**, mas esse ano fizemos todo o processo pelo site, achei bacana, legal” (AL03, 2018, **grifo nosso**).

Na inscrição há a exigência de um número significativo de documentos do aluno e dos seus familiares, dentre os quais: RG, CPF, comprovante de renda (quando há), contrato de aluguel (este último se o aluno pleiteia o auxílio moradia) (IFPA, 2017), além do preenchimento do questionário socioeconômico, como expresso na fala a seguir:

É bem trabalhoso, para os alunos também, **porque tem que trazer todos os documentos**, eu achava melhor que algumas vezes fossem guardados os documentos, como os documentos de familiares, da própria pessoa não é preciso trazer, toda vez, toda vez, toda vez de novo o documento, porque o documento não muda, sempre é o mesmo (AL02, 2018, **grifo nosso**).

Apesar de o aluno AL02 achar, na fala anterior, positiva a mudança para o sistema online, não deixa de considerar que o processo é trabalhoso, mas, com essa alteração para a inscrição exclusivamente online, já há a possibilidade de os documentos pessoais dos alunos serem armazenados, e na renovação do auxílio exigem-se apenas os comprovantes de aluguéis e de renda atualizados. Além do aluno, o CAE também apontou o processo como desgastante, pois os alunos têm que entregar um número expressivo de documentos à CAE, e esta, por meio do assistente social, precisa avaliar e analisar os documentos de

todos os inscritos no processo de seleção, além de esse profissional precisar ainda realizar visitas domiciliares.

No CEFET-MG – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, fora proposta, no processo de implementação da política de assistência estudantil, a necessidade de desenvolvimento de estratégias que favoreçam um trabalho mais coeso, integrado para o fortalecimento das informações da política no interior da Secretaria de Política Estudantil, responsável pela gestão da política, como defendem Oliveira e Oliveira (2015, p. 205):

[...] iniciativa importante nesse sentido seria a divulgação permanente dos programas e ações dessa secretaria possibilitando, assim, a circulação de informações sobre os programas e ações de assistência estudantil, tanto para os estudantes quanto para os funcionários, em especial, para os docentes.

Os assuntos em relação à política precisam ser socializados não apenas ao seu público, mas também aos servidores, com destaque aos docentes, pois esses são os mais próximos dos estudantes. Aponta-se para o processo de fortalecimento da comunicação em relação à política: melhoria da linguagem utilizada para o melhor entendimento dos estudantes e alcance da política; aprimoramento das estratégias para divulgação das ações e programas, a fim que as informações sobre o trabalho da assistência estudantil atinjam todos no momento em que se matriculam na instituição; e outros relacionados à seleção para recebimento do auxílio, bem como o aprimoramento do acompanhamento ao estudante que fazem parte desse programa, como se discorre a seguir.

2.1.2 Recursos para a PAE

Com a instituição do PNAES (2010), houve para a ação orçamentária assistência ao educando da educação profissional, que era de R\$30.497.703,11 no ano de 2010, passando para R\$101.224.792,41 em 2011 e R\$127.201.944,23 em 2012, de acordo com Taufick (2014). Representa isso um montante expressivo para os institutos, se comparado ao ano de 2010, o que influenciou o movimento de estruturação da política, entretanto, considerado um dos maiores montantes de recursos para os institutos, ainda não chega ao alcance do valor estipulado pelo FONAPRACE (2012).

No IFPA (2016), os recursos para a PAE são descentralizados aos campi, considerando-se a média ponderada do índice de desenvolvimento humano dos municípios de abrangência do campus e o número de alunos regularmente matriculados por nível de ensino – essa descentralização deve ser legitimada pelo Conselho Superior do IFPA.

Nos últimos dois anos, o IFPA Campus Abaetetuba sofreu redução de recursos para a Assistência Estudantil, expressa na entrevista com o DE, o que impossibilitou o desenvolvimento de todas as ações da política, em vista dos princípios propostos na Resolução nº 147/2016, artigo 7º: desenvolvimento integral, inclusão social, equidade nas condições de acesso, permanência e êxito, incentivo à participação dos estudantes nos

assuntos da assistência estudantil. Destaca-se essa problemática:

[...] não é suficiente, no entanto **tivemos queda deste recurso nos dois últimos anos** e o que isso causou um rateio diferenciado, **onde nós tivemos que recuar com a oferta de alguns auxílios**, vamos supor, em 2015 demos um grande passo que foi ofertar o auxílio moradia, sabemos que nosso campus atende a região do Baixo Tocantins e muitos pais não tem condições de vir para o campus, até para o aluno fica inviável ir e voltar, até quem mora nas ilhas é inviável a gente teve oportunidade de ofertar o auxílio moradia. Íamos fazendo uma escala de oferta para ofertar o auxílio bolsa atleta, já estava nessa perspectiva, íamos ganhar professores de educação física para os alunos participarem de jogos e auxílios creche e **tivemos que dar uma segurada**, devido essa situação. (DE, 2018, **grifo nosso**).

Tal problemática leva à discussão sobre o desenvolvimento da política no âmbito dos institutos federais, defendida pelo Conselho da Rede de Educação Profissional e Tecnológica – CONIF, já levantada neste texto, uma vez que a implementação precisa contemplar as especificidades dos institutos, em atenção à oferta de cursos nos diferentes níveis e modalidades da educação básica e superior, além de considerar as características das regiões onde estão localizados os campi.

No processo de implementação no Campus Abaetetuba, devem-se considerar a sua localização na região do Baixo Tocantins, os aspectos peculiares dos municípios paraenses e os diversos entre eles. O campus recebe alunos das diferentes áreas circundantes, os quais, para o seu deslocamento ao campus, fazem uso de vias marítimas e/ou terrestres, a partir dos municípios, por exemplo, Moju-Abaetetuba, Barcarena-Abaetetuba, Igarapé-Miri-Abaetetuba, das ilhas para a cidade (Abaetetuba), do centro da cidade para o bairro do campus. Além disso, a cidade de Abaetetuba não dispõe de ônibus coletivos, apenas existem mototaxistas, o que representa um custo alto para os alunos.

Essa conjuntura requer uma previsão diferenciada no planejamento e implementação das políticas públicas e, no caso do PNAES, na revisão de critérios e quantia de recursos destinados aos campi, pela realidade exposta nas diversas regiões do estado do Pará, uma vez que já se prevê o diagnóstico em relação ao número de alunos que estão no quadro de vulnerabilidade social da instituição (TAUFICK, 2013).

Nesse cenário, tem-se a questão do pagamento do auxílio: o edital nº 02/2017 prevê que a concessão do auxílio no campus se dará mediante a disponibilidade financeira orçamentária, com a averiguação das frequências dos alunos e solicitação do pagamento para a Direção de Administração e Planejamento do campus.

Nas falas do DE identifica-se que a questão do pagamento é às vezes problemática, pois o processo fica pronto, mas existe certa demora em relação ao repasse do valor pela Reitoria do IFPA: “[...] demorava, demorava, no entanto ano passado tiveram até que fazer um motim, já estava dois meses com o processo pronto e nada de vir dinheiro, o reitor, conseguiram de alguma forma, até foi estranho porque toda vez eles diziam que não tinha” (DE, 2018).

Essa fase foi apontada pelos alunos como um dos pontos negativos do PAE no campus, devido a essa efetivação do pagamento passar por atrasos contínuos:

[...] **a questão do atraso no pagamento é que se destaca mais** [...], já chegaram a até interditar o IF, a fechar, o pessoal do grêmio [...], por causa de atraso de pagamento, pois **estava há três meses atrasado** [...]. Sem falar que atrasa tanto! Que eu fiz a inscrição no início de 2017 ou lá pelo meio de 2017, recebi alguns meses e agora já tive que fazer a inscrição novamente e só vou receber quando os alunos novos entrarem (AL01, 2018, **grifo nosso**).

[...] sempre foi assim, **nunca conseguiram pagar no mês certo**, sempre passavam **uns três meses**, [...] depois eles pagavam dois meses ou pagavam um, no outro mês eles pagavam dois e tal e **sempre atrasava muito**, então era assim: **nós contávamos e não contava com o auxílio** porque nunca ele vinha no dia certo, nunca eles pagavam. (AL04, 2018, **grifo nosso**).

Os atrasos são recorrentes no pagamento do auxílio aos alunos beneficiários do PAE. Por um período de tempo de três meses, os alunos garantiam esse suporte no processo seletivo, mas na prática não recebiam no tempo indicado para a sua efetivação. Além de que isso pode ser uma ameaça à permanência dos alunos, como é o caso da aluna AL05: “ficou quase que impossível de continuar”. Os alunos relataram que, quando esse pagamento era feito, havia uma acumulação dos valores (parcelas) e os alunos já se organizavam para as despesas posteriores, como a questão do aluguel.

Sabe-se ainda que toda essa problemática de recursos para as instituições públicas de educação já se mostra como consequência da Emenda Constitucional nº 95/2016, que estabeleceu limites orçamentários aos gastos públicos para um período de vinte anos, nas despesas dessa área, vinculando o aumento à inflação. Isso significa que os recursos para as áreas sociais serão previstos por meio de uma perspectiva ‘perversa’, pois se vinculam à variação IPCA, em um país onde 66% das famílias têm renda mensal de até R\$2.034,00; 46% de até R\$1.356,00; e apenas 1% tem rendimento mensal superior a R\$13.560,00 (MOURA; LIMA FILHO, 2017).

A implementação da PAE no Campus Abaetetuba apresenta influências dos que são condutores da política, bem como dos que são o foco da mesma: os alunos. Apesar de esses não se sentirem contemplados com as ações ofertadas, ficou evidente que o processo de escolha acontece, mas precisa ser aprimorado de maneira a fazer com que o Fórum Interno Estudantil seja um instrumento ativo de consulta e debates dos estudantes e de interlocução com a CAE no campus. Em meio às dificuldades de acompanhamento dos alunos, à equipe reduzida e às reduções orçamentárias, a implementação da política fica comprometida, inviabilizando a avaliação dos processos que a integram e o aprimoramento dos mesmos.

3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

As políticas de permanência na educação profissional de nível médio, representadas

pelo Programa Nacional de Assistência Estudantil, são a principal política implementada, nesse contexto, a desenvolver ações para a permanência daqueles alunos oriundos do processo de expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Como tais políticas são originárias das universidades públicas, o próprio PNAES foca mais nessa realidade. Dessa forma, evidenciou-se que os institutos federais buscam desde 2010 adequar a política a sua realidade, como instituições também de educação básica, em favor de segurança jurídica e institucional.

No levantamento documental, no caso do Instituto Federal do Pará, essa instituição passa a desenvolver essa política a partir do ano de 2012, por meio de normativas institucionais, que se apresentam como provedoras da redução das desigualdades sociais e econômicas no interior da instituição, bem como na perspectiva de contribuir para o desenvolvimento integral dos alunos

Preconiza-se a necessidade de garantia e efetivação das ações da assistência estudantil nos institutos para os estudantes de todas as modalidades de oferta, ao mesmo tempo que se deve levar em consideração que os institutos ainda precisam caminhar para aprimorar a implementação das ações da política, uma vez que tais instituições não possuem as mesmas experiências acumuladas ao longo dos tempos pelas universidades públicas, até mesmo pela sua organização administrativa estruturada no ano de 2008.

No Campus Abaetetuba identifica-se a implementação do Programa de Assistência Estudantil, no período de 2012-2017, com a diversificação de ações de prerrogativas legais, mas com ênfase nos auxílios financeiros de alimentação, transporte e moradia, reflexos das decisões junto ao Fórum Interno Estudantil. Os documentos também apresentaram previsões de ações que se estendem aos outros setores de ensino: Núcleo de atendimento as pessoas com necessidades educacionais especiais - NAPNE, Biblioteca, Assessoria Pedagógica, Enfermaria, etc., mas as maiores reivindicações dizem respeito aos auxílios, como processo de seleção, atendimento aos alunos beneficiários das políticas e informações sobre condução do processo e pagamentos, fatos esses recorrentes nas entrevistas e indicadores de uma das problemáticas mais evidentes na implementação.

Identifica-se que os alunos apenas consideram como assistência estudantil os auxílios financeiros, não se vislumbrando nas suas falas as outras ações previstas no planejamento da CAE, o que indica a necessidade de um trabalho mais expressivo nesse aspecto, para que os mesmos não entendam a assistência estudantil apenas como auxílio financeiro, mas que ultrapassa essa perspectiva, já que são os principais interessados.

Na pesquisa de campo no IFPA Campus Abaetetuba realizada com a gestão e alunos dos cursos técnicos de nível médio, eles consideram o processo de concessão do auxílio financeiro como burocrático e desgastante, momento esse que causa insatisfação tanto para alunos quanto para a gestão e aponta para a necessidade de aprimoramento do mecanismo de seleção, adoção de uma linguagem clara e acessível aos alunos de nível médio, otimização da avaliação documental dos estudantes pelo assistente social, para que

o tempo de espera entre a inscrição, o resultado e o pagamento do auxílio seja reduzido.

Outro fato identificado é a necessidade do aprimoramento da comunicação entre a Coordenação de Assistência ao educando e os alunos. Uma sugestão seria a promoção da participação efetiva do Fórum Interno Estudantil junto à coordenação para mediar a comunicação sobre os processos seletivos e pagamento do auxílio, evidenciada tanto nos documentos do III Fórum interno (2016) e do PTA (2017), quanto nas entrevistas como algo que incomoda muito os estudantes, pois eles ficam sem saber as principais informações sobre os auxílios.

A destinação de recursos para a política de assistência estudantil impacta diretamente na implementação das ações e na sua abrangência. Quanto à totalidade de alunos que se enquadram no público prioritário da política, aponta-se para um valor mais significativo para auxiliá-los no transporte, alimentação e material didático. Evidencia-se a adoção de critérios produtivistas, seletivos e excludentes para a participação dos estudantes na ação do auxílio financeiro, em específico. É necessário para a realidade da instituição o investimento na oferta de restaurante estudantil, uma vez que, pela proposta curricular e pedagógica dos cursos técnicos de nível médio, os alunos precisam estar presentes no campus, e os auxílios não estão atendendo em plenitude a essa frente.

Essa conjuntura demarca os grandes entraves na condução da política educacional, no tocante às instituições públicas, que, ao mesmo tempo que não possuem as equipes estruturadas, não dispõem de recursos suficientes para atender aos pressupostos legais estabelecidos nas legislações que as instituem. Constitui-se mais um desafio, juntamente com as questões pedagógicas e estruturais que atingem essas instituições.

Entretanto, percebe-se que a PAE no Campus Abaetetuba apresenta ainda uma distância em relação à legislação, que prevê, além do apoio financeiro ao aluno, a contribuição para a formação integral deste e a sua efetivação, pois os participantes da pesquisa deixaram evidente que todas as atenções se voltam para a ação dos auxílios financeiros, sendo este um dos limites que ainda precisam de aprimoramento. Porém, reconhece-se que o tempo dessa política ainda é pequeno, e que se fazem necessárias constantes avaliações e planejamentos sobre o seu desenvolvimento no IFPA e uma maior destinação de recursos, o que atualmente está inviabilizado pelo sistema político vigente.

REFERÊNCIAS

ABREU, Edna Maria Coimbra de. *A assistência ao estudante no contexto da expansão da Educação Profissional e Tecnológica no Maranhão: avaliação do processo de implementação*. 2012, 194 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2012.

ARAÚJO, Helena de Lima Marinho Rodrigues; ANDRADE, Francisca Rejane Bezerra. O trabalho da equipe multidisciplinar da assistência estudantil no IFCE – Campus Fortaleza/CE. *Exitus*, Santarém/PA, vol. 7, nº 2, p. 350-377, maio/ago. 2017. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/317>. Acesso em: ago. 2018.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

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

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

BRASIL. *Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008*. Lei de Criação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e dos Institutos Federais de Educação, Ciências e Tecnologia. 2008a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11892.htm. Acesso em: 11 abr. 2017 19h25min.

BRASIL. *Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010*. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. *Diário Oficial da União*, Brasília, Seção 1, n. 137, p. 5, 20 jul. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 447, de 15 de maio de 2018. *Diário Oficial da União*, Edição 93, Seção 1, p. 15, 16/05/2018. Disponível em: http://portal.imprensanacional.gov.br/material/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/14550357/do1-2018-05-16-portaria-n-447-de-15-de-maio-de-2018-14550353.

FÓRUM NACIONAL DE ASSUNTOS COMUNITÁRIOS E ESTUDANTIS – FONAPRACE. *Revista comemorativa 25 anos: histórias, memórias e múltiplos olhares*. Brasília: ANDIFES; UFU, PROEX: 2012.

FRIGOTTO, Guadêncio. A gênese do Decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controvertido da democracia restrita. In: FRIGOTTO, Guadêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marize. (Org.). *Ensino Médio Integrado: concepções e contradições*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

INSTITUTO FEDERAL DO PARÁ - IFPA. *Resolução nº147/2016*. Regulamenta a Política de Assistência Estudantil no IFPA. CONSUP. 2016. Disponível em: <https://www.ifpa.edu.br/proreitoriaedeensino>. Acesso em: maio 2017.

INSTITUTO FEDERAL DO PARÁ - IFPA. *Projeto Pedagógico Institucional do IFPA*. Belém, 2017. Disponível em: <https://www.ifpa.edu.br/proreitoriaedeensino>. Acesso em: nov. 2017.

INSTITUTO FEDERAL DO PARÁ - IFPA. *Resolução nº 513/2017-CONSUP, 26 de dezembro de 2017*. Plano Estratégico de Permanência e Êxito do IFPA. Belém, 2017.

LAURELL, Asa Cristina. Avançando em direção ao passado: a política social no neoliberalismo. In: LAURELL, Asa Cristina. (Org.). *Estado e Políticas Sociais no Neoliberalismo*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LIMEIRA, Luciana Cordeiro. Políticas públicas e análise de políticas educacionais – concepções e processos num contexto de globalização. In: JESUS, Wellington Ferreira de; CUNHA, Célio da (Org.). *A pesquisa em educação no Brasil: novos cenários e novos olhares*. Brasília: UNESCO; Liber Livro, 2016.

MANFREDI, Maria Silva. *Educação Profissional no Brasil: atores e cenário ao longo da história*. Jundiá: Paco, 2017.

MARTINS, Luciana Paiva de Freitas Coêlho. *A política de assistência ao educando do IFMA: uma avaliação política da política*. 2017. 177 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2017.

MEIRINHO, Manuel; OSÓRIO, Antônio. O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. **EDUSER**: Revista de Educação, v. 2, n. 2, 2010.

MOURA, Dante; LIMA FILHO, Domingos Leite. A reforma do ensino médio regressão de direitos sociais. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 11, n. 20, p. 109-129, jan./jun. 2017. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em agosto de 2018.

NASCIMENTO, Clara Martins do. A assistência estudantil consentida na contrarreforma universitária dos anos 2000. *Universidade e Sociedade*, ano XXIII, nº 53, 2014.

OLIVEIRA, Ramon de. *Agências Multilaterais e a Educação Profissional Brasileira*. Campinas, SP: Alínea, 2006.

OLIVEIRA, Gleice Emerick de; OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales. A permanência escolar e suas relações com a política de assistência estudantil. *Revista Eletrônica de Educação*, v. 9, n. 3, p. 198-215, 2015. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/1299v>. Acesso em: ago. 2018.

PEREIRA-PEREIRA, Potyara Amazoneida; STEIN, Rosa Helena. Política social: universalidade *versus* focalização. Um olhar sobre a América latina. In: BOSCHETTI, Ivanete; BEHRING, Elaine Rossetti. (Org.). *Capitalismo em crise, política social e direitos*. São Paulo: Cortez, 2010.

PLATAFORMA NILO PEÇANHA. *Taxa de evasão dos cursos técnicos de nível médio do IFPA Campus Abaetetuba ano de 2017*. Disponível em: <https://www.plataformanilopecanha.org/>. Acesso em: set. 2018.

TAUFICK, Ana Luíza de Oliveira Lima. *Avaliação da política de assistência estudantil dos institutos federais para o PROEJA*. Dissertação (Mestrado) — Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2013.

TAUFICK, Ana Luíza de Oliveira Lima. Análise da Política de Assistência Estudantil dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. *RBPAAE*, v. 30, n. 1, p. 181-201, jan/abr. 2014. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/50020>. Acesso em: dez. 2017.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pista teórica e metodológica. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, ano I, n. I, jul. 2009.

SOUZA, Jacqueline Domienne Almeida de. *Na travessia: assistência estudantil na educação profissional: As interfaces das políticas de assistência social e educação*. 2017. 190 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Política Social, Instituto de Ciências Humanas, Departamento de Serviço Social, Universidade de Brasília, Brasília, 2017. Disponível em: http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/23610/1/2017_JacquelineDomienneAlmeidadeSouza.pdf. Acesso em: set. 2017.

TRIBUNAL DE CONTAS DA UNIÃO – TCU. Secretaria de Fiscalização e Avaliação de Programa de Governo. *Relatório de auditoria da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica*. Brasília, 2012. Disponível em: <http://portal.tcu.gov.br/lumis/portal/file/fileDownload.jsp?inline=1&fileId=8A8182A14D92792C014D92847E5F3E97>. Acesso em: 25 abr. 2017 20h19min.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. 9. ed. São Paulo: Atlas, 1987.

VIANA, Daniella Araújo Facchini. *O programa de assistência estudantil e a cidadania: perspectivas dos alunos do ensino técnico integrado ao médio*. 2016. 200 f. Dissertação (Mestrado) – Centro Universitário das Faculdades Associadas de Ensino, São João da Boa Vista, SP, 2016. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=4932573. Acesso em: 10 maio 2018.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

A ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NAS UNIVERSIDADES FEDERAIS DA REGIÃO SUDESTE DO PAÍS DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19

Data de aceite: 01/12/2021

Letícia Pereira de Sousa

Universidade Federal de Ouro Preto
<http://lattes.cnpq.br/5751944654322786>

RESUMO: No contexto de ampliação do ensino superior no Brasil as discussões sobre a democratização do acesso e permanência dos estudantes ganharam destaque e reforçaram a importância do papel do Estado no desenvolvimento de políticas de assistência. O presente apresenta um panorama geral dos programas de assistência oferecidos pelas universidades federais e os desafios e perspectivas no contexto de pandemia do Covid-19. A coleta de dados foi realizada a partir do acesso à página eletrônica das 69 universidades federais e mediante análise das informações disponíveis. Diante dos dados, pode-se dizer que a abrangência da assistência em grande parte das instituições precisa se desenvolver em diversos aspectos para cumprir com os objetivos e áreas de atuação propostos no texto do Decreto do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES).

PALAVRAS-CHAVE: Assistência estudantil. Ensino Superior. Política Nacional de Assistência estudantil.

ABSTRACT: In the context of the expansion of higher education in Brazil, discussions about the democratization of access and permanence of students gained prominence. This highlights

how important is the influence of the State under development of assistance policies. This paper presents an overview of the programs offered by federal universities, the challenges and perspectives in the context of the Covid-19 pandemic. Data collection was carried out by accessing the website of the 69 federal universities, and then it was analysed according the information that was available. According the results, is possible say that the purpose of assistance in most institutions needs to be developed in several aspects in order to comply with the goals and areas proposed in the main of the PNAES Decree.

KEYWORDS: Student assistance. University education. National Student Assistance Policy.

1 | INTRODUÇÃO

Amparada no discurso de democratização do acesso ao ensino superior, a partir de 2003, teve início uma agenda de governo comprometida com a expansão e interiorização desse nível de ensino. Um conjunto de políticas foi empreendido de modo a ampliar o acesso tanto no setor público como no privado, na modalidade presencial e a distância (PEIXOTO, 2017). Entre as ações desenvolvidas, pode-se citar o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), que, embora criado em 2001, fortaleceu-se nos anos seguintes, o Programa Universidade para Todos (ProUni), a Universidade Aberta do Brasil (UAB), o Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades

Federais (REUNI), a implantação de Ações Afirmativas sob a forma de reserva de vagas nas instituições federais por meio da Lei nº 12.711/2012 (ampliada sua abrangência pela Lei nº 13.409, de 2016), a implantação do Sistema de Seleção Unificada (SiSU), e o estabelecimento de um Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). Ampliou-se assim, o número de instituições, de cursos, de vagas, de ingressantes, de matrículas e de concluintes. De acordo com Ristoff (2014, 2016), esse conjunto de programas tem contribuído para alterar o perfil dos estudantes de graduação e do *campus* universitário brasileiro. Grupos até então pouco representativos nesse nível de ensino passaram a ingressar de forma mais expressiva.

Em consonância com o debate sobre a ampliação do acesso ao ensino superior, a permanência na instituição se constitui em um desafio para os estudantes das camadas populares que chegam a esse nível de ensino. Fatores como desigualdade social, trajetória escolar em instituições de qualidade inferior, divisão do tempo entre trabalho e estudo, e pouca oferta de cursos noturnos são situações que interpõem dificuldades à trajetória dos estudantes.

Nesse cenário, considerando as desigualdades de renda vivenciadas no País e seus impactos no curso das trajetórias escolares, teve início um processo de reivindicações por melhores condições de permanência de estudantes de camadas populares no ensino superior público. A dinâmica de elaboração de uma política nacional de assistência estudantil no País evidencia o protagonismo de estudantes, docentes e movimentos sociais que promoveram diferentes ações em prol da implantação de políticas dessa natureza.

A constituição de uma política pública é um processo dinâmico e, de acordo com o referencial teórico-analítico adotado, composta de diferentes fases. Para Faria (2003), há, atualmente, uma Babel de abordagens, teorizações e vertentes analíticas, que buscam compreender a diversidade e a dinâmica de formação e gestão das políticas públicas. Na perspectiva de Souza (2006), de modo geral, é possível resumir esse processo em quatro estágios, sendo o primeiro a definição de agenda, seguido pela formulação, implementação da política e, por fim, sua avaliação. No caso de algumas políticas, antes da definição de agenda, existe o processo de reivindicação dos interessados, os quais pressionam a inclusão do tema na pauta do governo, conforme aconteceu com a política nacional de assistência estudantil.

A aprovação do Decreto do PNAES – mesmo sendo esse um ato normativo secundário que não garante a continuidade do Programa como política de Estado – representa uma conquista para a institucionalização de uma política nacional de assistência estudantil. O Programa tem por objetivos¹: I - democratizar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal; II - minimizar os efeitos das desigualdades sociais

¹ Na esfera estadual, foi criado, por meio da Portaria Normativa nº 25, de 28 de dezembro 2010, o Programa Nacional de Assistência Estudantil para as Instituições de Educação Superior Públicas Estaduais (PNAEST) que participam do Sistema de Seleção Unificada (SiSU).

e regionais na permanência e conclusão da educação superior; III - reduzir as taxas de retenção e evasão; IV - contribuir para a promoção da inclusão social pela educação.

O público-alvo do Programa são “prioritariamente” os estudantes egressos da rede pública de educação básica com renda familiar *per capita* de, no máximo, um salário mínimo e meio. O texto do Decreto não faz referência ao rendimento acadêmico mínimo para recebimento dos auxílios. Todavia, o Artigo 5º do documento abre a possibilidade de as instituições estabelecerem requisitos complementares. Nesse sentido, Mainardes (2006) destaca o contexto da prática das políticas públicas como espaço sujeito à interpretação e recriação, que pode gerar alterações sobre o projeto original da política e ter implicações no seu processo de implementação. Dessa forma, as instituições podem, a partir de sua compreensão do texto legal e do contexto local, complementar os requisitos para o acesso e permanência dos estudantes nos programas de assistência.

As áreas para efetivação das ações de Assistência Estudantil, de acordo com o PNAES, são: I - moradia estudantil; II - alimentação; III - transporte; IV - atenção à saúde; V - inclusão digital; VI - cultura; VII - esporte; VIII - creche; IX - apoio pedagógico; X - acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação.

Observa-se que tanto os objetivos como as áreas de atuação do PNAES são diversificados e abarcam questões nos âmbitos material, cognitivo e cultural. Apesar disso, observa-se que as instituições concentram suas ações no oferecimento de bolsas voltadas para a garantia da alimentação e moradia, conforme será apresentado a seguir.

Serão apresentadas a seguir as ações de assistência estudantil, desenvolvidas pelas universidades federais da região Sudeste do País, no contexto de pandemia do Covid-19.

21 A ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NAS UNIVERSIDADES FEDERAIS DA REGIÃO SUDESTE DO PAÍS: PERSPECTIVAS E DESAFIOS FRENTE À PANDEMIA DE COVID-19

O isolamento social imposto pela disseminação do novo Coronavírus trouxe muitos desafios para a sociedade, especialmente para o campo educacional. A adoção de períodos letivos de forma remota pelas instituições de ensino superior impôs e impõe aos docentes alterações em seu planejamento e prática pedagógica. E leva a repensar as condições de oferecimento e frequência dos estudantes a componentes curriculares oferecidos agora de forma online. Esse cenário desafia também os setores responsáveis pela assistência estudantil para o desenvolvimento de novas ações, formulações e reorganização dos auxílios voltados para o atendimento dos estudantes de camadas populares.

O mapeamento das ações de assistência oferecidas pelas universidades federais da região Sudeste do País, no contexto de pandemia do Covid-19, evidencia uma pluralidade de programas, auxílios e formas de gestão dessas ações, conforme pode ser visto no Quadro 2. Os dados foram coletados a partir do acesso a página eletrônica das universidades nos

meses de outubro e novembro de 2020. O foco nesta região se deu considerando o número de instituições federais de ensino superior presentes, o contingente de estudantes e a existência de instituições pioneiras no desenvolvimento de ações de assistência estudantil (PORTES, 2001; CHRISTÓFARO, 2012).

Auxílio	Instituições	Total
Projeto Alunos Conectados MEC/RNP	UFOP, UFMG, UFV, UFLA, UFSJ, UFU, UFTM, UNIFAL, UFF, UFRJ, UFABC, UFES, UFSCar, UNIFESP, UFES, UFRRJ	16
Aquisição de equipamento (notebook, desktop, tablet, etc..)	UFOP, UFMG, UFSJ, UFU, UFTM, UNIFAL, UFRJ, UNIRIO, UFABC, UFSCar, UFES, UFRRJ	12
Auxílio financeiro para contratação de Internet (pago pela universidade)	UFOP, UFMG, UFV, UFLA, UFSJ, UFU, UNIFAL, UNIFEI, UFJF, UFF, UNIFESP, UFES, UFRRJ	13
Auxílio financeiro emergencial/especial/Temporário/Covid-19	UFMG, UFV, UFVJM, UFJF, UFRJ, UFRRJ, UNIRIO, UNIFESP, UFSCar, UFES, UFRRJ	11
Empréstimo de equipamentos (notebook, tablet..)	UFMG, UFLA, UNIFEI, UFJF, UFF, UNIFESP	6

Quadro 2: Mapeamento das ações de assistência estudantil nas universidades federais da região Sudeste

Fonte: elaboração própria com base no acesso aos *sites* das universidades federais.

De modo geral as instituições conservaram o pagamento de bolsas e auxílios existentes voltadas para permanência, alimentação, moradia e/ou criaram auxílios suplementares diante do contexto da pandemia.

O público alvo dos programas são os estudantes de graduação em situação de vulnerabilidade socioeconômica, poucas instituições propuseram ações para os discentes da pós-graduação (UFOP, UFJF, UFU, UFF, UFRJ, UFABC, UFES). Considerando a demanda para a inclusão digital algumas universidades estabeleceram critérios de prioridade de atendimento. Na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), o auxílio financeiro para aquisição de equipamento tecnológico e internet atende prioritariamente a estudantes matriculados na primeira graduação. No caso da Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL), o Auxílio Pedagógico de Inclusão Digital para Acesso à Internet também estabeleceu critérios de prioridade como, por exemplo, estar matriculado no 3º semestre e, no máximo, no antepenúltimo semestre regular.

Em suporte às ações emergenciais de educação, o Projeto Alunos Conectados, realizado em parceria entre o Ministério da Educação (MEC) e a Rede Nacional de Ensino e Pesquisa (RNP), configura-se como uma iniciativa em âmbito nacional e até a data do levantamento atendia a 16 das 19 universidades federais da região Sudeste. O projeto

consiste na distribuição pelo MEC, por meio das instituições federais de ensino, de chips com pacote de dados de internet, com a finalidade de apoiar os estudantes em situação de vulnerabilidade, enquanto durarem as atividades de ensino remotas. De acordo com dados divulgados na página eletrônica do RNP², até dezembro de 2020, foram distribuídos em todo País 89.336 chips a 77 universidades e institutos federais.

Apesar da existência do Projeto Alunos Conectados verificou-se que 11 universidades dispunham de outro subsídio para acesso à internet, oferecido de forma complementar e, em alguns casos, anterior a existência do referido Projeto. Nestes casos o tempo do benefício é condicionado à duração do período letivo remoto com previsão de cancelamento mediante a retomada das atividades acadêmicas presenciais. É um aspecto preocupante considerando o tempo de fidelização de contratos de internet que geralmente giram em torno de um ano. Apenas a universidade Federal de Ouro Preto (UFOP) garantiu em seu edital o pagamento do auxílio financeiro institucional para contratação de internet por 12 meses.

O auxílio para aquisição de equipamentos tecnológicos como notebook, tablet e modem foi uma ação desenvolvida por cerca de metade das instituições. Os valores variam entre R\$1.000,00 (um mil reais) e R\$2.200,00 (dois mil e duzentos reais). O benefício foi disponibilizado ao estudante, devendo a compra e emissão de nota fiscal ser em seu nome. As universidades poderiam ter realizado a compra dos equipamentos e disponibilizado como empréstimo aos estudantes. Seria uma ampliação dos recursos permanentes que poderiam ser disponibilizados futuramente a outros discentes. Todavia, a delonga frente aos processos de licitação e compra de equipamentos por setores públicos e a necessidade de verbas para manutenção de materiais permanentes, certamente foram impedimentos para ações nessa direção.

Outra ação voltada para a inclusão digital dos estudantes se refere ao empréstimo de equipamentos realizado por seis IFES.

No caso da Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ) como contrapartida ao recebimento dos auxílios voltados para a inclusão digital, o estudante deve assumir o compromisso de participar das atividades do ensino remoto. Tal condicionante não foi verificado nos editais das demais instituições. Caso o discente seja reprovado por infrequência deve devolver o equipamento ou repor os valores por meio da Guia de Recolhimento da União (GRU). E diante de perda do vínculo institucional, em até dois anos após o recebimento do auxílio para compra de computador, fica explícito nos editais da UFSJ e UFMG a obrigatoriedade de devolução do equipamento adquirido à universidade.

Dois instituições foram protagonistas no oferecimento de auxílios no mês de março, início do isolamento social, a saber: Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) e a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Em 18 de março de 2020, a UFRRJ publicizou o Auxílio Emergencial, destinado aos discentes com moradia regular nos

² Mais informações disponível em: <https://www.rnp.br/noticias/alunos-conectados-62-mil-chips>.

alojamentos e que manifestaram interesse em retornar para os seus endereços domiciliares, mediante o pagamento do valor das passagens rodoviárias de ida e volta. E a concessão de Auxílio Emergencial Temporário para os discentes residentes nos Alojamentos e que demonstraram não terem condições de retornarem aos seus endereços domiciliares de origem por razões diversas.

No caso da UFRJ, foi divulgado em 20 de março 2020 o Auxílio Emergencial COVID-19, exclusivo para moradores da Residência Estudantil, no valor de R\$460,00 (quatrocentos e sessenta reais) para compra de material de higiene individual e itens de alimentação. Além disso, a instituição disponibilizou testes de verificação da presença do Coronavírus aos estudantes que manifestaram interesse em retornar ao seu domicílio de origem.

A partir do levantamento verificou-se que as demais universidades demandaram mais tempo para disponibilizar aos discentes programas relacionados ao contexto da pandemia. Os dados evidenciam as ações de subsídio financeiro destinado aos estudantes como mais usual nas instituições. A capacidade de atendimento de cada programa não é uma informação presente em todos os editais e resoluções e o oferecimento dos auxílios sempre é condicionado à disponibilidade orçamentária da universidade. Verificou-se que as instituições, a partir da demanda e dos recursos, moldaram suas ações e auxílios estabelecendo condicionantes, critérios de prioridade e valores de forma distinta.

3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em linhas gerais, pode-se afirmar que o desenvolvimento de iniciativas de apoio estudantil teve origem em ações fragmentadas e gestos isolados, pautados na ideia de caridade e boa vontade social, evoluindo paulatinamente para o desenvolvimento de políticas voltadas para a permanência de estudantes ao longo das educações básica e superior (SOUSA, 2020). O histórico processo de lutas e reivindicações por ações de apoio estudantil junto com as políticas de ampliação do acesso às universidades colocou em cena a importância do papel do Estado no desenvolvimento de políticas de assistência como direito dos estudantes de baixa renda.

A interpretação que cada instituição faz dos textos legais é distinta, fato que influencia na gestão dos programas de assistência estudantil. Dessa maneira, os sujeitos têm papel ativo na dinâmica de interpretação dos ordenamentos legais e podem, mediante isso, impactar o processo de execução e efetividade de determinadas políticas. Cada instituição elenca, dentre as áreas de cobertura da legislação, suas prioridades de investimentos e formato das ações. Esse processo envolve: identificação de opções, possíveis formas de investimento, seleção das ações, implementação de ações e programas e, por fim, a avaliação (SOUZA, 2006). Destaca-se, então, a importância de avaliar e analisar fatores que influenciam a implementação, provocando mudanças entre o previsto e o realizado,

e contribuindo para o acompanhamento dos resultados e efeitos gerados pelas políticas públicas (MAINARDES, 2006).

Apesar de ser considerado um avanço, a aprovação do Decreto do PNAES não significa seu estabelecimento como uma política de Estado, fato que gera incertezas sobre a continuidade do Programa diante da troca de governantes. Por isso, de acordo com a Andifes e o Fonaprace (2016), é urgente a transformação do Decreto nº 7.234/2010 do PNAES em Lei Federal, a fim de garantir a estabilidade institucional necessária para a manutenção do Programa. Além disso, de acordo com as entidades, a eficácia da política de assistência requer também o incremento regular dos recursos financeiros e das equipes de servidores na proporção do perfil das IFES, sobretudo diante de contextos imprevisíveis como o vivido no ano de 2020 com a disseminação do novo Coronavírus.

REFERÊNCIAS

ANDIFES; FONAPRACE. *Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das Universidades Federais Brasileiras*. Brasília: Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis, 2016.

ANDIFES; FONAPRACE. *Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das Universidades Federais Brasileiras*. Brasília: Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis, 2019.

BRASIL. *Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010*. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil.

BOURDIEU, Pierre. *A reprodução*. Rio de Janeiro: F.Alves, 1992.

CHRISTÓFARO, Alice C. *A Caixa do Estudante Pobre Edelweiss Barcellos: discursos sobre a pobreza dos estudantes da Universidade de Minas Gerais (1932-1935)*. Dissertação (Mestrado) Faculdade de Educação, Universidade Federal de São João del-Rei, São João del-Rei, 2012.

DUTRA, Natália Gomes dos Reis; SANTOS, Maria de Fátima de Souza. Assistência estudantil sob múltiplos olhares: a disputa de concepções. *Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v.25, n. 94, p. 148-181, jan./mar. 2017.

FARIA, Carlos Aurélio Pimenta de. Idéias, conhecimento e políticas públicas: um inventário sucinto das principais vertentes analíticas recentes. *Rev. bras. Ci. Soc.* [online]. 2003, vol.18, n.51, pp.21-30

FONAPRACE: *Revista Comemorativa 25 Anos: histórias, memórias e múltiplos Olhares*. Organizado pelo Fórum Nacional de Pró-reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis, coordenação, ANDIFES. – UFU, PROEX: 2012.

KOWALSKI, A. V. *Os (des)caminhos da política de assistência estudantil e o desafio na garantia de direitos*. 2012. 179 f. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2012.

MAINARDES, Jeferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan/abr. 2006.

PEIXOTO, Maria do Carmo de Lacerda. Democratização e desigualdades na educação superior: o caso do Brasil. *Universidades*. UDUAL. México. núm. 74, outubro-diciembre, 2017.

POERNER, Arthur José. *O poder jovem: história da participação política dos estudantes brasileiros*. Rio de Janeiro: Booklink, 2004.

PORTES, Écio Antônio. *Trajetórias escolares e vida acadêmica do estudante pobre da UFMG – um estudo a partir de cinco casos*. 2001. Doutorado (Educação)-Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001.

RISTOFF, Dilvo Ilvo. O novo perfil do *campus* brasileiro: uma análise do perfil socioeconômico do estudante de graduação. *Avaliação*, Campinas: Unicamp, v. 19, p. 723-747, 2014.

RISTOFF, Dilvo Ilvo. Democratização do *campus* impacto dos programas de inclusão sobre o perfil da graduação. *Cadernos do GEA*, n.9, jan.-jun. 2016.

SOUSA, Leticia Pereira de. A moradia estudantil no processo de afiliação e integração à vida acadêmica. Tese (doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, 374p. 2020.

SOUZA, Celina. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. *Sociologias*, Porto Alegre, ano 8, nº 16, jul/dez 2006, p. 20-45.

VARGAS, Michely de Lima Ferreira. *Ensino Superior, assistência estudantil e mercado de trabalho: um estudo com egressos da UFMG*. 2008. Dissertação (Mestrado)- Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2008.

VARGAS, Hustana Maria; PAULA, M. F. C. Novas fronteiras na democratização da educação superior: o dilema trabalho e estudo. *Revista Argentina de Educación Superior (RAES)*, v. 1, 2011.

SOBRE OS ORGANIZADORES

AMÉRICO JUNIOR NUNES DA SILVA - Professor do Departamento de Educação da Universidade do Estado da Bahia (Uneb - Campus VII) e docente permanente do Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos - PPGESA (Uneb - Campus III). Atualmente coordena o Núcleo de Pesquisa e Extensão (NUPE) do Departamento de Educação da Uneb (DEDC7). Doutor em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Mestre em Educação pela Universidade de Brasília (UnB), Especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica pela Faculdade Regional de Filosofia, Ciências e Letras de Candeias (IESCFAC), Especialista em Educação Matemática e Licenciado em Matemática pelo Centro de Ensino Superior do Vale do São Francisco (CESVASF). Foi professor e diretor escolar na Educação Básica. Coordenou o curso de Licenciatura em Matemática e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) no Campus IX da Uneb. Foi coordenador adjunto, no estado da Bahia, dos programas Pró-Letramento e PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa). Participou, como formador, do PNAIC/UFSCar, ocorrido no Estado de São Paulo. Pesquisa na área de formação de professores que ensinam Matemática, Ludicidade e Narrativas. Integra o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática (CNPq/UFSCar), na condição de pesquisador, o Grupo Educação, Desenvolvimento e Profissionalização do Educador (CNPq/PPGESA-Uneb), na condição de vice-líder e o Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática (CNPq/LEPEM-Uneb) na condição de líder. É editor-chefe da Revista Baiana de Educação Matemática (RBEM) e da Revista Multidisciplinar do Núcleo de Pesquisa e Extensão; e coordenador do Encontro de Ludicidade e Educação Matemática (ELEM).

ANDRÉ RICARDO LUCAS VIEIRA - Doutorando em Educação pela Universidade Federal do Sergipe - UFS/PPGED. Mestre em Educação de Jovens e Adultos pela Universidade do Estado da Bahia - UNEB/MPEJA (2018), com Especialização em Tópicos Especiais de Matemática (2020), Ensino de Matemática (2018), Educação de Jovens e Adultos (2016), Matemática Financeira e Estatística (2015) e Gestão Escolar (2008). Licenciado em Matemática pela Universidade Nove de Julho (2000). Atualmente é professor efetivo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano - IF Sertão/PE. Coordenou o Curso de Licenciatura em Matemática pelo Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica - PARFOR pela Universidade do Estado da Bahia - UNEB, Campus XVI - Irecê-BA. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação de Professores e Tecnologias da Informação e Comunicação - FOPTIC (UFS/CNPq) e do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática - LEPEM (UNEB/CNPq). É editor assistente da Revista Baiana de Educação Matemática - RBEM, uma publicação do Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos - PPGESA da Universidade do Estado da Bahia - UNEB, Campus III - Juazeiro/BA em parceria com o Campus VII - Senhor do Bonfim/BA da mesma instituição e com o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano - IF Sertão-PE, Campus Santa Maria da Boa Vista/PE.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Abandono escolar 27, 28, 29, 30, 37, 39, 40, 41, 42, 44
Acessibilidade 125, 188, 198
Aprendizaje acelerado 200, 201, 202, 204, 206
Arte 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 150, 187
Autoajuda 174, 175, 176, 177, 179, 180, 182, 183, 184, 185, 186
Avaliação da aprendizagem 95, 163, 164, 166, 167, 168, 169, 172

B

Biologia 94, 115, 124, 134, 135, 150, 151, 152, 154, 155, 156, 158, 159, 161

C

Ciências 13, 27, 33, 37, 38, 39, 42, 43, 45, 46, 51, 83, 90, 110, 114, 115, 116, 119, 121, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 135, 139, 140, 150, 151, 152, 154, 155, 156, 158, 161, 162, 176, 222, 223, 224, 233
Círculos de construção de paz 97, 99, 103, 104, 106, 109
Classes populares 27, 28, 30, 42
Comunicação gesto-visual 125
Comunidade escolar 91, 97, 100, 103, 108, 110, 127, 129, 150, 151, 152, 156, 159, 160
Coordenação pedagógica 90, 91, 92, 93, 96
Corpo 9, 52, 93, 114, 129, 130, 136, 137, 138, 139, 140, 146, 147, 148, 149, 158, 179, 182, 208, 209
Currículo 43, 95, 105, 112, 113, 115, 118, 121, 122, 134, 147, 209

D

Desempenho escolar 28, 30, 31, 32, 39, 43, 159, 161
Desenvolvimento 1, 2, 3, 5, 10, 11, 12, 13, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 29, 31, 32, 38, 40, 42, 43, 48, 49, 51, 55, 90, 91, 92, 95, 97, 99, 100, 101, 104, 107, 108, 109, 113, 114, 116, 118, 122, 123, 139, 147, 152, 153, 154, 158, 160, 163, 167, 168, 171, 183, 189, 190, 191, 192, 208, 209, 211, 217, 218, 220, 221, 225, 227, 228, 230, 233
Discentes 45, 46, 92, 125, 152, 153, 154, 163, 164, 171, 204, 209, 228, 229, 230
Docência 45, 47, 52, 53, 55, 93, 117, 124, 134, 153, 164, 165, 166, 171, 172, 173, 233

E

Educação 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 26, 27, 28, 30, 32, 37, 39, 40, 41, 43, 44, 45, 46, 48, 49, 50, 52, 53, 54, 55, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 107, 109, 110,

112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 121, 123, 124, 125, 126, 127, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 141, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 154, 157, 159, 160, 161, 162, 164, 165, 167, 168, 171, 172, 173, 174, 175, 180, 183, 184, 185, 186, 188, 189, 190, 191, 192, 198, 199, 207, 208, 209, 210, 211, 214, 216, 217, 218, 219, 220, 221, 222, 223, 224, 226, 227, 228, 231, 232, 233

Educação a distância 49, 50, 55

Educação infantil 6, 136, 137, 138, 139, 141, 144, 145, 146, 147, 148, 149

Educação profissional 2, 207, 208, 210, 211, 217, 218, 219, 220, 221, 222, 223, 224

Ensino superior 6, 14, 22, 30, 52, 53, 55, 81, 113, 118, 154, 163, 164, 165, 166, 169, 172, 199, 208, 209, 225, 226, 227, 228, 232, 233

Escola 2, 14, 19, 27, 30, 32, 39, 41, 42, 44, 47, 51, 80, 81, 86, 88, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 107, 109, 110, 111, 117, 126, 134, 136, 137, 140, 141, 142, 146, 147, 156, 157, 158, 167, 168, 172, 184, 185, 193, 198, 209, 211, 215, 216, 223

Estilo parental 56, 57, 58, 61, 63, 64

Estrés acadêmico 68, 69, 70, 71, 72, 73, 75, 76, 77

Estresores 68, 69, 70, 72

Evasão 42, 168, 207, 208, 223, 227

Exclusão 28, 39, 42, 43, 143, 154, 180

Extensão 2, 3, 4, 6, 36, 52, 150, 151, 152, 153, 154, 156, 158, 160, 161, 162, 208, 233

F

Família 1, 27, 28, 29, 30, 31, 33, 34, 35, 36, 37, 40, 41, 42, 44, 82, 99, 104, 140, 147, 148, 181

Formação 1, 4, 22, 28, 33, 34, 40, 41, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 51, 53, 55, 83, 88, 91, 93, 94, 95, 96, 103, 108, 110, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 129, 143, 153, 154, 162, 164, 165, 166, 168, 172, 173, 179, 211, 214, 221, 226, 233

Formação docente 91, 93, 96, 113, 117, 118, 121, 122, 162

H

Habilidades cognitivas 200, 203

Humanismo 84, 177, 178

I

Identidade 5, 27, 29, 44, 46, 52, 53, 113, 122, 124, 137, 141, 172, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 184, 185, 186, 187

Infância 22, 31, 36, 108, 136, 138, 139, 143, 148, 149

J

Justiça restaurativa 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 108, 109, 110, 111

L

Legislação para formação de professores 112, 115, 116

Licenciatura em Física 112, 113, 116, 120, 122, 123, 124

Língua Brasileira de Sinais - Libras 188, 192

Locus de control 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77

M

Mediação pedagógica 55, 90, 91

Metacognición 200, 201, 202, 203, 204, 205, 206

N

Neoliberalismo 174, 186, 222

P

Pedagogia visual 125, 126, 127, 129, 134

Permanência estudantil 207, 208

Políticas de assistência estudantil 207

Políticas públicas 7, 8, 11, 12, 13, 15, 17, 19, 20, 21, 24, 42, 140, 149, 184, 190, 213, 216, 218, 222, 223, 226, 227, 231, 232

Professor 4, 5, 15, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 90, 93, 94, 95, 102, 112, 114, 115, 118, 124, 128, 133, 137, 153, 155, 156, 160, 161, 163, 164, 165, 166, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 180, 181, 183, 184, 185, 186, 189, 192, 198, 233

R

Recursos Educacionais Abertos - REA 188, 195, 198

Relações de gênero 136, 137, 141, 142, 144

Rizoma 79, 84, 85, 87, 88

S

Saúde 7, 21, 45, 46, 49, 55, 150, 151, 162, 208, 212, 213, 214, 227

Scratch 125, 126, 127, 130, 131, 132, 135

Surdos 125, 126, 127, 128, 129, 131, 132, 133, 134, 135, 188, 192, 193, 195, 196, 198

Sustentabilidade 13, 15, 161

T

Tecnologias de Informação e Comunicação - TIC 188

Território 79, 82, 140, 157

Trabalho pedagógico 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96

U

Universitarios 56, 61, 65, 67, 68, 69, 76, 77, 204

V

Violencia en el noviazgo 56, 57, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66

Investigação científica, teoria e prática da educação na contemporaneidade

2

🌐 www.atenaeditora.com.br

✉ contato@atenaeditora.com.br

📷 @atenaeditora

📘 www.facebook.com/atenaeditora.com.br



Atena
Editora
Ano 2021

Investigação científica, teoria e prática da educação na contemporaneidade

2

🌐 www.atenaeditora.com.br

✉ contato@atenaeditora.com.br

📷 @atenaeditora

📘 www.facebook.com/atenaeditora.com.br

