CIDADES EDUCADORAS:

Novos olhares para o desenvolvimento humano na escola e para além dela

Aportes Reflexivos do XI Sincol

Organizadoras:
Jaqueline Moll
Luci Bernardi

URI
FREDERICO WESTPHALEN

URI
Frederico Westph

CIDADES EDUCADORAS

NOVOS OLHARES PARA O DESENVOLVIMENTO HUMANO NA ESCOLA E PARA ALÉM DELA – APORTES REFLEXIVOS DO XI SINCOL

UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES

REITOR
Arnaldo Nogaro
PRÓ-REITOR DE ENSINO
Edite Maria Sudbrack
PRÓ-REITOR DE PESQUISA, EXTENSÃO E PÓS-GRADUAÇÃO
Neusa Maria John Scheid
PRÓ-REITOR DE ADMINISTRAÇÃO
Nestor Henrique de Cesaro

CÂMPUS DE FREDERICO WESTPHALEN
Diretora Geral
Silvia Regina Canan
Diretora Acadêmica
Elisabete Cerutti
Diretor Administrativo
Ezequiel Plíio Albarello

CÂMPUS DE ERECHIM
Diretor Geral
Paulo José Sponchiado
Diretor Acadêmico
Adilson Luis Stankiewicz
Diretor Administrativo
Paulo José Sponchiado

CÂMPUS DE SANTO ÂNGELO
Diretor Geral
Gilberto Pacheco
Diretor Acadêmico
Marcelo Paulo Stracke
Diretora Administrativa
Berenice Beatriz Rossner Wbatuba

CÂMPUS DE SANTIAGO
Diretor Geral
Michele Noal Beltrão
Diretor Acadêmico
Claiton Ruviaro
Diretora Administrativa
Rita de Cássia Finamor Nicola

CÂMPUS DE SÃO LUIZ GONZAGA
Diretora Geral
Dinara Bortoli Tomasi
Diretora Acadêmica
Renata Barth Machado

CÂMPUS DE CERRO LARGO
Diretor Geral
Renzo Thomas

CONSELHO EDITORIAL DA URI

Presidente
Luana Teixeira Porto (URI/FW)

Conselho Editorial
Acir Dias da Silva (UNIOESTE)
Adriana Rotoli (URI/FW)
Alessandro Augusto de Azevedo (UFRN)
Alexandre Marino da Costa (UFSC)
Attico Inacio Chassot (Centro Universitário Metodista)
Carmen Lucia Barreto Matzenauer (UCPel)
Cláudia Ribeiro Bellochio (UFSM)
Daniel Pulcherio Fensterseifer (URI/FW)
Dieter Rugard Siedenberg (UNIJUI)
Edite Maria Sudbrack (URI/FW)
Elisete Tomazetti (UFSM)
Elton Luiz Nardi (UNOESC)
Gelson Pelegrini (URI/FW)
João Ricardo Hauck Valle Machado (AGES)
José Alberto Correa (Universidade do Porto, Portugal)
Júlio Cesar Godoy Bertolin (UPF)
Lenir Basso Zanon (UNIJUI)
Leonel Piovezana (Unochapeco)
Leonor Scliar-Cabral ProfessorEmeritus (UFSC)
Liliana Locatelli (URI/FW)
Lisiane Ilha Librelotto (UFSC)
Lizandro Carlos Calegari (UFSM)
Lourdes Kaminski Alves (UNIOESTE)
Luis Pedro Hillesheim (URI/FW)
Luiz Fernando Framil Fernandes (FEEVALE)
Maria Simone Vione Schwengber (UNIJUI)
Marilia dos Santos Lima (PUC/RS)
Mauro José Gaglietti (URI/Santo Ângelo)
Miguel Ângelo Silva da Costa (URI/FW)
Noemi Boer (URI/Santo Ângelo)
Patrícia Rodrigues Fortes (CESNORS/FW)
Paulo Vanderlei Vargas Groff (UERGS/FW)
Rosa Maria Locatelli Kalil (UPF)
Rosângela Angelin (URI/Santo Ângelo)
Sibila Luft (URI/Santo Ângelo)
Tania Maria Esperon Porto (UFPEL)
Vicente de Paula Almeida Junior (UFFS)
Walter Frantz (UNIJUI)
Ximena Antonia Diaz Merino (UNIOESTE)

Jaqueline Moll
Lucí Bernardi
Organizadoras

CIDADES EDUCADORAS

NOVOS OLHARES PARA O DESENVOLVIMENTO HUMANO NA ESCOLA E PARA ALÉM DELA

APORTES REFLEXIVOS DO XI SINCOL

Frederico Westphalen
2021

Este trabalho está licenciado sob uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivados 3.0 Não Adaptada. Para ver uma cópia desta licença, visite http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/.

Organização: Jaqueline Moll; Lucí Bernardi
Revisão Linguística: Adriane Ester Hoffmann
Revisão Metodológica: Editora URI
Capa/Arte: Silvana Kliszcz
Diagramação: Editora URI

O conteúdo dos textos é de responsabilidade exclusiva dos(as) autores(as).
Permitida a reprodução, desde que citada a fonte.

Catalogação na Fonte elaborada pela
Biblioteca Central URI/FW

C658 Cidades educadoras [recurso eletrônico] : novos olhares para o desenvolvimento humano escola e para além dela – aportes reflexivos do XI SINCOL / organização Jaqueline Moll, Luci Bernardi. - Frederico Westphalen : URI Westph, 2021.
1 recurso online. 515p.
ISBN: 978-65-89066-20-0

1.Educação Humanização 2. Alfabetização 3. Políticas públicas 5. Educação integral 6. Educação – Literatura 7. Educação comunitária I. Moll, Jaqueline II. Bernardi, Luci

C.D.U.: 37

Catalogação na fonte: Sandra Milbrath CRB 10/1278

Associação Brasileira das Editoras Universitárias

URI – Universidade Regional Integrada
do Alto Uruguai e das Missões
Prédio 9
Câmpus de Frederico Westphalen:
Rua Assis Brasil, 709 – CEP 98400-000
Tel.: 55 3744 9223 – Fax: 55 3744-9265
E-mail: editora@uri.edu.br

Impresso no Brasil
Printed in Brazil

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO **9**

PREFÁCIO **12**

PARTE I
CIDADE EDUCADORA, ESCOLAS E UNIVERSIDADES: TECENDO REFLEXÕES E CONSTRUINDO POSSIBILIDADES *15*

PRÁTICAS QUE POTENCIALIZAM ANÚNCIOS PEDAGÓGICOS DE HUMANIZAÇÃO **16**
Neusete Machado Rigo; Hedi Maria Luft;Cênio Back Weyh

EDUCAÇÃO FINANCEIRA E PROJETOS DE VIDA: TECENDO FORMAS PARA O *SER* HUMANO SOBREVIVER E TRANSCENDER **34**
Lucí T. M. Santos Bernardi; Bruna Larissa Cecco

A UNIVERSIDADE E A ESCOLA NA CONSTITUIÇÃO DE UM *ETHOS* FORMATIVO DEMOCRÁTICO PARA UMA CIDADE ABERTA **54**
Elí Terezinha Henn Fabris; Sandra de Oliveira; Clarice Salete Traversini; Luís Pedro Hillesheim

POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA E SUPERIOR NO BRASIL: ENFRENTANDO DESIGUALDADES E CONSTRUINDO CIDADANIA . **74**
Renata Gerhardt de Barcelos; Rachel Costa de Azevedo Mello

PROJETO LEITURA + NEUROCIÊNCIAS E A PEDAGOGIA DA ALFABETIZAÇÃO DA CIDADE: O CASO DA REDE MUNICIPAL DE CURRAIS NOVOS/RN **90**
Angela Chuvas Naschold; Elisângela de Oliveira Barracho

PARA QUE SERVE A EDUCAÇÃO? UM OLHAR FEMINISTA SOBRE INSTITUIÇÕES E SUJEITES **118**
Vera Martins; Eliane Cadoná

O ADOECIMENTO DOS PROFESSORES E PROFESSORAS DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL **133**
Jaqueline Marafon Pinheiro; Marcia Casaril dos Santos Cargnin; Betinha Schuler

O ACESSO À EDUCAÇÃO INFANTIL E AS CONFIGURAÇÕES PROBLEMÁTICAS DO DIREITO À EDUCAÇÃO NO RIO GRANDE DO SUL..... 159
Cesar Riboli; Rodrigo Manoel Dias da Silva

PARTE II
CIDADE EDUCADORA, TERRITÓRIOS E POLÍTICAS PÚBLICAS 181

CIDADE COMO *LÓCUS* DE INTERAÇÃO SOCIAL E PRÁTICA CIDADÃ: A HABITAÇÃO DE INTERESSE SOCIAL – HIS E SUAS INTERRELAÇÕES COM SUSTENTABILIDADE AMBIENTAL, CULTURAL, ECONÔMICA, POLÍTICA E SOCIAL..... 182
Cristhian Moreira Brum; Tarcisio Dorn de Oliveira; Bruna Letícia Zamberlan

DIFERENTES TERRITÓRIOS EDUCATIVOS E AS POLÍTICAS PÚBLICAS: UM DIÁLOGO NECESSÁRIO 199
Lia Heberlê de Almeida Pastorio; Eduardo Pastorio; Jaqueline Moll

PERCEPÇÕES SOBRE A CIDADE EDUCADORA ATRAVÉS DO DIÁLOGO ENTRE LOCAL E GLOBAL 222
Jordana Wruck Timm; Tatiane de Freitas Ermel; PARTE III

PARTE III
CONTRIBUIÇÃO DOS GRUPOS DE TRABALHO DO XI SINCOL PARA O DEBATE 238

A CIDADE E A ESCOLA COMO REFERÊNCIA DE ACESSO DO PODER PÚBLICO À FAMÍLIA..... 239
Carla Riethmüller Haas Barcellos; Helena Copetti Callai; Tarcísio Dorn de Oliveira

O PAPEL DO NÚCLEO DE ACESSIBILIDADE NA URI – SÃO LUIZ GONZAGA 259
José Konzen; Lizandra Andrade Nascimento

A PEDAGOGIA DA PERGUNTA NAS MOSTRAS CIENTÍFICAS E FEIRAS DE CIÊNCIAS PARA UMA FORMAÇÃO HUMANISTA 279
Carlos Wagner Costa Araújo; Jaqueline Moll

PROTAGONISMO DOCENTE E BNCC: O PAPEL IDENTITÁRIO E SOCIAL DA PROFESSORALIDADE NA EDUCAÇÃO BÁSICA..... 307
Margaret Mocelini; Jordana Wruck Timm

OS DOCUMENTÁRIOS E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO LOCAL E GLOBAL SOBRE MEIO AMBIENTE E SUSTENTABILIDADE 329
Azevedo Mirian Rodrigues; Luana Porto Teixeira; Tatiane Freitas Ermel

A AVALIAÇÃO E A EDUCAÇÃO INTEGRAL: UMA ANÁLISE SOBRE O PROGRAMA TRAJETÓRIAS CRIATIVAS 349
Natálie dos Reis Rodrigues

O PSICÓLOGO ORGANIZACIONAL COMO AGENTE NO CAMPO DA EDUCAÇÃO EM TEMPO DE COVID-19..... 367
Marcos Rogério dos Santos Souza; José Lucas Marques Duarte; Elizandra Souza dos Reis; Marcia Aparecida Vitorello

NARRATIVAS DO EU, LEITURAS DO OUTRO: LEITORES E PERSONAGENS NA LITERATURA CONTEMPORÂNEA 386
Ernani Hermes

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR PARA O ENSINO DA EDUCAÇÃO FINANCEIRA: UMA ANÁLISE DO CURSO EAD ENEF – FINANÇAS SEM SEGREDOS 404
Fabricio Michell Soares; Ani Caroline Grigion Potrich

A IMPORTÂNCIA DA IGREJA CATÓLICA NO PROCESSO DE DOMINAÇÃO COLONIAL PORTUGUESA NA GUINÉ-BISSAU: O CASO DA EDUCAÇÃO 424
Samba Sané

A ESCOLARIZAÇÃO NA CIDADE DE NOVO HAMBURGO (1832-1943): O PROTAGONISMO DA COMUNIDADE DE IMIGRANTES E A EDUCAÇÃO COMUNITÁRIA..... 450
Dionísio Felipe Hatzenberger; Pedro Vinícius Francisco Reisdorfer

ADOLESCÊNCIA E TRANSFORMAÇÃO SOCIAL: UM OLHAR A PARTIR DOS REFERÊNCIAIS CURRICULARES..... 471
Aricélia Ribeiro do Nascimento; Ana Sueli Teixeira de Pinho; Elsio José Corá

DA MEMÓRIA DE TRABALHO À COMPETÊNCIA LEITORA 492
Joana D'Arc Trajano de Medeiros

APRESENTAÇÃO

Vivemos em um mundo convulsionado por problemas de todos os tipos, apesar do recente e intenso desenvolvimento tecnológico, que revela a potência da humanidade para construir possibilidades inimaginadas, em todos os campos da vida. Problemas milenares como fome, epidemias, conflitos religiosos, guerras, pobreza, preconceitos, violências e discriminações seguem presentes na vida das sociedades.

Embora os discursos de ódio e as respostas, baseadas na força bruta e na acomodação de tudo aos interesses financeiros dominantes, estejam muito em pauta para resolução de tensões e problemas, compreendemos que as alternativas para superação desse *estado de coisas* passam, inexoravelmente, pelo acesso qualificado a processos educativos garantidos pela escolaridade e, para além dela, a outros e muitos processos pedagógicos, que humanizam e constroem condições para vivermos juntas, juntos, juntes.

É, exatamente, nessa perspectiva que se insere a ideia de *cidades que educam*, remontando tanto à Paideia grega quanto à vida dos povos originários, para os quais é necessária *toda a aldeia para educar uma criança*.

Na contemporaneidade de nossas cidades, a ideia de *cidades que educam* passa pela articulação e pela intencionalidade coletiva de políticas públicas, instituições, atores sociais, ações voluntárias, etc., para a construção de permanente ambiência educativa, dentro e fora de escolas e universidades.

Considerando a amplitude e a importância dessa extensa temática, organizou-se, ao longo do ano de 2020, por proposição do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Regional Integrada, Câmpus Frederico Westphalen, o XI SINCOL, o XI Simpósio Nacional de Educação, IV Ciclo de Estudos em Educação, V Colóquio Internacional de Políticas Educacionais e Formação de Professores, II Seminário SESC e URI de Educação, com o tema *Cidades Educadoras: novos olhares para o desenvolvimento humano na escola e para além dela.*

Realizado nos dias 17 a 19 de setembro de 2020, em momento agudo da pandemia da Covid-19, representou, em sua construção e implementação, enorme

aprendizado coletivo pelo desafio de sua realização em formato completamente virtual. Portanto, além de aprendizados possíveis a partir de contribuições analíticas e reflexivas dos participantes, conferencistas, mediadores e oficineiros, o exercício do uso das tecnologias desenvolvidas para o encontro de quem está distante, em diferentes bairros da mesma cidade, em diferentes cidades, países ou continentes, foi revelador de *quanto* e *como* todas, todos e todes podem aprender.

Constituiu-se, naqueles dias de setembro, ampla e qualificada comunidade virtual, portadora do desejo de saber e refletir sobre o tema proposto para o Simpósio. Comunidade que, no seu fazer e no seu fazer-se, expressou uma faceta significativa das cidades que educam, pela comunicação fluida e construtiva em torno de questões e desafios de nossa contemporaneidade.

Este livro, que ora apresentamos, organiza parte dos *aportes reflexivos do XI SINCOL,* dispostos em três seções relacionadas, mas não idênticas, aos eixos do Simpósio, que foram propostos como *Cidade Educadora e Tempos de Vida (infância, adultez e velhice), Cidade Educadora e seus territórios, serviços e equipamentos, Cidade Educadora e escola.*

Assim sendo, propomos como parte I, a seção denominada *Cidade Educadora, escolas e universidades: tecendo reflexões e construindo possibilidades*, com artigos que abordam diferentes faces do debate no âmbito das instituições que, formalmente, têm a tarefa de educar nas sociedades contemporâneas, apesar de que muitas estreitam essa tarefa à dimensão do ensino. Textos problematizadores de aspectos diversos da educação básica (infantil, fundamental e média) e da educação superior, na perspectiva de desenvolvimento pleno, com importante ressonância no debate de uma educação integral.

A segunda parte, em seção denominada *Cidade Educadora, territórios e políticas públicas*, apresenta quatro significativos textos que abordam questões relacionadas aos temas de habitação, de sustentabilidade, de territórios educativos, de políticas públicas e de diálogo entre o global e o local. Tratam de reflexões significativas para a perspectiva de construir interfaces e conexões entre o pensar a educação e o pensar a vida coletiva nas cidades.

Na última seção, parte III, encontra-se a Contribuição dos Grupos de Trabalho do XI SINCOL para o debate. Foram 12 grupos articulados a partir das temáticas de pesquisa, de ensino e de extensão, trazidas pelas propostas dos participantes do Simpósio. A amplitude das abordagens aponta para a fecundidade do tema central, que interpela a pensar na territorialidade dos processos que vivenciam, nas interfaces possíveis e desejáveis entre agentes educativos, saberes e práticas sociais, políticas e culturais, que fazem as cidades com seus formatos, fazeres e discursividades.

Os trabalhos publicados nesta seção foram escolhidos em cada Grupo de Trabalho e abarcam: a cidade como *lócus* de interação social e prática cidadã; relações entre educação e direito; diferentes territórios educativos e políticas públicas; diálogo entre local e global; políticas de educação básica e superior no Brasil; saúde e educação na promoção da saúde; educação, leitura e direitos humanos; educação financeira na perspectiva das formas de ser e estar em cidade que educa e se educa; experiências e anúncios pedagógicos de humanização; percursos de adesão, processos de gestão e experiências intersetoriais em cidades educadoras; políticas públicas educacionais; e, alfabetização na cidade.

O silêncio que, ainda, existe acerca de possíveis práticas educativas em cidades e que demanda, sempre, intencionalidade do poder público e da sociedade, também muito revela, pois se materializa no oposto ao que desejamos para sociedades democráticas.

No seu conjunto, os textos apresentam olhares que ajudam a ver o que ainda, de modo geral, não é visto, apontando para um horizonte de possibilidades em torno de outro mundo possível: democrático, justo, dialógico e fraterno.

Em tempos difíceis, em que trevas da história teimam em cobrir e obstruir o presente, apresentamos, por fim, este livro como um convite para a leitura e a reflexão.

Porto Alegre e Chapecó, no limiar da primavera de 2021.
Jaqueline Moll e Lucí Bernardi

PREFÁCIO

Ter podido participar no XI Simpósio Nacional de Educação e II Seminário SESC e URI de Educação e, agora, prefaciar o seu livro, naquele que terá sido o maior evento realizado no Brasil em 2020 sobre o tema das Cidades Educadoras, é para mim uma honra e um privilégio.

A quantidade e a qualidade de reflexões e de experiências apresentadas justificam a edição deste livro, que será um importante documento sobre: relações entre a educação formal e não formal; importância das relações entre educação, território e participação; e, como a educação continua a ser o instrumento fundamental na procura de um mundo melhor para todos e todas e mais harmonioso na nossa relação com a natureza.

Mais importante, ainda, pelo fato de ter sido realizado em um momento de desinvestimento na escola pública e em políticas que visem à redução de desigualdades.

Este Simpósio e as comunicações nele apresentadas mostram a capacidade de resistência e a perseverança de docentes, educadores, investigadores e outros que se preocupam com o bem comum e com o papel determinante que a educação tem desse ponto de vista.

A diversidade dos grupos de trabalho e o seu número deu bem conta da diversidade de perspectivas e preocupações com que se confrontam àqueles que se preocupam com a construção de uma Cidade Educadora.

Gostaria de destacar alguns dos tópicos apresentados neste livro e que mostram bem como a investigação no Brasil está acutilante e próxima de reflexões e preocupações globais.

Ao longo de diversos artigos, vemos citados alguns dos principais autores que contribuíram para nossas discussões atuais sobre Cidade Educadora como Henri Lefebvre, David Harvey, Edgar Fauré, Zygmunt Bauman e o português António Nóvoa. Autores que há muitos anos falam da necessidade de construção de um Espaço Público de Educação e que muito têm refletido sobre formação de professores e como ela pode contribuir para responder aos desafios das sociedades atuais.

O papel do currículo, a forma como o currículo se coloca ao serviço dos valores neoliberais, promovendo o individualismo e desvalorizando a cooperação é outra das discussões que surge, de forma incisiva, nesta publicação, com textos que mostram que é possível utilizar, também na escola, práticas que promovam reflexão, participação e diálogo, valores fundamentais para contrariar a tendência de divisão entre o "nós" e o "eles" a que vimos assistindo nos tempos atuais.

Um dos textos refere à importância do papel do pessoal não docente em escolas e esse é um dos aspetos a que a generalidade dos sistemas educativos terá de dar mais importância. Para além do reconhecimento de que tod@s temos papel educador, esse papel é reforçado em um contexto de educação formal e, por isso, os funcionários das escolas são elemento imprescindível no quadro da formação de crianças e jovens.

Ainda, na reflexão sobre o papel da escola, interessantes os textos que procuram apresentar propostas pedagógicas que promovam autonomia, pensamento crítico e relação entre escola e vida, valorizando o ser em lugar do ter, apanágio dos tempos atuais, mas que tantos e tantos profissionais da educação e de outras áreas vão procurando contrariar, apresentando valores e princípios que a sociedade de consumo, em que vivemos, tem vindo a desvalorizar.

O papel da escola e sua relação com o território são ilustrados em vários dos textos e valorizam aqui o papel da Extensão Universitária, como mais um elemento ao serviço do desenvolvimento dos territórios. Também, o da mobilização feita por alguns dos autores daqueles que são as maiores referências brasileiras, em essa construção da relação entre escola e vida, escola e território, como são Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro e Paulo Freire.

"Todas as pessoas que habitam a cidade terão direito a usufruir, em condições de liberdade e igualdade, dos meios e oportunidades de formação, diversão e desenvolvimento pessoal que esta oferece."

Esse excerto do Princípio 1, da Carta das Cidades Educadoras, seria seguramente um bom suporte para vários dos textos que falam de preocupações e experiências bem-sucedidas no que diz respeito aos projetos nas áreas da alfabetização, das necessidades educativas especiais e das questões de gênero.

É importante destacar, também, a preocupação de vários dos textos com questões de Sustentabilidade e a mobilização de diversas áreas disciplinares, nomeadamente, a Arquitetura e o Urbanismo, para análise de diferentes dimensões da sustentabilidade, na senda do defendido no Princípio 14, da Carta das Cidades Educadoras: "A Cidade Educadora comprometer-se-á a satisfazer os direitos e as necessidades materiais que permitam viver uma vida digna - alimentação, água, habitação, saneamento, energia, mobilidade, ambiente seguro e saudável. A cidade organizar-se-á tendo em conta a dependência entre a vida humana e os limites físicos do planeta".

Como é referido no preâmbulo da Carta das Cidades Educadoras:

- a educação transcende as paredes da escola para impregnar toda a cidade;

- aprender e desenvolver consciência de comunidade e competências necessárias para organizar a vida em comum, em condições de igualdade e justiça;

- a educação, em valores e direitos humanos, é mais urgente do que nunca, para dar sentido, incentivar, traçar um rumo democrático;

- as Cidades Educadoras sentem-se portadoras do ideal de inclusão, acolhendo cada pessoa como ela é e convidando-a a participar em um projeto comum de cidade.

E, porque se educa em todos os lugares, com todas as pessoas e em todas as situações, o XI SINCOL e este livro de textos são enorme contributo para essa consciencialização.

Lisboa, 17 de setembro de 2021.

Paulo Louro

PARTE I

CIDADE EDUCADORA, ESCOLAS E UNIVERSIDADES: TECENDO REFLEXÕES E CONSTRUINDO POSSIBILIDADES

PRÁTICAS QUE POTENCIALIZAM ANÚNCIOS PEDAGÓGICOS DE HUMANIZAÇÃO

Neusete Machado Rigo[1]
Hedi Maria Luft[2]
Cênio Back Weyh[3]

GT: As Experiências e os Anúncios Pedagógicos de Humanização

INTRODUÇÃO

Esse artigo apresenta uma reflexão sobre uma prática pedagógica desenvolvida em uma escola pública de educação básica, para construir princípios de convivência no espaço escolar. Tem como objetivo refletir como práticas pedagógicas coletivas, instituídas no currículo escolar, possuem potencialidades para produzir um sujeito preocupado com o comum e com a alteridade.

Para isso, parte-se do pressuposto de que o currículo integra tudo o que se faz ou se diz na escola, e também, aquilo que se deixa de fazer ou de dizer. Ele expressa a proposta pedagógica da escola, seja ela pensada e construída coletivamente ou não. O currículo também não é elemento transcendente e atemporal, pois ele tem uma história, vinculada às formas de organização da sociedade e da própria educação. Ele está implicado em relações de poder, que transmitem visões sociais particulares e interessadas, que acabam produzindo identidades individuais e sociais. O currículo constitui-se como a expressão de

[1] Graduada em Pedagogia, com Mestrado em Educação pela Unijuí. Doutorado em Educação/UFSM. É professora na Universidade Federal da Fronteira Sul/UFFS/Câmpus Cerro Largo/RS. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa em Políticas Públicas Educacionais e Práticas Pedagógicas/GEPPEPP/UFFS e do Grupo de Pesquisa em Filosofia, Literatura e Artes na Educação/ GHIFLÍA/UFFS. E-mail: neusete.rigo@uffs.edu.br
[2] Graduada em Pedagogia, com Mestrado em Educação pela Unijuí. Doutorado em Educação pela UNISINOS. É professora do Departamento de Humanidades e Educação e do Programa de Mestrado e Doutorado em Educação nas Ciências da Unijuí. Vice–líder do Grupo de Pesquisa Estudos de Educação Popular, Movimentos e Organizações Sociais. E-mail: hedi@unijui.edu.br
[3] Graduado em Pedagogia e Filosofia; Mestrado em Educação pela UFSM; Doutorado em Educação pela UNISINOS e Pós-doutorado em Educação nas Ciências pela Unijuí. É professor do Departamento de Ciências Humanas e Mestrado Profissional em Ensino Científico e Tecnológico – URI – Câmpus Santo Ângelo. Líder do Grupo de Pesquisa "Estudos Pedagógicos: Formação docente e gestão educacional." E-mail: ceniow@san.uri.br

relações de poder/saber e representa a *verdade* de uma sociedade sobre o que se aprende/ensina, ou seja, o que se entende como *necessário* aprender/ensinar.

Silva (2017) classifica as teorias do currículo em teorias tradicionais, críticas e pós-críticas, precisamente, pela questão do poder. Explica que as teorias tradicionais se dizem neutras e desinteressadas, resumindo o currículo a "uma questão de desenvolvimento, uma questão técnica" (SILVA, 2017, p. 24), enquanto que as teorias críticas e pós-críticas argumentam que nenhuma teoria é neutra e está, inevitavelmente, implicada em relações de poder. As teorias tradicionais aceitam o saber dominante, não questionam "o que" ensinar e, por isso, se concentram em questões técnicas, em "como" ensinar. Já, a visão crítica e pós-crítica de currículo remete seus questionamentos ao "por que", ou seja, por que esse conhecimento e não outro? As teorias críticas e pós-críticas, ao contrário da teoria tradicional, estão preocupadas com conexões entre saber, poder, identidade e subjetividade.

Um currículo constrói sujeitos que assumem posicionamentos em decorrência das narrativas dominantes que ele contém. As narrativas fixam noções particulares de identidade, estabelecendo um nexo muito próximo entre currículo e aquilo em que nos transformamos. O currículo, como prática social, formado por práticas discursivas e não discursivas, está imerso em relações de poder e saber que produzem um sujeito.

Nesse sentido, apresentamos reflexão sobre prática pedagógica realizada por uma escola pública, que tinha como objetivo discutir a convivência na escola, a partir dos conflitos vivenciados entre sujeitos. Para isso, inicialmente, fizemos discussões sobre currículo escolar como discurso que produz subjetividades, considerando que a configuração do cenário atual está baseada em uma racionalidade neoliberal, interessada em subjetividades competitivas. Na sequência, discutimos sobre os resultados dessa prática e refletimos sobre suas potencialidades para a construção de outra subjetividade, não competitiva, mas preocupada com o comum (DARDOT; LAVAL, 2016). Identificamos essa prática como potência para uma educação humanizadora, que fortalece o respeito às diferenças, à participação e ao diálogo para promoção de alteridade.

1 CURRÍCULO ESCOLAR: DISCURSO QUE PRODUZ SUBJETIVIDADES

Em discussões sobre currículo e teorias que o fundamentam, é importante considerar Silva (2017, p. 11), que nos chama a atenção para a própria noção de 'teoria' em relação ao currículo, dizendo que "em geral, está implícita, na noção de teoria, a suposição de que a teoria 'descobre' o 'real', de que há uma correspondência entre a 'teoria' e a 'realidade'". Considerando a teoria como representação, se supõe que existe um objeto real, pronto, como imagem ou signo de uma realidade a ser descrita ou explicada. Por isso, esse autor desloca o conceito de 'teoria' de currículo para o de 'discurso'. Como discurso, ele não é passível de ser explicado, a não ser como noção particular de currículo, porque "um discurso, em troca, produz seu próprio objeto". Ainda, Silva pondera para não abandonarmos, simplesmente, a utilização da palavra "teoria" ao fazermos menção às perspectivas curriculares (tradicionais, críticas e pós-críticas), mas sim, nos mantermos "atentos ao seu papel ativo na constituição daquilo que ela supostamente descreve" (SILVA, 2017, p. 13).

Nesse estudo, seguimos a sugestão de Silva (2017), compreendendo o currículo como discurso, texto, trama de significados, construído por práticas discursivas e não discursivas que acontecem no espaço escolar. Segundo Foucault (2013), um discurso não é uma fala de um sujeito, porque o sujeito não fala por si, ele é um "lugar" onde um discurso se manifesta. As falas, como práticas discursivas, constituem conjunto de "práticas que formam sistematicamente o objeto de que falam" (FOUCAULT, 2013, p. 60). Também, práticas discursivas não podem ser confundidas com simples articulação de ideias, porque há nelas um "conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram, em uma dada época e para uma determinada área [...] as condições de exercício da função enunciativa" (FOUCAULT, 2013, p. 144). Como práticas não discursivas, poderíamos mencionar todas as técnicas de controle corporal, de regulamentos do tempo e de organização espacial, inscritas no espaço escolar e que acabam definindo um currículo.

As análises de Foucault (1995), sobre a produção do sujeito, são importantes para levar os /as professores/as a pensar práticas pedagógicas com esse potencial e, a partir daí, repensar o currículo escolar em ação. Conforme Silva (2017, p.15), uma

questão que serve de pano de fundo para (re) pensarmos sobre o currículo que temos é: "qual" conhecimento deve ser ensinado; seguida de outra questão: "o que eles ou elas devem saber?", ou melhor, "o que eles ou elas devem se tornar?" Qual conhecimento é considerado importante para integrar ao currículo? Isso, porque o currículo é sempre uma seleção e [...] "selecionar é uma operação de poder. Privilegiar um tipo de conhecimento é uma operação de poder" (SILVA, 2017, p. 16). Assim, compreendemos que por dentro do currículo está uma questão de "identidade" ou de "subjetividade".

Podemos, então, dizer que o currículo constrói subjetividades. Na visão foucaultiana, a subjetividade é "a maneira pela qual o sujeito faz a experiência de si mesmo em um jogo de verdade, no qual se relaciona consigo mesmo" (FOUCAULT, 2004, p. 236). Os estudos, apresentados por Larrosa (1994), a respeito da experiência de si, explicitam cinco dimensões para produção e mediação da experiência de si: dimensão ótica, como o sujeito vê a si mesmo; dimensão discursiva, o que o sujeito diz de si; dimensão jurídica, como o sujeito julga a si mesmo; dimensão narrativa, como narra sua identidade e dimensão prática, que estabelecem o que o sujeito pode e deve fazer consigo mesmo.

Nesse sentido, o currículo escolar, com todas as suas práticas discursivas e não discursivas, "não pode ser visto simplesmente como um espaço de transmissão de conhecimento. O currículo está centralmente envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos, naquilo que nos tornaremos. O currículo produz, o currículo nos produz" (SILVA, 2001, p. 27). Em vista disso, todos nós, que passamos pela escola, sofremos um currículo, fomos sendo produzidos, subjetivados, ano após ano, de acordo com uma trajetória, um percurso que nos forjou uma história de identidade e marcas de subjetividade.

2 UMA SOCIEDADE NEOLIBERAL QUE PRODUZ UM SUJEITO COMPETITIVO

Pensar um currículo contemporâneo significa relacioná-lo ao contexto paradoxal em que vivemos. Silva (2001, p. 7) já nos alertava que, se por um lado,

temos a emergência de diferentes identidades, de realidades locais-globais, de avanços tecnológicos que ampliam possibilidades de conhecimento, informação e melhores condições de vida; por outro, temos aumento do desespero e da dor, sofrimento e miséria, tragédia e violência, anulando e negando capacidades e singularidades humanas, porque os avanços para a melhoria de vida não chegam a todos. É nesse tempo que a escola precisa fazer perguntas cruciais e vitais sobre o seu fazer pedagógico e sua responsabilidade social e política: que sujeito e que cultura se tornam necessários à escola forjar em seu currículo, nesse tempo em que vivemos?

As configurações do capitalismo, ao longo da história, chegam à atualidade sob a forma de uma lógica que estimula a liberdade para introduzir a competitividade. Assim, o neoliberalismo contemporâneo não está preocupado com a troca de mercadorias e o consumo, mas em "saber como se pode regular o exercício global do poder político com base nos princípios de uma economia de mercado" (FOUCAULT, 2008, p. 181). Ele projeta uma arte geral de governar, em que os princípios formais de uma economia de mercado estejam presentes. No entanto, o que deve se constituir como princípio regulador "não é tanto a troca de mercadorias quanto os mecanismos de concorrência" (FOUCAULT, 2008, p. 201). Essa dinâmica de concorrência aposta na competição, a qual se torna possível pela produção de liberdade, para que todos possam participar de jogos econômicos. Todavia, essa razão neoliberal conta com investimentos que cada um faz sobre si mesmo, como forma de constituir-se em capital humano, capaz de se tornar um empreendedor da sua própria força produtiva, um empresário de si mesmo, para competitivamente disputar espaço no mercado.

Veiga-Neto (2013) assevera que o neoliberalismo se transforma em uma forma de vida, ultrapassando a noção de ideologia econômica e política do capitalismo. Os seus fundamentos econômicos e políticos, baseados na liberdade individual e de mercado, não só regulam as relações do capitalismo no âmbito da economia, como também modulam os modos de ser e de pensar dos indivíduos, atingindo o campo social. Para essa perspectiva, o sujeito flexível é quem lhe interessa pela sua capacidade plástica, readaptável às constantes mudanças.

Sob essa lógica neoliberal, educação e escolas são capturadas por redes do mercado para serem espaços/tempos para a produção de subjetividades, que respondam aos interesses mercadológicos, os quais repousam na competividade e, consequentemente, no individualismo, ou seja, na individualização do sujeito. As subjetividades, que são produzidas por essa lógica, coadunam com o fortalecimento do neoliberalismo contemporâneo e desembocam em egoísmo social, negando a solidariedade (DARDOT; LAVAL, 2016) e a alteridade. Nesse sentido, as configurações do cenário atual nos levam a pensar sobre práticas discursivas e não discursivas que estão constituindo nossos currículos escolares, porque elas estão produzindo subjetividades.

Dardot e Laval (2016) questionam como o neoliberalismo vem há décadas arrombando Estados e políticas sociais, sem que forças políticas contundentes se contraponham à sua escalada. Esses autores esclarecem que "o neoliberalismo não destrói apenas regras, instituições, direitos", mas "*produz* certos tipos de relações sociais, certas maneiras de viver, certas subjetividades" (Grifos dos autores) (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 16). Isso está mudando nossa forma de existência, ou melhor, construindo uma forma de viver com os outros e com nós mesmos, sob uma norma que:

> [...] impõe a cada um de nós que vivamos num universo de competição generalizada, intima os assalariados e as populações a entrar em luta econômica uns contra os outros, ordena as relações sociais segundo o modelo de mercado, obriga a justificar desigualdades cada vez mais profundas, muda até o indivíduo, que é instado a conceber a si mesmo e a comportar-se como uma empresa (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 16).

Portanto, é fulcral que escolas adotem práticas coletivas que levem aos sujeitos experiências que promovam o encontro com o outro, para que se descubram formas de vida guiadas por uma ética da alteridade, da solidariedade e não da competitividade entre pessoas.

3. METODOLOGIA

A metodologia utilizada, para a construção dessa reflexão, possui abordagem qualitativa (MINAYO, 2002) e utiliza-se de análise documental dos registros da prática realizada pela escola, que foram obtidos em seus arquivos. As análises são construídas a partir das falas dos sujeitos, organizadas segundo os momentos da prática vivida, compreendendo a problematização a partir dos conceitos de participação, de diálogo e de alteridade.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

A educação é um campo de atuação de políticas neoliberais que pode ser muito profícuo aos seus princípios de competitividade e de individualização, caso os sujeitos que atuam nesse espaço não se utilizem da *crítica* sobre o que pensam ou fazem da educação, das práticas que são forjadas em espaços escolares. A crítica aqui é entendida como a capacidade de "interrogar as evidências e os postulados, sacudir os hábitos, as maneiras de fazer e de pensar" (FOUCAULT, 2004, p. 249).

A prática, que será apresentada a seguir, foi desenvolvida em uma escola pública de educação básica e está relacionada à problemática recorrente da indisciplina dos alunos no espaço escolar. Esse foi o argumento inicial e as justificativas dos professores para pensar a convivência com o outro na escola. Por si só essa temática demanda muitas análises e foi nessa direção que a escola se propôs a fazer uma discussão com todos os sujeitos, partindo da compreensão de que focar na "disciplina ou indisciplina dos alunos" não eram as melhores estratégias didática e pedagógica, por constituirem-se em uma compreensão simplificada e comportamentalista da educação. O debate travado entre os professores favoreceu uma visão ampliada das situações de "indisciplina", que lhes permitiu compreender que se tratava de problemáticas relacionadas com a alteridade.

Segundo essa perspectiva, o objetivo da escola centrou a ação pedagógica na produção de um espaço democrático, constituído pela participação e pelo diálogo entre todos, para discutir e refletir sobre o cotidiano da escola e suas problemáticas de convivência. A proposta tinha a intenção de complexificar o debate em torno das

relações entre sujeitos, para construir coletivamente princípios de convivência no espaço escolar, visando, também, à vivência social de uma forma mais geral.

5. UMA PRÁTICA QUE APOSTA NA PARTICIPAÇÃO

O desenvolvimento da prática seguiu uma metodologia participativa, organizada em três etapas. Na primeira, foi realizado levantamento de situações cotidianas da escola, que apresentavam conflitos e/ou dificuldades no convívio entre pessoas, por meio de trabalho coletivo com estudantes, em grupos, em salas de aula e com educadores e funcionários, em reuniões.

O coletivo de professores, funcionários e estudantes, foi provocado a pensar sobre a convivência na escola, levantando situações conflituosas que ocorreram em seus espaços, registrando-as em uma folha, a partir de dois questionamentos orientadores: a) Que situações conflituosas vivenciamos entre as pessoas em nossa escola?; e b) Relate como isso aconteceu, onde e quem eram os sujeitos envolvidos (sem identificar pessoas, só mencionar se são alunos, professores ou funcionários).

Esse levantamento foi organizado, segundo algumas categorias que apareceram nas escritas, tais como: participação, violência, discriminação, etc.. Algumas falas foram selecionadas e encaminhadas para discussão, acrescidas de problematizações, conforme podemos observar no quadro a seguir:

Quadro 1 – Falas sobre situações conflituosas vividas na escola

Falas	Problematizações
1- "Professor insultou aluno, dizendo que ele não tinha capacidade de realizar certas atividades".	- Podemos esperar que todos fizessem as coisas do mesmo jeito, com o mesmo resultado? Por quê?
2- "Um professor se referiu a um aluno com necessidades especiais de "louquinho" e que não poderia estar na escola".	- Todos têm o mesmo jeito de entender e aprender as coisas? Podemos dizer que todos aprendem do mesmo jeito? Como podemos respeitar essas diferenças?
3- "No início do ano, algumas de nossas colegas implicaram com uma colega nova. Eles andavam atrás dela, atirando bolinhas de papel. Ela saiu da escola".	- Nossa sala de aula sabe acolher colegas novos? - Por que tomamos essas atitudes? - Por que alguns não gostavam da colega nova? - O que aconteceu com essa colega?

4- *"Alunos fazem dos colegas motivos para piadas e deboches e os professores não fazem nada".*	- Respeitamos diferenças culturais, sociais e físicas que temos em nossa turma ou na escola? Como se relacionam os/as alunos/as que moram no meio rural e os que moram na cidade? Existe algum tipo de discriminação entre pessoas dessas realidades diferentes? E em relação aos negros?
5- *"Brigas entre alunos por causa de ciúmes e ofensas". "Uma aluna bateu na outra, deixando várias marcas". "Dois colegas se deram socos".*	- Como podemos resolver nossas discordâncias com os outros, sem usar a violência?

Fonte: Organizado pelos autores, 2020.

A segunda etapa do trabalho consistiu na discussão coletiva da sistematização das falas levantadas, sendo que para sua operacionalização houve um momento de preparação junto aos professores, que coordenaram os grupos de trabalho. A discussão ocorreu durante os três turnos de funcionamento da escola, envolvendo alunos, desde o 2º ano do Ensino Fundamental até o 3º ano do Ensino Médio, os quais foram agrupados e organizados mediante crachá enumerado, o que fez com que eles constituíssem grupos diversificados, permitindo diferentes opiniões e posicionamentos sobre o assunto. Formaram-se grupos de 20 a 25 alunos em salas distintas, inclusive ocupando todos os espaços da escola, tais como: biblioteca, refeitório, sala de vídeo, laboratórios e outras, pois a intenção era constituir grupos menores e diversos, favorecendo ao diálogo e às diferentes manifestações, considerando que os alunos foram separados de suas turmas originárias, misturando-se com outras e de níveis de ensino diferentes.

A dinâmica proporcionou participação, diálogo e reflexão. Alunos, professores e funcionários conversaram nos grupos a respeito da convivência na escola, seguindo roteiro organizado em cinco momentos: a) acolhida e apresentação dos objetivos do trabalho; b) apresentação e integração entre os participantes; c) discussão das falas e das problematizações sistematizadas na etapa anterior; d) reflexão a partir de texto provocativo sobre convivência; e) discussão em torno da grande questão: "Para bem viver na escola, o que precisamos?". Para a operacionalização da dinâmica, cada professor ficou responsável pela coordenação de um grupo de trabalho.

O objetivo dessa dinâmica era construir, coletivamente, por meio da participação de todos os sujeitos da escola e pelo diálogo, o reconhecimento do outro. Com isso, esperava-se obter linhas gerais de convivência para sistematizar alguns princípios, ainda que provisórios e suscetíveis às alterações, a serem observados por todos na escola, com o intuito de desenvolver ética acerca da alteridade.

Com relação aos estudantes, a receptividade foi muito boa, exceto alguns que estudavam no turno da noite e se negaram a participar, argumentando que "*viemos para a escola para ter 'aula', como não tem, queremos ir embora*". Com frequência, o currículo escolar é compreendido exclusivamente como conjunto de conteúdos científicos, que integram áreas do conhecimento e que são trabalhados em sala de aula. Democracia e participação, geralmente, não são previstas como "conteúdos" curriculares. É exatamente sobre a desconstrução desse estereótipo de currículo, que a dinâmica de discussão coletiva adotada por essa escola estava direcionada. O objetivo da escola era construir princípios de convivência para que a democracia se fortalecesse no espaço escolar, qualificando as relações de convívio com o outro.

A participação é instrumento para a emancipação social e, segundo Santos (2001), pode ser vista como *conhecimento emancipação,* ou seja, como conhecimento que fortalece a ação humana em sociedade, pois leva à solidariedade. Para Santos (2001, p. 29), "conhecer é reconhecer", reconhecer o outro como sujeito, pois assim a solidariedade constrói a alteridade. De acordo com esse pensamento, a prática desenvolvida por essa escola pode ser vista como experiência (micro) que abre caminhos para a construção de "novas subjetividades individuais e coletivas com capacidade e vontade de emancipação" (SANTOS, 2001, p. 331).

Foram os funcionários que mais demonstraram resistência para participar dos trabalhos em grupo. Eles participaram de alguns momentos, preferindo fazer suas atividades durante as discussões. Podemos entender que tal postura carrega os efeitos das relações de poder existentes no espaço escolar, fortalecidas pela fragmentação do trabalho e a visão de que os funcionários não pertencem ao espaço pedagógico, cabendo-lhes, apenas, desempenhar funções administrativas. Trata-se da relação hierárquica, que se constitui socialmente em uma sociedade como a nossa, da qual a escola não fica imune, uma relação que situa as pessoas de acordo com sua

importância no processo produtivo. Sob essa ótica, funcionários ocupam um lugar periférico, geralmente ficam alheios às ações pedagógicas. Parece que o diálogo é impossível, mas não "porque as pessoas não sabem dizer; não porque não tenham o que dizer, mas porque suas aspirações são improferíveis" (SANTOS, 2011, p.55), porque parecem ser distantes dos propósitos pedagógicos, mas na verdade não são. Santos (2011) questiona sobre como poderemos fazer o silêncio falar, produzindo autonomia e não correndo o risco de reproduzir ainda mais o silenciamento, ou seja, como trazer para o diálogo sujeitos que se veem como objetos e que também são vistos dessa forma pelos demais? Esse é um dos desafios que enfrentamos para construir de fato a participação, o diálogo e a alteridade.

Nessa segunda etapa, foram escolhidos, em cada grupo, representações de estudantes para participar do momento seguinte dessa prática, com a coordenação dos trabalhos para a discussão da sistematização das falas problematizadas, conforme podemos observar no quadro abaixo:

Quadro 2- Reflexões sobre as falas

Falas	Problematizações	Discussão
1- "Professor insultou aluno, dizendo que ele não tinha capacidade de realizar certas atividades".	- Podemos esperar que todos façam as coisas do mesmo jeito, com o mesmo resultado? Por quê?	- Precisamos ajudar, compreender, colaborar e respeitar dificuldades e ritmos de cada um. Cada um tem suas dificuldades e facilidades.
2- "Um professor se referiu a um aluno com necessidades especiais de "louquinho" e que não poderia estar na escola".	- Todos têm o mesmo jeito de entender e aprender as coisas? Podemos dizer que todos aprendem do mesmo jeito? Como podemos respeitar essas diferenças?	- Ajudando um ao outro e respeitando. Não humilhar o colega, ser compreensivo. Ninguém tem o direito de ofender. Cada um tem o seu jeito de aprender.
3- "No início do ano, algumas de nossas colegas implicaram com uma colega nova. Eles andavam atrás dela atirando bolinhas de papel. Ela saiu da escola".	- Nossa sala de aula sabe acolher colegas novos?	-A turma deve acolher bem o colega que chega.

4- "Alunos fazem dos colegas motivos para piadas e deboches e os professores não fazem nada".	- Respeitamos diferenças culturais, sociais e físicas que temos em nossa turma ou na escola? Como se relacionam os/as aluno/as que moram no meio rural e os que moram na cidade? Existe algum tipo de discriminação entre pessoas dessas realidades diferentes? E em relação aos negros e aos brancos?	- Os preconceitos surgem de todos os lados. Existem turmas que excluem. Na Educação Física, alguns não querem participar, porque são os últimos a serem escolhidos.
5- "Brigas entre alunos por causa de ciúmes e ofensas". "Uma aluna bateu na outra, deixando várias marcas". "Dois colegas se deram socos"	- Como podemos resolver nossas discordâncias com os outros sem usar a violência?	- Conversando, dialogando. Precisamos nos entender. Somos todos diferentes e temos que aprender a vivermos juntos.

Fonte: Organizado pelos autores, 2020.

Nesse momento, foi realizada intensa discussão, que tinha como objetivo preparar a etapa final, que ocorreria, posteriormente, nas salas de aula com todos os estudantes, professores e funcionários, sistematizando algumas linhas gerais para os princípios de convivência, que surgiram a partir da questão *"Para bem viver na escola, o que precisamos?"* A seguir, o Quadro 3 apresenta o formato final dos princípios de convivência:

Quadro 3 – Linhas gerais para a convivência na escola

Princípios de convivência
1. Cultivar relação de respeito, diálogo e amizade entre estudantes, professores/as e funcionários/as. 2. Respeitar diferenças culturais, étnicas, físicas, de credos e de opiniões, sem discriminações e preconceitos. 3. Para termos um bom ambiente de trabalho e de estudo, precisamos nos comprometer com limpeza e conservação do patrimônio que é de todos/as. 4. Construir um clima de estudo para a busca do conhecimento, pesquisando, trabalhando, coletivamente, e desenvolvendo aulas participativas. 5. Participar dos momentos de integração entre todos os segmentos da escola para desenvolver amizade e solidariedade. 6. Todos/as têm o direito de expressar-se, sem discriminações. 7. Construir a convivência, compreendendo a necessidade de limites, e que, a todo direito, está implicado também um dever.

Fonte: Organizado pelos autores, 2020.

A descrição dessa prática pode ser compreendida como o currículo em ação na escola, ou seja, o currículo como discurso que produz realidade, produz

conhecimento, cria significados; e, como prática social, permeada por relações de poder, contribui na formação de identidades e subjetividades de alunos, professores e funcionários da escola.

6. PRÁTICAS COLETIVAS PROMOVEM O COMUM E A ALTERIDADE

As críticas que afetam a escola, na contemporaneidade, chegam a tocar na sua origem enquanto instituição, seja em relação às suas finalidades, aos seus objetivos e à estrutura, pelas formas como são realizados os processos de escolarização em seu interior. Com frequência, a escola passa por muitas críticas para que seja melhorada e/ou reformada.

Na atualidade, temos um discurso predominando em seus entornos, que transfere o foco da educação para a aprendizagem. As apostas na aprendizagem permanente levam ao deslocamento da educação, situando a aprendizagem no topo. Os incentivos e as condições que as tecnologias oferecem tornam ainda mais eficientes os processos de ensino e "talvez se esteja permitindo que a escola tenha uma morte mais lenta" (MASSCHLEIN; SIMONS, 2014, p. 10). No entanto, esses autores revidam a esse presságio, argumentando que se a escola é "uma invenção histórica e pode, portanto, desaparecer [...] também significa que a escola pode ser reinventada". É sobre essa esperança, que a prática desenvolvida por essa escola, aqui apresentada, se encaminha. É sob essa utopia que esta escrita se propôs a refletir. Trata-se de uma utopia que não se agarra na busca por uma realidade predeterminada, mas ao 'inédito viável', que mostra "o futuro como aberto a um possível ainda não experimentado" (KOHAN, 2019, p. 156).

Seguindo nossa compreensão do currículo como um discurso, ele é construído por práticas discursivas e não discursivas que tecem uma proposta pedagógica. Como discurso, não possui fixidez e é dito, é falado, é construído, permanentemente, envolvido por relações de poder e de saber, que definem, pouco a pouco, papéis e funções dos sujeitos na escola e, também, o que se aprende e como se aprende; produz significados sociais e culturais; define identidades culturais e subjetividades.

Assim, nossas reflexões e análises, nesta escrita, direcionaram-se a elucidar um tipo de subjetividade que pode se formar por meio de um currículo que produz coletividade, solidariedade e alteridade, para construir a escola como espaço comum, ou seja, como espaço que não só é de todos, mas construído por todos de modo colaborativo.

A tendência atual, projetada sobre a educação e sobre a escola, direciona sua ação a atender às necessidades mercadológicas, quanto à produção de um sujeito flexível e adaptável às exigências do mercado e a uma formação científica que proporcione maior competitividade a todos. Os interesses da lógica neoliberal projetam suas tramas sobre a escola e à educação, com o interesse de produzir determinado sujeito - um capital humano - que possua competência para assegurar o funcionamento e o fortalecimento do neoliberalismo. No entanto, a prática dessa escola nos faz trilhar outros caminhos, dar às costas ao individualismo e à competição para produzir outra relação com o outro.

Segundo Biesta (2017), a linguagem da educação foi substituída pela linguagem da aprendizagem e embora não se desconsidere a importância dessa, há que se ressaltar que algo se perdeu nessa mudança. Por isso, o autor argumenta que "há uma necessidade de recuperar uma linguagem da educação para a educação" (p. 30), mas isso não significa "simplesmente um retorno à linguagem ou às linguagens que foram usadas no passado [...] mas reinventar uma linguagem [...] que responda aos desafios teóricos e práticos com que nos defrontamos hoje" (BIESTA, 2017, p. 30).

A escola é espaço onde os desafios da convivência se estreitam, porque o mundo contemporâneo abriu as portas para as diferenças e essas estão ocupando a escola, produzindo ruídos, preconceitos, discriminações e intolerância com o outro.

Esses desafios nos levam a compreender que vivemos um tempo em que estamos começando a perceber que o conhecimento é apenas um modo, importante sim, de nos relacionarmos com o mundo natural e social. No entanto, as problemáticas sociais e políticas que enfrentamos mostram que nossos problemas não são só de ordem econômica, mas há uma questão muito importante em jogo, que é "como podemos viver pacificamente com o que e com quem é o outro" (BIESTA,

2017, p. 31). Para isso, são necessárias outras subjetividades, não aquelas capturadas pela lógica competitiva, que objetiva o "primeiro lugar" e que ensejam uma luta, mesmo que inconsciente, contra o outro, porque é visto como ameaça, mas sim, subjetividades responsáveis por um mundo marcado pela pluralidade e pela diferença. Esse sujeito, porém, não se constituirá de modo voluntário ou espontâneo, precisamos de espaços educativos que apoiem esse tipo de perspectiva. A escola pode ser esse espaço, mas ela depende de algumas mudanças, entre elas, uma "reinauguração", superando a linguagem hegemônica da aprendizagem, tão presente hoje, para uma reconfiguração dos conceitos de educação (BIESTA, 2017).

A reconfiguração desses conceitos implica em repensar as relações entre escola e democracia. Isso, porque uma forma muito frequente de compreendê-las é atribuir à escola a tarefa de educar para a democracia, segundo conhecimentos e habilidades que possibilitam a formação de sujeitos "hábeis" à democracia, como se a educação fosse um instrumento para gerar a democracia, para arcar "com toda a responsabilidade pelo futuro da democracia" (BIESTA, 2017, p. 158). Certamente, a escola é um espaço muito importante para a vivência da democracia, mas é problemático situá-la em uma perspectiva individualista, como se a democracia dependesse de habilidades pessoais dos indivíduos. Nessa perspectiva, Biesta (2017) defende uma educação democrática que:

> [...] *não* esteja centrada em torno da ideia de que a educação democrática consiste na 'produção' da pessoa democrática, uma concepção que *não* conceba a pessoa democrática como um indivíduo isolado com um conjunto predefinido de conhecimentos, habilidades e disposições, mas uma compreensão em que se reconheça que a democracia consiste em pluralidade e diferença, e não na identidade e na uniformidade (Grifos do autor) (BIESTA, 2017, p.159).

Nesse sentido, reconhecemos que essa prática, produzida para a construção da convivência, está inscrita em um processo democrático e está contribuindo para um currículo que produz subjetividades, que reconhecem pluralidade e diferença. Também, está identificada com uma perspectiva pós-crítica de currículo ao reconhecer como "conteúdos válidos" participação, diálogo, democracia e

cooperação, como conhecimentos que devem integrar um currículo. Assim, podemos dizer que é uma prática que está construindo subjetividades interessadas no comum.

Dardot e Laval (2017) contribuem, com suas teorizações, para que a educação responda ao desafio de encontrar modos mais eficientes para enfrentar os ataques do neoliberalismo contemporâneo sobre suas finalidades. Entre as formas possíveis para tratar essa questão, essa escola o fez, discutindo sobre a convivência como um indicativo da construção do "princípio do comum" (DARDOT; LAVAL, 2017).

Segundo Dardot e Laval (2017, p. 615) "um princípio não é um 'início' que tenha a virtude de 'apagar-se diante do que vem depois'[...]", mas "é um verdadeiro começo, um começo sempre a começar, isto é, um começo que rege e domina tudo o que vem depois". E, segundo Freire apud Galli (2015), um bom começo se tece pelo diálogo. O diálogo como uma possibilidade concreta para a escola lidar com as necessidades de interação humana e humanizadora, fomentando práticas onde a convivência é promovida pelas experiências de bem viver identificadas com o comum e com a alteridade.

A racionalidade neoliberal capturou subjetividades para a competição, anulando a cooperação e afastando a ideia do comum. A prática dessa escola, no entanto, pode ser vista como uma centelha para a construção do comum, como um princípio que se fortalece pela cooperação e pela participação, para construir o diálogo entre todos os sujeitos da escola e pensar a vida no espaço escolar.

Assim, para finalizar, gostaríamos de ressaltar que práticas como essa possuem um componente político importante, como um esforço para decidir juntos a vida coletiva que implica em coobrigação e corresponsabilidade com o outro, na construção de um espaço comum. Produz também uma noção de alteridade, de respeito ao outro e entendimento de que há um destino comum da humanidade, embora ainda não compreendido e, por isso, a cooperação tem permanecido bloqueada. Essa prática se abre para a participação direta, promove a alteridade e apresenta um potencial no currículo escolar para além das estratégias da governamentalidade neoliberal. Produz um início para o princípio do comum, para construir subjetividades colaborativas, preocupadas com o outro, com a pluralidade e com as diferenças que não podem ser apagadas na democracia.

REFERÊNCIAS

BIESTA. Gert. **Para além da aprendizagem**: educação democrática para o futuro humano. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **Comum:** ensaio sobre a revolução no século XXI. São Paulo: Boitempo, 2017.

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. *In:* DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. **Michel Foucault:** uma trajetória filosófica para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

FOUCAULT, Michel. **Estratégia, poder- saber**. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. 22. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2006.

FOUCAULT, Michel. **Nascimento da Biopolítica**: Curso Collège de France. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do saber.** 8. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.

GALLI, Ernesto Ferreira. **O diálogo em Paulo Freire:** uma análise a partir da Pedagogia do Oprimido e da Pedagogia da Esperança. 2015. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

KOHAN, Walter. **Paulo Freire, mais do que nunca**: uma biografia filosófica. Belo Horizonte: Vestígio, 2019.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. *In:* SILVA, Tomaz T. (Org.). **O sujeito da educação:** estudos foucaultianos. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola**: uma questão pública. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A crítica da razão indolente:** contra o desperdício da experiência. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. São Paulo: Boitempo, 2011.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O currículo como fetiche:** a poética e a política do texto curricular. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. 10 imp. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

VEIGA-NETO, Alfredo. Governamentalidade, neoliberalismo e educação. *In:* BRANCO, Guilherme Castelo; VEIGA NETO, Alfredo (orgs). **Foucault: filosofia e política**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

EDUCAÇÃO FINANCEIRA E PROJETOS DE VIDA: TECENDO FORMAS PARA O *SER* HUMANO SOBREVIVER E TRANSCENDER

Lucí T. M. Santos Bernardi[1]
Bruna Larissa Cecco[2]

GT: Educação Financeira: tecendo formas de ser e estar em cidade que educa e se educa

INTRODUÇÃO

A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens.
Hannah Arendt

Para iniciar nosso diálogo, faz-se necessário refletir, primordialmente, sobre a educação e quanto ela foi e é imprescindível para o crescimento e desenvolvimento da humanidade. Essa reflexão é a base para compreender os significados das formas de o ser humano sobreviver e transcender, dos seus projetos de vida, das relações entre individualidade, coletividade e educação financeira, conceitos que serão debatidos ao longo do texto.

Afinal, o que é educação? A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), em seu artigo 1º, define que "a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais". Ou seja, está presente desde o nascimento, nas vivências e relacionamentos familiares, a partir da partilha

[1] Licenciada em Matemática e especialista em Educação Matemática pela UPF. Mestre em Educação e doutora em Educação Científica e Tecnológica pela UFSC. É professora da URI/FW, vinculada ao PPGEDU. Participa do Grupo de Pesquisa Processos Educativos: formação de professores, saberes e práticas e da Rede Iberoamericana de Estudos em Docência, Emancipação e Direito Educativo. E-mail: lucisantosbernardi@gmail.com
[2] Licenciada em Matemática, especialista em Matemática Financeira e mestre em Educação pela Unochapecó. É professora do Instituto Federal Farroupilha (IFFar), câmpus Frederico Westphalen. Atualmente é doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - URI. E-mail: bruna.cecco@iffarroupilha.edu.br

de atitudes, valores e costumes no seio da afetividade doméstica, passando pelas relações sociais próximas à família, nos espaços informais do bairro, da cidade; enfim, nos movimentos de articulação com o espaço, com o tempo e com outros sujeitos.

Para Savater (2005, p. 29), "a possibilidade de ser humano só se realiza efetivamente por meio dos outros, dos semelhantes, ou seja, daqueles dos quais a criança, em seguida, fará todo o possível para parecer". Decorre, então, que a possibilidade de ser humano se dá no âmbito social, que se inicia na família. Posteriormente, na linha do tempo de cada indivíduo, dá-se em âmbito escolar, quando a criança "torna-se" um estudante. A escola emerge como possibilidade para um desenvolvimento cognitivo e intelectual, através de conhecimentos científicos, bem como atua na socialização e ampliação dos laços sociais.

Nesse movimento, que envolve também o desenvolvimento corporal, o estudante (criança, jovem) vai se constituindo e se transformando em "construtor" da sua própria história, tanto nos bancos escolares quanto fora deles. É um processo complexo e de longos anos, em que a instituição escola e o professor têm função importantíssima ao compartilhar conhecimentos, ressignificar vivências e encorajar sonhos.

Sonhos? Sim! Acreditamos que são eles que nos constituem e nos mobilizam todos os dias a continuar lutando em prol das nossas causas, em meio aos desafios diários e às incessantes dificuldades e realizações. Nesse sentido, a escola pode assumir importante papel e oportunizar a abertura de novas experiências ou, ao contrário, pode ser uma aprisionadora de sonhos:

> Há escolas que são gaiolas e há escolas que são asas. Escolas que são gaiolas existem para que os pássaros desaprendam a arte do voo. Pássaros engaiolados são pássaros sob controle. Engaiolados, o seu dono pode levá-los para onde quiser. Pássaros engaiolados sempre têm um dono. Deixaram de ser pássaros. Porque a essência dos pássaros é o voo. Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados. O que elas amam são pássaros em voo. Existem para dar aos pássaros coragem para voar. Ensinar o voo, isso elas não podem fazer, porque o voo já nasce dentro dos pássaros. O voo não pode ser ensinado. Só pode ser encorajado. (ALVES, 2004, p. 29).

O estudante precisa sonhar! A escola precisa ressignificar o ato de educar para encorajar o sonho. Ressaltamos a importância de desenvolvermos um olhar para o ser humano que ocupa o ambiente da educação escolar, concebida como espaço de construção de novos conhecimentos, sobretudo alinhada com os princípios de liberdade e de solidariedade humana.

Nesse horizonte, partimos do pressuposto de que o ser se mobiliza a partir dos seus sonhos, dos projetos de vida que almeja, constituídos por diferentes perspectivas, dentre elas a financeira. São aspectos que precisam ser observados individualmente e pensados a partir da dinâmica de um projeto coletivo de mundo. Na esteira desse debate, discutimos o imbricamento entre processos educativos da escola e da cidade (como espaço de vivência comum), pensada como o lócus de desenvolvimento do ser humano.

Antes disso, abordamos uma discussão em torno do ser (substantivo/verbo) humano que é constituído nas diferentes vivências, evidenciando o caráter formativo e o papel que a educação desempenha e que acarretará a sobrevivência apenas ou transcendência do ser humano.

1. SOBRE O SER HUMANO: O SER [VERBO] E O SER [SUBSTANTIVO]

O ato de educar é inerente ao sujeito humano, que vai além da sua sobrevivência, baseando-se no aprimoramento, no aperfeiçoamento, buscando engrandecer-se, destacar-se tanto em questões profissionais quanto pessoais. E o ato de educar-se é permeado pelos projetos e sonhos nos quais o sujeito acredita no decorrer dos diferentes momentos da sua vida.

D'Ambrósio (2001) defende que a aquisição e elaboração do conhecimento se dão no presente, mas resultam de todo um passado, individual e cultural, com vistas às estratégias de ação que se projetam no futuro, desde aquele imediato até o de mais longo prazo. Para o autor, o conhecimento modifica a realidade e incorpora a ela novos fatos, isto é, "artefatos" e "mentefatos". Tal comportamento é intrínseco ao ser humano, é resultado de impulsos naturais para sobreviver e transcender. Para o autor, e concordamos com ele, o conhecimento é o grande gerador de saber, que é

decisivo para a ação do indivíduo; por conseguinte, é no comportamento, na prática, no fazer que se avalia, redefine e reconstrói o conhecimento. A consciência é impulsionadora do homem em direção à sobrevivência e à transcendência.

A compreensão do "ser" é uma linha, aparentemente tênue, entre verbo e substantivo:

> Sobrevivência e transcendência constituem a essência de ser [verbo] humano. O ser [substantivo] humano, como todas as espécies vivas, procura apenas sua sobrevivência. A vontade de transcender é o traço mais distintivo da nossa espécie. Não se sabe de onde provém a vontade de sobreviver como indivíduo e como espécie. Sem dúvida, está incorporada ao mecanismo genético a partir da origem da vida. Simplesmente constata-se que essa força é a essência de todas as espécies vivas. [...] Cada momento é um exercício de sobrevivência. (D'AMBRÓSIO, 2001, p. 5).

Igualmente, não sabemos como a espécie humana adquire a vontade de transcender. De acordo com D'Ambrósio (2001, p. 6), "[…] essa tem sido a questão filosófica maior em toda a história e em todas as culturas. Na forma de alma, vontade, livre arbítrio, a pulsão de transcender o momento de sobrevivência é reconhecida em várias manifestações do ser humano".

Se pensarmos apenas na sobrevivência, podemos nos comparar aos animais. A pergunta seria: para que frequentar a escola? Para que estudar? Qual o sentido de ter/buscar mais conhecimento? Acreditamos que seja para transcender, para mobilizar a apreensão do conhecimento na relação dialética entre o saber/fazer, impulsionado pela consciência. Assim, nesse processo de transcendência, a educação se mostra presente como um dos pilares essenciais, visto que a mesma possibilita e contribui para o desenvolvimento desse ser (substantivo) humano. Aliás, esse humano constituído para "além de sobreviver" é o mesmo que irá colaborar na constituição de outros seres (verbo) humanos, seja a partir de vivências familiares, socializações culturais ou em espaços educativos e formativos.

Enquanto discussão sobre o ser (verbo) humano, Savater (2005, p. 25-26, grifo do autor) nos aponta que:

> Em algum lugar Graham Greene diz que "ser humano também é um dever". Referia-se provavelmente [a] atributos como a compaixão pelo próximo, a solidariedade ou a benevolência para com os outros que costumam ser

> considerados características próprias das pessoas "muito humanas" [...] É curioso esse uso do adjetivo "humano", que transforma em objetivo o que diríamos que é inevitável ponto de partida. Nascemos humanos, mas isso não basta: temos também que chegar a sê-lo.

O autor, ainda, enfatiza que só chegamos a ser plenamente humanos quando os outros nos contagiam com sua humanidade, ou seja, o ato de nascermos humanos não nos faz humanos de fato, mas é na convivência, na troca de experiências com outros seres (humanos ou não) e com o mundo, que buscamos transcender... Inclusive, a educação é uma das "ferramentas" por meio das quais nos vamos "moldando" humanos. Afinal, "humanidade plena não é simplesmente algo biológico" (SAVATER, 2005, p. 26).

Segundo Charlot (2003, p. 31, grifo do autor), "[…] a *cria* da espécie humana não se torna homem senão se apropriando, com a ajuda de outros homens, dessa humanidade, pois esta não lhe é dada no nascimento, mas é, no início, exterior ao indivíduo". Assim, o humano é o conjunto do que a espécie humana produziu ao longo da sua história, de forma que nos tornamos humanos em um processo coletivo.

Na constituição do ser (verbo) humano, uma concepção de sociedade está imbricada nos processos educativos que buscam formar esse sujeito, bem como orientar para o seu projeto de vida. Concepção, essa, presente nas relações familiares, até mesmo antes do nascimento do indivíduo, que se expande posteriormente no convívio social e que, possivelmente, influenciará nas escolhas e decisões pessoais.

> Mas essa perspectiva, talvez demasiado abstrata, não pode ignorar que sob o mesmo rótulo de "educação" abrigam-se fórmulas muito diferentes no tempo e no espaço. [...] E esse processo de ensino nunca é uma simples transmissão de conhecimentos objetivos ou de destrezas práticas, mas vem acompanhado de um ideal de vida e de um projeto de sociedade. (SAVATER, 2005, p. 141, grifo do autor).

Perguntamo-nos, então, qual é o ideal de vida que a nossa sociedade impõe atualmente? Qual o projeto que nela está imbricado? Pensando no ser, no indivíduo que está sendo "formado" dentro da escola, que está cotidianamente nos bancos escolares, qual é o seu sonho? Em que medida a escola consegue encorajar o seu

sonho? De que forma a escola possibilita a construção de um projeto de vida para esse estudante?

Essas questões são importantes e devem ser pensadas cada vez mais no ambiente escolar, diante do papel que a instituição ocupa como um espaço formal de educação, possibilitando o desenvolvimento e a constituição identitária e profissional, que constituem o ser (verbo) humano, com suas singularidades e as capacidades que são inerentes; com seus sonhos e projetos.

2. PROJETOS DE VIDA: DO INDIVIDUAL AO COLETIVO

Para pensarmos acerca de projetos de vida, colocamos como ponto inicial o conceito de cidadania, tomada como o agir conjunto dos homens, no espaço público. Isso demanda a consciência política de contribuir e ser partícipe na formação das decisões e dos desígnios do Estado, em concretizar os direitos constitucionalmente previstos, em consonância com os interesses e prioridades da sociedade (ARENDT, 2010).

Sobre projeto de vida, Damon, Menon e Bronk (2003) defendem é que o *purpose* corresponde a uma intenção estável e generalizada, no sentido de realizar algo que é, ao mesmo tempo, significativo para o eu e tem consequências no mundo além do eu. Para os autores:

> Escolhemos esta definição porque destaca os seguintes pontos: 1. O propósito é uma espécie de meta, mas é mais estável e de longo alcance do que metas de baixo nível, como "chegar ao filme a tempo" ou "encontrar um estacionamento na cidade hoje." 2. O propósito é parte da busca pessoal de um significado, mas também tem um componente externo, o desejo de fazer a diferença no mundo, de contribuir para questões maiores do que o eu. 3. Ao contrário do significado apenas (que pode ou não ser orientado para um fim definido), o propósito é sempre direcionado a uma realização para a qual se pode progredir. (DAMON; MENON; BRONK, 2003, p. 121, tradução das autoras).

Essa mesma concepção é compartilhada por Hurtado (2012) ao apontar as principais características enfatizadas por Damon (2009 *apud* HURTADO, 2012) para compreender as dimensões do significado do *purpose*, sendo elas: estabilidade, generalização, significado pessoal e autotranscendente. A primeira deles provém da

ideia de significabilidade para o sujeito, tão logo será algo em que o ser ficará engajado para concretizar; além disso, "o fato de este projeto ser significativo faz com que ele esteja mobilizado para buscar suas metas e concretizá-las, influenciando os demais aspectos de sua vida" (DAMON, 2009 *apud* HURTADO, 2012, p. 60); e, por último, o fato de que o projeto de vida representa uma preocupação além do próprio indivíduo, com aspectos da transcendência, relacionados a aspectos do mundo exterior.

É importante, então, associar noções de cidadania e de projeto de vida em sentido amplo. De acordo com Machado (2000), nada parece mais característico da ideia de cidadania do que a construção de instrumentos legítimos de articulação entre projetos individuais e coletivos. Para ele, "educar para a cidadania significa prover os indivíduos de instrumentos para a plena realização dessa participação motivada e competente, dessa simbiose entre interesses pessoais e sociais, desta disposição para sentir em si as dores do mundo" (MACHADO, 2000, p. 22). O autor ainda referenda que essa articulação possibilita aos indivíduos, no conjunto de suas atividades, uma participação ativa no tecido social, com responsabilidade tanto individual quanto coletiva.

A articulação apresentada nos permite compreender a importância de a escola propor processos educativos que valorizem o respeito, a solidariedade e a justiça, orientados pela cultura e pela história de uma comunidade; que possibilitem ao estudante pensar seus projetos de vida como uma tarefa coletiva, parte de uma rede, na qual cada indivíduo, necessariamente, precisa de outras pessoas e de diferentes recursos para executar seus planos e atingir suas metas.

A ideia de fazer parte de uma coletividade e do viver em sociedade, com preceitos de cidadania, está expressa na Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2018). O documento aponta a importância de olhar para os projetos de vida, além de enfatizar o "agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários"; (BRASIL, 2018, p. 10), valores primordiais para estar em rede.

Skovsmose e Penteado (2007, p. 4-5) também trabalham com a ideia de rede. Para os autores, desenvolver projetos:

> [...] significa se movimentar numa rede cujos nós são pessoas, objetos, instituições, entre outros. O acesso a esses nós não ocorre através de um caminho único. É possível adotar percursos diferentes. O movimento altera o contexto e o resultado. Numa rede não existe um centro e, pela sua mobilidade, todos os nós podem constituir-se no centro. O ritmo, a forma, as opções e as necessidades emergirão da situação e serão locais, datados e transitórios.

O indivíduo não é só. Pertence a uma rede de vida em parceria com outros bilhões de indivíduos. Será que sua ação - pequena e individual - importa? Será que suas decisões, voltadas para o seu bem-estar, seu comportamento, podem influenciar essa rede? Defendemos que sim! Embora as ações possam ser absolutamente individuais, de livre arbítrio e com um resultado também individual, todos estão, incessantemente, contribuindo para modificar uma realidade. Como nos coloca D'Ambrósio (2001, p. 9) são:

> [...] estratégias de ação que resultarão em novos fatos - artefatos e mentefatos - que se darão no futuro e que uma vez executados se incorporarão à realidade. As estratégias de ação são motivadas pela projeção do indivíduo no futuro (suas vontades, suas ambições, suas motivações, e tantos outros fatores), tanto no futuro imediato e quanto no futuro longínquo, até o que poderia ser um momento final. Esse é o sentido da transcendência.

A ideia da rede remete do individual para o coletivo: significa acessar os diferentes elementos que a constituem e ver a si próprio como um desses elementos; implica em quando se "mover" na rede, movimentá-la toda; requer que sejam estabelecidas conexões com os diferentes, com o outro: sem o outro, a rede não se mobiliza; por fim, estabelece que o projeto de vida individual, de cada um e cada uma, precisa estar articulado com o grande projeto coletivo, no qual caibam as vidas de todos.

De que projeto de vida estamos falando? Aquele que mobiliza a pulsão da transcendência e nos permite sermos (verbo) humanos. Um projeto que "além de ter uma característica defensiva de auxiliar o sujeito a transpor dificuldades e obstáculos, tem um caráter proativo, impulsionando-o a concretizar suas

potencialidades, habilidades e talentos" (HURTADO, 2012, p. 51). Projeto de sonho, que possibilite ao sujeito por em prática o que acredita a partir das concepções e crenças inerentes ao projeto de sociedade em que está inserido, permeado por valores e expectativas, por conhecimentos e comportamentos, impulsionados por sua consciência.

Aqui cabe pensar quais as dimensões individuais e também coletivas que perpassam o desenvolvimento e a construção de um projeto de vida. Parece que, para isso, inicialmente temos que considerar o que é necessário para o ser (substantivo) humano como moradia, alimentação, saúde... para chegarmos ao significativo (e muitas vezes necessário) para o ser (verbo) humano como estudo, lazer, etc... Nesse processo de transcendência, é estratégico que o sujeito pense para além de suas necessidades, incluindo desejos e sonhos tanto para um futuro imediato quanto em longo prazo, com consciência de que as escolhas do presente serão refletidas no amanhã, da mesma forma que o hoje foi determinado pelas decisões realizadas no passado (D'AMBROSIO, 2001).

Consideramos que essas escolhas também se dão no âmbito financeiro e implicam no futuro do ser humano e no futuro do coletivo que o acolhe, pensando sua pertença em um espaço de convivência humana e de construção da dignidade para todos: a cidade. Isso nos mobiliza a refletir que os propósitos e decisões financeiras implicam no modo de ser e estar em uma cidade, especialmente, em uma cidade educadora.

2. EDUCAÇÃO FINANCEIRA: MODOS DE SER E ESTAR EM CIDADE QUE EDUCA E SE EDUCA

A exposição feita até aqui, acerca da educação, do ser (verbo e substantivo) humano, pensando a sobrevivência, a transcendência e os projetos de vida individuais e coletivos ancoram nossa reflexão para o tema Educação Financeira. Moran (2017, p.1) evidencia que um projeto de vida "bem desenhado é do interesse de todos, porque nos ajuda a propor perguntas fundamentais, a buscar as respostas possíveis, a fazer escolhas difíceis e a avaliar continuamente nosso percurso". Partimos do pressuposto que projetos de vida implicam em fazer escolhas, tomar

decisões, pensar no futuro e que a vida financeira também faz parte desse projeto. Podemos mirar essas decisões em dois polos: sob as lentes da sobrevivência e/ou sob as lentes da transcendência.

De forma simples, podemos dizer que o paradigma da sobrevivência pode nos levar a decisões para promover uma renda que dê conta de necessidades básicas, que nos permita "sobreviver", como ato de continuar a viver, o contrário de morrer. Coloca em tela o sentido de um sonho em gaiola! Um sonho que não pode ser sonhado ou que é deixado em segundo plano por diferentes dificuldades ou obstáculos; ou, ainda, um sonho que não se concretiza por falta de conhecimento, planejamento, estratégia, organização.

O processo de transcendência tem diferentes significados. Afinal, cada indivíduo tem seu projeto de vida, "[...] tem esses mecanismos e é isso que mantém a individualidade e a identidade de cada ser" (D'AMBROSIO, 2001, p. 9). Para alguns, a transcendência se dá na constituição de uma família, ter uma casa própria, adquirir o carro do ano, ter muitos bens; para outros, estudar muito, conhecer o mundo. Enfim, cada ser humano terá suas prioridades, seus desejos nesse movimento de autotranscender, considerando a inserção em um coletivo de mundo. Coloca em tela o sentido do sonho em voo!

Então, queremos pensar como a Educação Financeira pode ser e estar nesse cenário e contribuir no sentido da tomada de consciência, acerca da responsabilidade de uns em relação aos outros e de todos em relação a todos. É preciso perguntar, ainda, como ela pode oportunizar e encorajar o voo?

> A educação financeira pode ser definida como o processo pelo qual consumidores/investidores financeiros aprimoram sua compreensão sobre produtos, conceitos e riscos financeiros e, por meio de informação, instrução e/ou aconselhamento objetivo, desenvolvem as habilidades e a confiança para se tornarem mais conscientes de riscos e oportunidades financeiras, a fazer escolhas informadas, a saber onde buscar ajuda, e a tomar outras medidas efetivas para melhorar seu bem estar financeiro. (OCDE, 2005).

Consideramos que a Educação Financeira promove uma postura saudável e inteligente com as finanças pessoais e familiares, que contribuem na perspectiva de

uma educação para a cidadania, que extrapola os limites do ambiente escolar. Então, é fundamental colocarmos em pauta essa temática na escola.

No Brasil a necessidade da incorporação da Educação Financeira foi apontada pelo Decreto Federal 7.397/2010, com a criação da Estratégia Nacional da Educação Financeira – ENEF, revogado pelo Decreto Nº 10.393/2020 que instituiu a nova Estratégia Nacional de Educação Financeira - ENEF e o Fórum Brasileiro de Educação Financeira – FBEF. Em 1998, os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs já preconizavam a Matemática Financeira como uma aplicação da Matemática, com vistas a promover a autonomia dos estudantes nas decisões em situações do cotidiano (BRASIL, 1998). Na atualidade, de forma mais específica com a BNCC (BRASIL, 2018), sugere-se a incorporação da Educação Financeira como um tema transversal e integrador que se caracteriza como contemporâneo, além da indicação de ser tratada como contexto para o desenvolvimento de habilidade nas unidades temáticas vinculadas à Matemática no Ensino Fundamental e Médio.

Para além do exposto nos documentos, a escola, enquanto ambiente formal, pode mobilizar efetivamente uma Educação Financeira que oportunize, aos estudantes, empoderamento para contribuir na proposição de um pensamento crítico e reflexivo, com fundamentos sociais e éticos, essenciais para uma boa relação com o dinheiro, prezando pela qualidade de vida e pelo desenvolvimento da sociedade como um todo. Significa compreender as relações das decisões financeiras com o capitalismo, com o consumismo e o consumo, bem como tencionar as relações com a sociedade, questões ambientais, salariais, econômicas, políticas, de classes sociais e desigualdades.

Tal condição sinaliza para o fato de que a escola é o elemento agregador do desenvolvimento do cidadão! Dessa forma, partindo do contexto real e explorando a dimensão cidadã, defendemos que a Educação Financeira é um elemento importante na preparação para ser (verbo) humano em convivência. Pensar na convivência humana para além da família e da escola, em um lugar na sociedade, remete-nos para a cidade: é ela que acolhe a escola, a família e o sujeito!

Nesse sentido, na Carta de Princípios do Movimento Cidades Educadoras[3], evidenciamos dois dos 20 princípios que especificam o espaço dos sujeitos, especialmente dos jovens:

> 9. A cidade deverá oferecer aos seus habitantes a possibilidade de ocupar um lugar na sociedade; aconselhá-los sobre a sua orientação pessoal e profissional e facultar a sua participação numa ampla gama de actividades sociais. No âmbito específico da relação educação/trabalho é importante assinalar a estreita relação que deverá existir entre a planificação educativa e as necessidades do mercado de trabalho. As cidades definirão estratégias de formação que tenham em conta a procura social e colaborarão com as organizações de trabalhadores e empresários na criação de postos de trabalho.
> [...]
>
> 12. A cidade incentivará o Associativismo com o fim de formar os jovens para a tomada de decisões, canalizar actuações ao serviço da sua comunidade e obter e difundir informação - materiais e ideias para promover o seu desenvolvimento social, moral e cultural. (CARTA DAS CIDADES EDUCADORAS, 1990, p. 03).

A cidade representa a rede, o coletivo maior em que os conhecimentos escolares se integram aos saberes da vida, em que os projetos individuais se integram com os coletivos, em que os sujeitos efetivamente podem transcender, podem ser e estar imbricados na grande rede social. O "jeito" de pensar a educação, a educação financeira e a escola, nos remete ao "jeito" de pensar a cidade!

De acordo com Lima (2019), a cidade se espelha na escola, em sua pedagogia, enquanto a escola se espelha na cidade quanto a sua organização:

> Trata-se e trava-se uma perspectiva ideológica, política e organizativa. Lembra o teor do poder local, defendido por educadores liberais democráticos como Teixeira[4] (1967) para quem a escola deve refletir a organização da sociedade para construir os processos educativos, bem como

---

[3] O movimento das Cidades Educadoras (CEs) tem início na cidade de Barcelona, no ano de 1990, quando representantes de várias cidades, de variadas partes do mundo, se reuniram e elaboraram uma Carta de Princípios contendo orientações destinadas àqueles municípios que quisessem ser signatários e anuentes ao modelo proposto. A primeira versão da Carta das Cidades Educadoras foi formulada em Barcelona, em 1990, pelos representantes das cidades participantes do I Congresso Internacional das Cidades Educadoras. Posteriormente, seu texto foi revisto na terceira edição do Congresso, realizada em Bolonha, em 1994, e mais tarde em Gênova, em 2004.

[4] TEIXEIRA, Anísio. **Educação é um direito:** dependência essencial da democracia na efetivação desse direito; a educação como problema político e sua organização e administração como serviço público especial e autônomo; bases para um plano de organização dos sistemas estaduais de educação. São Paulo: Editora Nacional, 1967.

> a idealização de educadores freirianos, como Gadotti[5] (1992), Romão[6] (1992) e Padilha[7] (2009) para quem a política e a educação são realizadas no município, ou ainda Paro[8] (2001) para quem a escola é o lugar de ensinamento da democracia. (LIMA, 2019, p. 37).

Para pensar essa relação entre escola e cidade, o autor ainda coloca em pauta que a escola precisa ser superada, mas questiona que essa superação, em direção à construção de uma sociedade democrática, possa ocorrer pelo:

> [...] modelo de cidade comercial e mercadológica que foi constituída, no Brasil, desde os processos de urbanização e industrialização, onde podemos destacar bairros para ricos e subúrbios para pobres, alamedas para ricos e vielas para pobres, colégios para ricos e escolas para pobres. (LIMA, 2019, 40).

Corroborando com o autor, defendemos que o modelo de cidade estabelecido precisa se espelhar em uma escola promotora de uma educação que mire os processos de geração de recursos e a reflexão acerca da função do dinheiro, do consumo e do consumismo. A escola também deve possibilitar a formação acerca da sustentabilidade e da responsabilidade social, da ética nas relações, da justiça social, da proteção do meio ambiente, da produção e do tratamento do lixo, da qualidade de vida dos sujeitos, do tempo de trabalho e do tempo de lazer, da preservação da saúde e da autonomia dos sujeitos para a tomada de decisões.

Esses são os elementos que podemos tensionar no campo da Educação Financeira, pensando nas relações estabelecidas na cidade e pela cidade, ancoradas na justiça social e nos princípios da democracia e de igualdade, com vistas a possibilitar a transcendência do ser humano. Acreditamos que a escola pode contribuir e mobilizar essas transformações, em um movimento de confluência com a cidade, como uma organização social que agrega os seres humanos.

Para justificar a proposta defendida, começamos por conceituar o termo "cidade": do latim *civitas*, originalmente "condição ou direitos de cidadão", de *cives*,

---

[5] GADOTTI, Moacir. **Escola cidadã:** uma aula sobre a autonomia da escola. São Paulo: Cortez, 1992.
[6] ROMÃO, José E. **Poder local e educação**. São Paulo: Cortez, 1992.
[7] PADILHA, Paulo R. **Município que educa**: nova arquitetura da gestão pública. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.
[8] PARO, Vitor H. **Escritos sobre educação.** São Paulo: Xamã, 2001.

"homem que vive em cidade". Qual a ideia que temos da cidade? Qual a relação da escola com a cidade? Arroyo (2017, p. 64) rememora que:

> Rousseau dizia "A ruína do gênero humano são as cidades... Eu quero educar o Emílio no campo". Quantos educadores participam dessa visão negativa da cidade quanto expressão do convívio moderno! O medo à cidade, o medo à cidadania. Como educar para o convívio social com essa visão tão negativa? Como educar para o futuro, para a realidade sócio-política com esse olhar constante mitificado no passado?".

Com essa concepção acerca do social, a escola não pode preparar para a "cidade", para a cidadania e tenta salvar da "cidade", de forma que não educa para o convívio social e político, mas para que cada um se defenda no caos do social; não educa para transformar as condições sociais, mas para prevenir-se dos males inevitáveis do convívio social (ARROYO, 2017).

A escola pode assumir o papel de uma Escola Cidadã, que se movimenta em direção à sua comunidade ou que abre suas portas para a vida comunitária. Ela tem possibilidades de proporcionar a/aos estudantes experiências que contribuam com a construção de uma consciência de si como ser social-com-os-outros. Um projeto educacional colaborativo se desenvolve de modo a trabalhar as identidades, os saberes, o fazer, os interesses e as necessidades da comunidade e da escola, possibilitando, assim, uma cooperação entre o socioeconômico, o criativo, o cultural e o organizacional (AIETA; ZUIN, 2012).

A escola pode criar uma nova pedagogia para estar na cidade, pode trabalhar em uma dimensão cidadã que amplia a possibilidade do ser humano sentir-se parte da mesma, frente à construção de um projeto de coletivo com a participação de todos os indivíduos, remetendo aos nós que fazem parte de uma rede. Moll (2019a) aponta que a escola tem papel específico ao construir pontes pedagógicas entre os estudantes e sua cidade, dado o caráter longitudinal e sistemático que a escola ocupa na vida dos cidadãos.

Por outro lado, podemos pensar a cidade como *locus* de educação. De acordo com Moll (2019a), isso implica em um profundo compromisso político para combater as segregações, sejam étnicas, raciais, religiosas, partidárias, ideológicas, de gênero, de determinadas orientações sexuais ou outras. A autora defende, ainda, que isso

implica a superação de todas as formas quotidianas de fascismo, abrindo espaços para a construção de modos solidários de existência e para a afirmação das diversidades humanas e do direito de todos e de cada um à dignidade e à beleza. Uma cidade educadora!

Consideramos, ainda, a cidade educadora como um espaço social em permanente movimento, que questiona a natureza dos fundamentos de uma sociedade capitalista com imensas desigualdades sociais, que discute o papel desempenhado pela escola, pelas entidades civis e governamentais, que busca compreender que significados poderiam ser construídos no que diz respeito às responsabilidades, aos direitos e aos deveres e estariam presentes em pleno exercício da cidadania. Nas palavras de Moll (2019b, p.4), "falar de cidades educadoras implica dialogarmos com as utopias mais profundas da construção da paz e de um mundo onde todos caibam [...]".

Essas reflexões devem ser inerentes à formação de um cidadão, que se sente parte do processo coletivo tanto em relação aos sonhos quanto à realização dos mesmos. Discussões que devem ser plantadas no ambiente escolar, em uma escola que de fato indique o caminho para o ser (substantivo) transcender, entender-se como um nó de um coletivo.

Por fim, compreendemos o papel que a Educação Financeira pode desempenhar no tecido social, tendo em vista a importância de se pensar um lugar para todos, também economicamente:

> A ideia política, da qual o conceito de *cidade educadora* deve estar impregnado (sob pena de converter-se em adereço metodológico) implica processos distributivos que permitam a todos e a cada um, acesso condições materiais básicas para a existência, ou seja, possibilidades de morar, comer, estudar, locomover-se e trabalhar. Esta mesma ideia política aponta para percursos pedagógicos que intencionalmente devem ser construídos para que a cidade *reencontre* os seus habitantes e os seus habitantes a reencontrem, para que os invisíveis nas/das periferias ganhem espaço e para que os profundos processos de alienação acerca deste viver juntos/vivendo tão separados, possam ser superados. (MOLL, 2019a, p. 34, grifos da autora).

A ideia política se traduz nas relações estabelecidas entre processos educativos e cidade, no pensar em outros modos de viver e de perceber os tempos e os espaços.

Incluímos aqui o educar-se financeiramente, pois permite compreender as bases para a realização de decisões financeiras conscientes, que estejam atreladas ao projeto de vida do ser humano, a voar, a transcender, a partir das suas escolhas...

Para que os voos sejam altos, o coletivo precisa estar fortalecido! Em uma cidade que educa e se educa, crer na possibilidade e contribuir para a realização do voo é parte do processo, com o apoio da sociedade. As particularidades de cada um, o grupo familiar, a comunidade escolar, o bairro, a cidade da qual fazemos parte!

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O que estamos actualmente vivendo e sofrendo não é apenas uma borbulhagem fugaz, destinada a passar como tantas coisas passam, sem deixar sinal; é, muito pelo contrário, uma época de transição, uma ponte de passagem entre aquilo que desaparece e o que vai surgir. E nessa ponte de passagem chocam-se todas as correntes, coexistem todas as contradições, fazendo dela aparentemente uma feira de desvarios e, na realidade, um formidável laboratório de vida.
Bento de Jesus Caraça, em maio de 1933.

Em 1933, Caraça[9] brindava a União Cultural "Mocidade Livre", em sua fundação, com a palestra "A Cultura Integral do Indivíduo: problema central do nosso tempo". Eram tempos difíceis... de fecundidade e inquietudes. A Europa agitava-se com acontecimentos que pressagiavam grandes transformações chegando: Hitler havia tomado, há meses, o poder na Alemanha; a instabilidade geral era manifesta e tais indicações davam origem a um ambiente de expectativa e ansiedade (CARAÇA, 1939)[10]. Suas palavras buscavam enaltecer a solidariedade presente na luta daqueles moços que pretendiam compreender e viver o seu tempo, chamando a atenção para o fato de que o esforço de cada um e de todos é que determinaria o que seria o mundo no amanhã.

[9] Bento de Jesus Caraça (1901-1948) foi um dos mais importantes matemáticos portugueses e professor universitário. Resistente, antifascista e defensor incansável da democratização da cultura como processo inseparável da luta pela transformação da sociedade.
[10] A palestra ocorreu em maio de 1933 e sua publicação, que aqui citamos, em 1939.

Caraça deixou-nos uma lição importante: há uma lei a qual se subordina todo o desenvolvimento da história, ao longo do extenso caminho percorrido, desde o aparecimento dos primeiros agrupamentos humanos até as sociedades de hoje:

> No seio das sociedades humanas manifestam-se permanentemente dois princípios contrários - o individual e o colectivo - de cuja luta resultará um estado superior dessas mesmas sociedades, em que o primeiro princípio – o individual - chegado a um elevado grau de desenvolvimento, se absorverá no segundo. (CARAÇA, 1939, p. 5).

Não poderia ele imaginar como suas palavras sobreviveriam ao tempo, ainda traduzindo o cotidiano atual, em pleno século XXI. Vivemos uma época em que se verifica um tão grande desprezo pela existência alheia, que emerge de forma pungente a necessidade de pensar em possibilidades para que a ação individual sobre o coletivo não seja para proveito e interesses próprios. Precisamos romper com paradigmas de domínio do individual sobre o coletivo. A história nos mostra a alternância desse domínio com os períodos de calmaria ancorados de transformações sociais, que ocorrem a partir de longas lutas. Mostra-nos, também, que a educação possibilita enfrentar de forma vigorosa essas intervenções nas relações sociais.

Assim, o presente texto se constituiu em uma possibilidade!

Ao iniciarmos, apontamos a importância da educação para o ser humano, enquanto um ser biológico que irá se desenvolver e sobreviver, mas principalmente enquanto um ser social e cultural que irá transcender. É o ser (verbo) humano que permite construir projetos de vida e esses projetos também trazem os traçados do sonho financeiro.

Portanto, consideramos que a discussão sobre Educação Financeira é importante, nesse processo de transcendência, na medida em que materializa alguns elementos do sonho e da possibilidade do voo. Caracteriza-se como um contraponto ao aprisionamento, compreendendo que existe uma perspectiva organizacional da rede na qual estamos inseridos, que é essencial nessa permissão de sonhar e concretizar!

Nessa visão de construir projetos de vida, de sonhar, fazer planos, atingir metas, realizar sonhos, a educação tem importante papel formativo. A escola, como

espaço educativo formal, tem o poder de aprisionar ou encorajar os estudantes. Afinal, "o voo não pode ser ensinado. Só pode ser encorajado" (ALVES, 2004, p. 29).

Compreendemos que a Educação deve cumprir com sua finalidade de "pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" (BRASIL, 1996), considerando sua individualidade, necessidades, direitos inerentes ao ser (verbo) humano, oportunidades para atingir a transcendência, a dignidade, as particularidades de quem está inserido em um coletivo.

> Eu poderia sintetizar meu posicionamento dizendo que só se justifica insistirmos em Educação para todos se for possível conseguir, através dela, melhor qualidade de vida e maior dignidade da humanidade como um todo, preservando a diversidade, mas eliminando a desigualdade discriminatória, assim dando origem a uma nova organização da sociedade. (D'AMBROSIO, 2001, p. 02).

Por isso, defendemos a necessidade de pensar a Educação Financeira na constituição dos estudantes, a qual possibilita enxergar novos caminhos com relação ao financeiro, em uma perspectiva mais saudável, equilibrada e organizada. Frente a isso, há uma promoção de dignidade do ser (substantivo) humano que pode, a partir do local em que está inserido na rede, traçar seus projetos de vida, considerando o coletivo maior. Compreendemos a finança como uma categoria de interesse coletivo, que compõe o sustento com dignidade à vida humana.

Por fim, e sem encerrar o debate, evidenciamos que tudo acontece em um *locus,* em um espaço social: sobrevivência e transcendência do ser humano, que geram os traçados, imbricamentos e tessituras de projetos individuais e coletivos, que se integram a uma Educação Financeira na busca de o sustento digno de todos. Estamos falando de uma cidade educadora!

Pensar a cidade como o espaço em que acontece esse movimento é pensá-la sob a perspectiva da educação. Precisamos sistematizar formas de ser e estar em cidade que educa e se educa. Significa, então, como infere Moll (2019a, p. 37), o desafio de incidir "[...] nossas próprias possibilidades de reinventar este mundo, nosso modo de viver nele, nossas práticas culturais, políticas e sociais e nossas instituições, como utopias possíveis que nos levam a caminhar".

REFERÊNCIAS

AIETA, Vânia Siciliano; ZUIN, Aparecida Luzia Alzira. Princípios norteadores da cidade educadora. **Revista de Direito da Cidade**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 2, p. 193-232, 2012. Disponível em: <http://www.epublicacoes.uerj.br/index.php/rdc/article/view/9717/7616 >. Acesso em 02 ago. 2020.

ALVES, Rubem. **Gaiolas ou asas.** A arte do voo ou a busca da alegria de aprender. Porto: Edições Asa, 2004.

ARROYO, Miguel. Educação e exclusão de cidadania. In. BUFFA, Ester; ARROYO, Miguel; NOSELLA, Paulo. **Educação e cidadania:** quem educa o cidadão? 14. ed. São Paulo: Cortez, 2017. (Coleção Questões de Nossa Época, v.19).

ARENDT, Hannah. **A condição humana.** 11. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

BRASIL. **Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996:** estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 1996.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais** (PCNs). Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: ensino médio. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

CARAÇA, Bento de Jesus. A Cultura Integral do Indivíduo: problema central do nosso tempo. Conferência realizada na União Cultural «Mocidade Livre» em 25 de maio de 1933. **Cadernos Searas Novas – Revista de Doutrina e Crítica.** Lisboa, 1939.

CARTA DAS CIDADES EDUCADORAS. **Declaração de Barcelona** (1990). Disponível em: https://cidadeseducadoras.org.br/wp-content/uploads/2016/06/carta-cidades-educadoras-barcelona.pdf. Acesso em: 15 set. 2020.

CHARLOT, Bernard. **Os jovens e o saber**: perspectivas mundiais. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003.

DAMON, Willian; MENON, Jenni; BRONK, Kendall C. The development of purpose during adolescence. **Applied Developmental Science**, Oxford, v. 7, n. 3, p.119–128, 2003. DOI: 10.1207/S1532480XADS0703_2.

D'AMBROSIO, Ubiratan. Paz, educação matemática e etnomatemática. **Teoria e Prática da Educação**, Maringá, v. 4, n. 8, p.15-33, junho 2001.

HURTADO, Daniela Haertel. **Projetos de vida e projetos vitais:** um estudo sobre projetos de jovens estudantes em condição de vulnerabilidade social da cidade de São Paulo. 170 p. Dissertação - (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

LIMA, Antonio Bosco de. Cidades educadoras: concepção e realidades em Uberlândia/MG e Sorocaba/SP. **Laplage em Revista.** Sorocaba. vol.5, n.3, set.- dez. 2019, p.31- 43. DOI: https://doi.org/10.24115/S2446-6220201953684p.31-43

MACHADO, Nilson José. **Educação:** projetos e valores. São Paulo: Escrituras, 2000.

MOLL, Jaqueline. Reflexões introdutórias ao monográfico "cidade educadora: olhares e práticas" - Pela utopia de cidades educadoras: por um mundo onde todos tenham lugar. **Kult-ur. Revista Interdisciplinària sobre la Cultura de la Ciutat.** Castelló, v. 6, p. 27-38, 2019a. DOI: http://dx.doi.org/10.6035/Kult-ur.2019.6.11.1

MOLL, Jaqueline. Criar nas cidades para recria-las: condição para afirmação de sociedades democráticas. **Boletim Rede Portuguesa das Cidades Educadoras**. n. 37, 2019b. Disponível em: https://www.edcities.org/rede-portuguesa/wp-content/uploads/sites/12/2019/06/boletim_37_cidades-educadoras_PDF_final-1.pdf. Acesso em 15 set. 2020.

MORAN, José. **A importância de construir projetos de vida na educação**. 2017. Disponível em <http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2017/10/vida.pdf>. Acesso em 07 jun. 2020.

OCDE. **Recomendação sobre os Princípios e as Boas Práticas de Educação e Conscientização Financeira**. Centro OCDE/CVM de Educação e Alfabetização Financeira para América Latina e o Caribe, julho 2005.
Disponível em: https://www.oecd.org/daf/fin/financial-education/[PT]%20Recomenda%C3%A7%C3%A3o%20Princ%C3%ADpios%20de%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Financeira%202005%20.pdf Acesso em 15 set. 2020.

SAVATER, Fernando. **O valor de educar**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2005.

SKOVSMOSE, Ole; PENTEADO, Mirian Godoy. Trabalho com projetos na educação matemática. In. IX Encontro Nacional de Educação Matemática, 2007. **Anais do IX Encontro Nacional de Educação Matemática.** Local: SBEM, 2007. Disponível em http://sbem.iuri0094.hospedagemdesites.ws/anais/ix_enem/Html/comunicacao Cientifica.html. Acesso em 12 ago. 2020.

A UNIVERSIDADE E A ESCOLA NA CONSTITUIÇÃO DE UM *ETHOS* FORMATIVO DEMOCRÁTICO PARA UMA CIDADE ABERTA

Elí Terezinha Henn Fabris[1]
Sandra de Oliveira[2]
Clarice Salete Traversini[3]
Luís Pedro Hillesheim[4]

GT: Docências Contemporâneas e Práticas Pedagógicas: quando a Universidade e a Escola atravessam seus muros e habitam a cidade

INTRODUÇÃO

> *O conceito de habitar é, portanto, apresentado como um conceito estratégico para pensar as transformações que interessam não apenas a época e as sociedades atuais, mas, também, a nossa condição perceptiva e a nossa forma de sentir (DI FELICE, 2009, s/p).*

O modo como habitamos as cidades vem sofrendo transformações de todas as ordens. A certeza da importância dos espaços públicos como espaços de trocas, de convivência, de encontros, parece ter se reafirmado com a experiência do isolamento social causado pela Covid-19. A reafirmação da importância dos espaços públicos foi uma das condições que nos mobilizou a construir o presente texto, escrito no âmbito das discussões propostas para o GT "Docências contemporâneas e práticas pedagógicas: quando a universidade e a escola atravessam seus muros e habitam a

[1] Doutora em Educação, professora e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação de Educação e das licenciaturas da Unisinos. Líder do Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Pedagogias, Docências e Diferenças (GIPEDI/CNPq/Unisinos). E-mail: ethfabris@gmail.com
[2] Doutora em Educação, professora da Fundação Escola Técnica Liberato Salzano Vieira da Cunha - FETLSVC), em estágio pós doutoral (Bolsista Pós-Doc Júnior CNPq) em PPG Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - Unisinos, integrante do grupo de pesquisa: Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Pedagogias, Docências e Diferenças (Gipedi/UNISINOS/CNPq). E-mail: sandradeoliveira.rs@gmail.com
[3] Doutora em Educação, professora da Faculdade de Educação-UFRGS, em estágio pós-doutoral (PNPD-CAPES) no PPG Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS, líder do Grupo de Pesquisa em Educação e Disciplinamento (GPED/CNPq/UFRGS). Email:clarice.traversini@gmail.com
[4] Doutor em Educação, professor e pesquisador da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI, Câmpus Frederico Westphalen, coordenador pedagógico do Curso Superior de Tecnologia em Agropecuária pelo PRONERA – Programa Nacional de Educação pela reforma agrária.

cidade"[5]. Nosso objetivo consiste em analisar práticas pedagógicas desenvolvidas na escola e na universidade em articulação com a cidade.

A problematização foi tecida a partir de duas questões: Quais práticas pedagógicas desenvolvidas na Universidade e na Escola de Educação Básica se constituem em experiências que atravessam seus muros e reverberam pela cidade? Quais são as articulações possíveis para que a Universidade e a Escola habitem a cidade e constituam outras formas de formação humana?

Partimos do entendimento de que a Universidade e a Escola de Educação Básica, agências formadoras por excelência, possuem um compromisso social para além dos seus muros. Como protagonistas do ensino e junto aos demais setores da sociedade, podem criar um *ethos formativo democrático* que se amplia e se fortalece na proposta de uma cidade aberta, construindo pontes e redes de educação e de comunicação que se alimentam mutuamente.

De início, é importante esclarecer que compartilhamos da compreensão de Sennet (2018, p. 20) para quem "em termos éticos, uma cidade aberta naturalmente toleraria as diferenças e promoveria a igualdade" e continua o autor, "mais especificamente, porém, ela libertaria da camisa de força do fixo e do familiar, criando um terreno para a experimentação e a expansão das experiências". Sennet (2018), ao tratar do tema planejamento urbano, nos apresenta um problema ético na relação com a cidade: o urbanismo deve representar a sociedade tal como é ou tentar mudá-la?

Ao buscar uma solução para esse dilema, o autor propõe a ideia de cidade aberta, inspirado em um trabalho realizado em Laboratório tipo *maker*[6]. Na obra "Construir e Habitar: ética para uma cidade aberta" Sennet e seus alunos chegam à conclusão de que a ideia de aberto, vivenciada nesse laboratório, permitia a inovação a partir de perguntas que não poderiam ser respondidas com SIM ou NÃO. As experiências nesse laboratório proporcionavam o desafio de explorar outras

---

[5] Trata-se do GT integrado ao Seminário "XI SINCOL - XI Simpósio Nacional de Educação, IV Ciclo de Estudos em Educação, V Colóquio Internacional de Políticas Educacionais e Formação de Professores, II Seminário SESC e URI de Educação".

[6] O Laboratório Maker tem como base o fazer e vem constituindo no contemporâneo o que alguns autores têm chamado de cultura maker. Carrega a ideia do "faça você mesmo", "coloque a mão na massa" e podem envolver a fabricação digital, mecânica, eletrônica, artes entre outras. TABARÉS GUTIÉRREZ (2018); ZYLBERSZTAJN (2015); CORDOVA e VARGAS (2017).

possibilidades, com base nos resultados estranhos, dos pontos fora da curva, das consequências não previstas. Essas experiências abertas no *Media Lab* fizeram com que Sennett pensasse sobre os modos de planejar as cidades. Para o autor, a essência da cidade aberta é a complexidade, "uma cidade aberta trabalharia com suas complexidades, gerando por assim dizer uma molécula complexa de experiência" (SENNET, 2018, p.19).

Além de Sennett (2018), para pensar o presente e a condição de crise instaurada, buscamos os estudos de contemporâneos como Serres (2017), Di Felice (2009), Latour (2020) e Sassen (2016) que nos ajudam a pensar como as experiências da escola e da universidade podem reverberar além dos muros. Como empiria, selecionamos narrativas sobre projetos desenvolvidos por estudantes da educação básica e do ensino superior na relação com a cidade, comunidade ou diferentes instâncias sociais.

Para concretizar o objetivo a que nos propomos, construímos duas seções analíticas, com base nas narrativas selecionadas e a partir das noções de habitar (DI FELICE, 2009), expulsões (SASSEN, 2016) e educação democrática (bell hooks[7], 2019). Por fim, apresentamos o *ethos* formativo democrático como possibilidade para pensar outras formas de formação humana.

1. EXPULSÕES E O HABITAR: OS PARADOXOS DA CIDADE ABERTA E SUA RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO BÁSICA E O ENSINO SUPERIOR

Dentre a pluralidade de práticas escolares, registradas em nosso material empírico, que são relatos sobre projetos de iniciação científica, desenvolvidos na educação básica, apresentados no evento Mostratec/Mostratec Júnior[8] e publicados

[7] Essa autora por uma questão identitária e política assume seu nome grafado com letra minúscula.

[8] Mostra Internacional de Ciência e Tecnologia - MOSTRATEC, realizada em Novo Hamburgo/RS pela Fundação Escola Técnica Liberato Salzano Vieira da Cunha desde 1985, com apresentação de projetos de pesquisa de alunos do Ensino Médio e da educação profissional, e, desde 2011, com projetos de alunos do Ensino Fundamental e da Educação Infantil na Mostra de Trabalhos de Pesquisa do Ensino Fundamental - MOSTRATEC Júnior. Na edição mais recente (2019), foram apresentados 755 projetos de pesquisa da educação básica: 420 do Ensino Médio, 263 do Ensino Fundamental e 72 da Educação Infantil; 257 feiras afiliadas de mais de 40 municípios do estado do RS, de 26 estados e do DF, e de mais de 26 países. Ao longo dos anos, tem-se observado que ao menos 70% do total de projetos de estudantes brasileiros participantes correspondem a escolas públicas. Anualmente, visitam a feira cerca de 40.000 pessoas. Acesso em <www.mostratec.com.br>.

na revista Liberato Científica[9], nos últimos 3 anos; e, relatos de práticas pedagógicas na universidade, apresentados no GT "Docências contemporâneas e práticas pedagógicas: quando a universidade e a escola atravessam seus muros e habitam a cidade".

Inicialmente, selecionamos o relato da prática "Iluminação artificial adequada e a Terra naturalmente iluminada", de autoria de Carla Beatris Boff, Lisandra Sant'Anna Bissigo e Maurício Cabreira, realizada na Escola Municipal de Ensino Fundamental La Salle, Sapiranga-RS (BOFF; BISSIGO; CABREIRA, 2016). Escolhemos essa narrativa para um exercício de pensamento sobre como o currículo escolar pode contribuir para construir/habitar/pensar[10] a cidade aberta. Para isso usamos a noção de expulsões (SASSEN, 2016) e de habitar (DI FELICE, 2009).

Sassen (2016), em seu livro "Expulsões: brutalidade e complexidade na economia global", chama nossa atenção para os mecanismos nomeados pela autora de "expulsão" e que fazem parte da dinâmica excludente do capitalismo: a cada dia, mais e mais pessoas são expulsas de suas terras, de seus empregos, de seus direitos. Para analisar os problemas locais e globais que se alastram, a partir dessa dinâmica, a socióloga holandesa nos propõe perceber como as formas de expulsão se manifestam desde o global até os mais diversos espaços do cotidiano em que habitamos.

As discussões sobre local e global são muito mais complexas do que caberiam nesse texto. Contudo, além de Sassen (2016), também gostaríamos de inscrevê-lo na articulação com as provocações propostas por Latour (2020, p.21) a partir de seus estudos sobre o antropoceno. O autor afirma haver um paradoxo sobre a questão local x global que precisamos levar a cabo. Para isso precisamos fazer um duplo movimento: "vincular-se a um solo e mundializar-se". Latour nos leva a pensar que para conseguir realizar esse movimento "é indispensável querer conservar, manter, garantir o pertencimento a uma terra, a um lugar, a um solo, a uma comunidade, a um espaço, a um meio, a um modo de vida". Para o autor, "reconhecer esse

[9] REVISTA LIBERATO CIENTÍFICA, Novo Hamburgo: Fundação Liberato, v. 2, n. 2, p. 30-3, out. 2016. Acesso em 20 de outubro de 2020. Disponível em https://www.liberato.com.br/publicacoes/.

[10] A expressão é utilizada por Heidegger (2002) e dá título à sua conferência pronunciada em 1951. Tanto na obra de Di Felice (2009) quanto neste texto a noção de habitar é inspirada no filósofo alemão pronunciada na referida conferência.

pertencimento é justamente o que nos mantem capazes de registrar mais diferenças, mais pontos de vista e, sobretudo, de não reduzir sua quantidade". O antropólogo, sociólogo e filósofo nos mostra que o que "interessa não é saber se a pessoa é contra ou a favor da globalização, contra ou a favor do local, mas sim entender se ela consegue registrar, manter, respeitar o maior número de possibilidades de pertencimento ao mundo" (LATOUR, 2020, p. 25).

A relação entre local e global, entendidas como pertencimento, são tomadas aqui como o ponto comum entre Sassen (2016) e Latour (2020) que nos ajuda entender a noção de habitar. Em nossa compreensão para habitar é preciso pertencer e o pertencimento se corporifica no habitar. Di Felice (2009) ao se afastar da dicotomia real e virtual se vale da relação entre ambos, associando as tecnologias de informação, que ele denomina de "tecnologias informativas" com a experiência do habitar. Pressupõe que historicamente nosso modo de viver e as tecnologias informativas alteram nossa relação com o meio ambiente. Di Felice (2009) busca a compreensão de habitar em uma conferência de Heidegger, em 1951, em que o filósofo relaciona uma tríade: construir, habitar, pensar**.** Essa tríade está correlacionada, pois "o ato de construir configura um habitar, assim como o habitar igualmente constrói" (PAZ, 2020, p. 44) e ambos ocorrem no exercício de pensar, um exercício produtivo e inacabado. Utilizando a noção de habitar em sua pesquisa, Paz (2020) analisa as aproximações entre performance e currículo e suas reverberações no espaço escolar a partir das ocupações estudantis que ocorreram em 2015/2016 e nos leva a refletir sobre o "habitar cotidiano da escola e sobre como a escola nos habita" (p. 44). Partilhando dos argumentos da autora, se os movimentos de "habitar/pensar/construir" ao correlacionar-se entre si nos constituem, isso nos leva a entender o "currículo como as práticas, as vivências da escola e não tomado como documento" (p. 44). É a partir dessa compreensão de currículo que analisamos a narrativa a seguir.

O projeto "Iluminação artificial adequada e a Terra naturalmente iluminada"[11] foi realizado por uma turma de alunos do terceiro ano do Ensino Fundamental de

[11] Mostra Internacional de Ciência e Tecnologia - MOSTRATEC, realizada em Novo Hamburgo/RS pela Fundação Escola Técnica Liberato Salzano Vieira da Cunha desde 1985, com apresentação de projetos de pesquisa de alunos do Ensino Médio e da educação profissional, e, desde 2011, com

uma escola pública da cidade de Sapiranga-RS, como mencionamos no início desta seção. A metodologia de projetos é bastante conhecida e utilizada nas escolas e se caracteriza por diferentes conceituações e formas de utilização. Entretanto, há um ponto em comum: a escolha do que aprender não vem em uma lista de conteúdos fixa e imutável a ser ensinada pelo professor, mas deriva da observação que move professores e alunos a conhecerem algum objeto ou situação que está no mundo. Chamamos atenção que a narrativa se centra em um tema bastante comum na escola que, por vezes, corre o risco de ser repetido ano a ano, sem ampliação de conhecimentos: a poluição. É corriqueiro também abordar a coleta seletiva do lixo, tema importante, para preservação do meio ambiente, mas é necessário estarmos atentos, evitando reduzir a ela os aprendizados acerca da poluição. Por isso, chamamos a atenção para o sentido de "estar no mundo" que damos a essas práticas pedagógicas.

Não gostaríamos que fossem entendidas como uma réplica do que muitos professores dizem e fazem quando assumem trabalhar com a "realidade". Preferimos situar essas práticas como "acontecimentos do mundo", por que essa escolha? Porque é preciso observar, mas é preciso estudar, situar essas práticas do mundo na história do conhecimento. No caso, em análise, na história da educação ambiental e de nossa relação com o ambiente, com a poluição dos ambientes. Vejamos como isso ocorre.

Os professores e a turma, envolvidos no referido projeto, aguçaram o olhar, estudaram diferentes tipos de poluição e descobriram a "*poluição luminosa*, que, até o momento, era desconhecida para os alunos, gerando assim, curiosidade e interesse pelo assunto em questão" (LIBERATO, 2016, p.31, grifos dos autores). Além de ampliar o conhecimento, o projeto foi realizado com o objetivo de "de alertar a comunidade sobre esse tipo de poluição e suas consequências e buscar uma análise

---

projetos de alunos do Ensino Fundamental e da Educação Infantil na Mostra de Trabalhos de Pesquisa do Ensino Fundamental - MOSTRATEC Júnior. Na edição mais recente (2019), foram apresentados 755 projetos de pesquisa da educação básica: 420 do Ensino Médio, 263 do Ensino Fundamental e 72 da Educação Infantil; 257 feiras afiliadas de mais de 40 municípios do estado do RS, de 26 estados e do DF, e de mais de 26 países. Ao longo dos anos, tem-se observado que ao menos 70% do total de projetos de estudantes brasileiros participantes correspondem a escolas públicas. Acesso em <www.mostratec.com.br>.

da real situação da iluminação de um determinado local do bairro da escola" (...), uma "área comercial do bairro onde se localiza a nossa escola". (LIBERATO, 2016, p. 31). Importante reforçar que a pesquisa pode ser compreendida como uma metodologia, mas também como uma perspectiva para olhar e conhecer. Uma perspectiva que abandona o linear e lança-se para o complexo. Poderíamos pensar nas redes, nas múltiplas conexões entre os sujeitos e as possibilidades de conhecer e atuar nesse habitar a cidade.

Aqui, percebemos pontos de conexão entre as noções de pesquisa na educação básica e de habitar. A pesquisa na educação básica desencadeia processos de produção/ apropriação de conhecimento de modo coletivo e que fazem sentido para os alunos. Vejamos: "os alunos iniciam com estudo bibliográfico sobre o que é poluição luminosa e seus tipos" (...); depois, auxiliados pelas famílias "foram em busca de imagens de diferentes tipos de iluminação encontradas pelo bairro e pela cidade", considerando os aprendizados do estudo realizado. Escolhem uma área próxima à escola, trecho da RS 239, para mapear a iluminação e fazer a análise sobre possível poluição luminosa a partir dos conceitos estudados. Os resultados foram apresentados em feira escolar, municipal e internacional, possibilitando alertar a comunidade (e as cidades) sobre um problema local x global. Os alunos constataram "que essa poluição tem sérias consequências ambientais, afeta a saúde e constitui um prejuízo econômico significativo para todos os cidadãos" e, ainda, "corre-se o risco de se perder a capacidade de ver as estrelas" (LIBERATO, 1996, p. 31)[12].

O conhecimento construído se conecta ao pertencimento dos alunos àquele espaço. Isto é, essa conexão faz do conhecimento uma ferramenta de intervenção no

---

[12] A título de exemplos, conheça outros projetos de estudantes que participaram da Mostratec e Mostratec Júnior em < https://www.liberato.com.br/wp-content/uploads/2020/06/liberato-cientifica-2019-final-web.pdf>. Conheça também estudantes que mesmo após concluírem a educação básica, seguem envolvidos com seus temas de pesquisa, seja na universidade ou em *Startups*. MASE – Membrana de absorção seletiva <https://www.uol.com.br/ecoa/ultimas-noticias/2019/10/12/brasileira-que-criou-esponja-capaz-de-sugar-petroleo-lamenta-nova-tragedia.htm>; Prótese de Pé com Pet <https://www.google.com.br/amp/s/exame.com/ciencia/estudante-cria-protese-100-brasileira-usando-plastico-pet/amp/> ; Tábua de Tubo < https://gauchazh.clicrbs.com.br/geral/noticia/2014/07/Jovem-faz-brinquedos-para-pracinhas-com-madeira-a-base-de-tubos-de-pasta-de-dente-4558186.html>; Fast Braille: Impressora Braille por comando de voz e de baixo custo <https://olhardigital.com.br/noticia/brasileira-de-19-anos-cria-impressora-em-braille-para-texto-e-voz/91008>.

espaço que habitam, pois os alunos partiram para buscar "soluções para evitar a poluição luminosa" (LIBERATO, 2016, p. 31). Um ponto importante a ressaltar é a busca de soluções, envolvendo a comunidade e a cidade, concretizada por meio de duas ações; ambas envolviam o deslocamento dos alunos pelo bairro: a primeira foi a aplicação de um questionário em que os alunos constataram que várias pessoas da comunidade conheciam a poluição luminosa, mas desconheciam suas consequências e formas de prevenção. O segundo foi percorrer o trajeto das ruas para coletar informações acerca dos "tipos de iluminação e a forma como estavam direcionadas as luminárias" no bairro.

As constatações mobilizaram os alunos a produzirem fôlderes para a comunidade, informando as principais causas da poluição luminosa: "uso incorreto das luminárias e o excesso de iluminação nas cidades, o que faz com que a luz seja projetada para o céu, deixando uma camada de luz à volta do planeta, que impede a observação das estrelas". Quanto às formas de prevenção, os alunos mostraram que dependem de ações coletivas entre o poder público, as empresas e as pessoas do bairro. São "pequenas ações como direcionar a luz adequadamente e utilizar lâmpadas e luminárias corretas, pode-se melhorar a visibilidade do céu noturno, preservar o meio ambiente, economizar energia e evitar acidentes e danos à saúde" (LIBERATO, 2016, p. 31).

A análise dessa prática nos faz retornar a Di Felice (2009) quando sugere uma nova forma de habitar, o que o autor chama de trocas informativas, nós vamos chamar de construção coletiva de conhecimento como um bem público, inspiradas na indicação de Serres, que defende como possibilidade, para saída da crise, a intervenção (livre e ativa) do sujeito e a democratização do acesso ao conhecimento (SERRES, 2017). Também, podemos articular com as ideias de Biesta (2017), quando defende o ensino em uma perspectiva de dissenso, como uma possibilidade do sujeito expor-se, colocar-se no mundo, no sentido de deixar suas marcas, habitar o mundo.

Inspiradas em Di Felice (2009) e no questionamento de Sennet (2018), perguntamos: será que a cidade precisa estar aberta para os alunos aprenderem com ela ou são as experiências vivenciadas na escola, suas práticas, seu currículo, que

contribuem para construir uma cidade aberta? A resposta não é a escolha de uma ou outra, ou seja, não é pelo "ou" e sim pelo "e". Ambos os modos de compreender a cidade aberta se fazem necessários. O projeto em análise nos mostra que o conhecimento apropriado é ampliado em ação, que considera o outro (e o mundo), se constitui em uma forma de construir a cidade aberta. É conhecimento como potência para fortalecer o pertencimento à cidade (e ao mundo – local x global – ecossistema). Entretanto, modos de pertencimento à cidade não são construídos automaticamente pelos alunos, é preciso que o professor os instigue a narrar, registrar, expressar, traduzir nas linguagens os conhecimentos/saberes que os fazem pensar a si, ao outro e à cidade, a cuidar do humano e do espaço que nele vive. A esse processo chamamos de *ethos* formativo, no qual o aluno se constitui como sujeito na relação com o outro, no espaço da escola, do bairro, da cidade e do planeta. O *ethos* formativo tal qual o *ethos* de formação proposto por Dal'Igna; Fabris (2015) nos sugere uma atmosfera de pertencimento, uma atitude de formação que envolve a todos (escola, comunidade, universidade, etc). No caso, o *ethos* formativo democrático, aqui proposto, envolve a cidade/comunidade, a escola, a universidade no sentido de pertencimento, engajamento, para um habitar o comum, mas sem homogeneizar em um único modo de ser e viver. O *ethos* formativo democrático, para uma cidade aberta, envolve o desafio redobrado da inclusão das diferenças, expresso nos múltiplos modos de ser e viver a experiência de habitar a cidade/comunidade.

Ao percorrer o trajeto das ruas, em busca de informações sobre a iluminação das cidades, lojas e casas, os alunos exercitam uma das formas de perceber as complexidades da cidade, para usar a expressão de Sennett (2018). Para o autor são as complexidades que tornam a experiência mais rica. Por um lado, os alunos podem se deparar com as mazelas, com as feridas da cidade: pessoas dormindo na sua, bairros sem saneamento, sem coleta de lixo, sem água, sem calçamento, sem calçadas, sem praças públicas, sem iluminação adequada. Isso são "expulsões" manifestadas nos espaços da vida cotidiana das pessoas, como nos mostra Sassen (2016). São expulsas de viver, de habitar, de pertencer aquele espaço com dignidade. Por outro lado, um olhar observador no percurso da busca de informações para o projeto pode

levar a descobrir espaços desconhecidos ou que não "mereciam" atenção. Espaços potencializadores de vida e aprendizagens, possibilidades de conviver, conhecer, descobrir que instigam a "vontade de saber" o que há agora e o que havia antes naquele local, por exemplo.

Contudo, se faz necessário um alerta: a conexão entre currículo e cidade aberta não significa que atribuímos à escola a função de resolver os problemas sociais da cidade. Continuamos argumentando, como já o fizemos (FABRIS; TRAVERSINI, 2017), que o compromisso principal da escola é com o conhecimento, mas construído por meio de um ensino comprometido com o sujeito e com a cidade. Comprometer-se em oportunizar ao aluno o acesso aos conhecimentos da tradição para mobilizar a produção de outros saberes, por meio da atitude crítica, para não repetir as barbáries ou ampliar as expulsões. No entanto, cabe ao professor uma ação pública, que na história da educação já foi um espaço seu, junto ao representante religioso e ao representante do poder público. O professor já teve um *status* público não apenas pela sua pesquisa e pelos seus conhecimentos, mas pela sua atuação junto com a comunidade.

Para tudo isso é preciso outras formas de formação humana, pautadas no engajamento dos sujeitos para a criação de cidades abertas, sustentáveis e inclusivas.

É Sennett (2013) que, em sua trilogia, nos ajuda a entender o sentido de engajamento, diferente do *engagement* proposto pelas instituições com foco mercantilista. Na obra "O Artífice" nos diz: "o artífice representa uma condição humana especial: a do engajamento." (SENNETT, 2013, p.30); e, na sequência, ao mostrar como a habilidade técnica, junto com imaginação e pensamento, são produtivas para o engajamento, menciona: "Se o artífice é especial por se mostrar engajado como ser humano, nem por isto suas aspirações e dificuldades deixam de espelhar as questões mais amplas do passado e do presente" (SENNETT, 2013, p. 31). É nessa obra que Sennett mostra que os artífices ocupavam um espaço público e com status semelhante aos médicos da sociedade arcaica. Ele diz: "Nessa sociedade arcaica é que o hino homenageava como civilizadores aqueles que associavam a cabeça às mãos". (SENNETT, 2013, p. 32). Parece-nos que essa condição pública do trabalho docente foi perdendo status, tal como o trabalho dos artífices. No caso da

docência, essa perda pode estar ocorrendo pelo distanciamento de um trabalho docente de qualidade, tal qual o que propomos pela artesania, pelo uso de modelos preconcebidos, pela sobrecarga de trabalho e pela falta de engajamento que o trabalho docente comprometido pode proporcionar. Ou ainda, pelo tecnicismo, razão instrumental e tantos modelos pedagógicos mercantis que não buscam um sentido formativo para habitar a cidade, mas apenas usá-la como espaço de residência, ou seja, um uso instrumental desse espaço. Nesse caso, os conhecimentos escolares são literalmente "coisas da escola" e a cidade não entra na escola, nem a escola entra na cidade. Da mesma forma as "coisas da universidade" permanecem sendo "pensamento dos iluminados", desvinculadas da ação e do mundo fora dos muros da Universidade. Esperamos ter anunciado os paradoxos da cidade aberta e as possíveis relações entre currículo, educação básica e universitária, para habitarmos uma cidade aberta nesse momento contemporâneo. Ao propormos um *ethos,* formativo democrático, acolhemos os espaços e as pessoas; entretanto, para evitarmos as expulsões é preciso mostrar como a democracia passa ser a sua condição necessária.

2. ESCOLA E UNIVERSIDADE: UM *ETHOS FORMATIVO DEMOCRÁTICO* PARA UMA CIDADE ABERTA

> Quando nós, professores universitários e educadores democráticos, compartilhamos conhecimentos fora da sala de aula, o trabalho feito dissipa a noção de que não estamos em contato com o mundo externo aos salões sagrados da academia. Abrimos o espaço de aprendizagem de modo que ele possa ser mais inclusivo, e nos questionamos constantemente para fortalecer nossas habilidades de ensinar. Essas práticas progressistas são vitais para manter a educação democrática, dentro e fora das salas de aula. (BEL HOOKS, 2019, p. 201).

As análises e estudos realizados até aqui nos mostram que as práticas pedagógicas articuladas com a cidade possibilitam a criação de um *ethos* formativo democrático que constitui o estudante como sujeito que pensa a si, ao outro e à cidade como implicados mutuamente para cuidar da cidade e do humano que nela habita. No entanto, esse *ethos* formativo democrático, para que possa envolver a cidade/comunidade/mundo, não pode ficar restrito aos professores, à docência e

nem a qualquer outra profissão. É preciso entender que nessa cultura de pertencimento, nesse *ethos* formativo democrático, em que todos estão envolvidos e engajados, é preciso uma condição, a democracia. Portanto, nessa seção nosso foco será a seguinte questão: Como constituir um ethos formativo democrático que articule universidade e escola para uma cidade aberta?

Ao participar da construção coletiva de conhecimento (Escola-Universidade-Cidade/Mundo), os sujeitos criam conexões e estabelecem redes de colaboração. Inspirados na trilogia de Sennett, "O Artífice + Juntos + Construir para Habitar" em articulação com os estudos sobre a docência e o contemporâneo, propomos pensar o exercício da docência como uma artesania; a universidade e a escola como espaços "potentes de criação", de práticas pedagógicas que extrapolam seus muros.

Para tudo isso é preciso outros modos de formação humana pautados no engajamento dos sujeitos para a criação de cidades abertas, sustentáveis e inclusivas. Argumentamos que práticas pedagógicas como essas operam na constituição de uma *ética para a cidade aberta*, tal como sugere Sennett, ou ainda, como estamos propondo nesse texto, um *ethos* formativo. Como anunciamos acima, esse *ethos* formativo precisa ter uma característica essencial, a democracia. Essa é uma condição que propicia aos sujeitos envolvidos viverem em liberdade, a fazer escolhas, a decidir, mas tendo em vista o bem comum. Para nos ajudar nesse argumento, podemos usar muitos autores nacionais e internacionais, mas nesse momento, vamos citar uma pesquisadora mulher e negra, bell hooks. Em um texto chamado "Educação democrática", em uma obra organizada com o foco na educação contra a barbárie, pautada pela educação democrática (CÁSSIO, 2019), ela nos instiga a abrir nossas salas de aulas universitárias, ao desenvolver a educação democrática:

> Professores que têm uma visão de educação democrática admitem que o aprendizado nunca está confinado a uma sala de aula institucionalizada. Em vez de reforçar a falsa presunção convencional de que o ambiente da universidade não é o "mundo real" e ensinar de acordo com isso, o educador democrático rompe com a falsa construção da universidade corporativa como separada da vida real e sempre procura visualizar a formação como uma parte de nossa experiência do mundo real e da nossa vida real. (bell hooks, 2019, p. 199).

Portanto, a vida real é propósito para a pesquisa, o ensino e a extensão; os três pilares que historicamente são expressões de qualidade ao trabalho de uma universidade. Quando falamos de "realidade", temos que atentar para seus entendimentos. Ela pode e deve ser vista sempre em sua complexidade, ela não é única, porque embora tenha sempre uma materialidade, pode ser descrita de muitas formas, conforme as lentes da dimensão teórica do conhecimento que assumimos, por isso, optaram por chamar de realidades. Realidades que nos desafiam por meio da observação, da curiosidade, da insatisfação, da necessidade, do interesse e/ou de outra característica do humano que nos interpela para buscar o que ainda não sabemos. Acesso que tanto a pesquisa formal quanto o ensino comprometido com a democracia podem potencializar, por exemplo, ao explorar e analisar as narrativas dos livros, as verdades que circulam nas famílias e comunidades; sobre gênero, raça, classe social e muitas outras formas de exclusões e expulsões atuais que nos interpelam ou, ainda, por tocar e tensionar o nosso nível de engajamento com a cidade/comunidade/mundo pode funcionar como um disparador para o trabalho comprometido com esses espaços fora da escola e da universidade. Os trabalhos e pesquisas extensionistas podem possibilitar que as descobertas pelo ensino e pesquisa cheguem à comunidade/cidade e às publicações e redes estabelecidas nos deem acesso ao mundo.

Um *ethos* formativo democrático é imprescindível, é condição necessária para a cidade aberta que propomos neste texto. Só com esse espaço/tempo de pertencimento e engajamento, mobilizado pelo diálogo, pelas conversações, pelo dissenso, em que cada um tenha espaço público, possa expor-se, teremos espaço para construir o "bem comum", que é feito de dar e receber, de privações e concessões, de pensamentos plurais e não apenas diversos. É, ainda bell hooks (2019) que nos ajuda a pensar na diferença entre pluralidade e diversidade. Ela marca essa diferença, apoiada em Judith Simmer-Brown, que sustenta que diversidade se apoia nas diferenças, mas que a pluralidade é uma forma de resposta ao fato da diversidade. No pluralismo, segundo hooks (2019) "um dos saldos mais importantes é um compromisso com a 'abertura radical', o desejo de explorar diferentes perspectivas e mudar a visão das pessoas à medida que novas informações são apresentadas" (p.

206). Aqui, talvez, esteja expresso um grande desafio, como atuar com a condução das condutas que todo processo educativo envolve, no sentido de desejar ensinar e propor um mundo melhor, sem ser invasivo, sem ser autoritário, nem moralista, sem obrigar o outro a dizer a nossa verdade? Como construir esse *ethos* formativo democrático sem marcas de opressão e de grupos dominadores que podem habitar também os mais importantes e necessários movimentos sociais e grupos ativistas? Como a educação democrática pode e deve habitar as relações humanas?

Parece-nos que para isso temos que construir juntos o sonho da escola, da universidade, da comunidade, da cidade, do mundo. Sem imaginação e ação, sem pensamento e ação, possível pela artesania, não teremos o engajamento humano, nem a democracia que é tecida nesse espaço de pertencimento, cuidado do outro e responsabilidade mútua, produzido como potência pelo *ethos* formativo democrático. Esse espaço de pertencimento expressa a cultura formativa democrática que todos passam a experienciar como forma de vida plural e cidadã. Se olharmos para outro livro da trilogia de Sennett, ou como ele mesmo os intitula; seu "projeto *homo faber*"; na obra Juntos, ele vai nos mostrar que a cooperação pode ser uma possibilidade de enfrentarmos a esse desafio, mas já adianta que não é tarefa fácil e pode também manter uma carga destrutiva. Por isso ele não entende a cooperação apenas como um princípio ético, mas como uma habilidade. Ele nos mostra como a cooperação pode se dar em grupos que estão envolvidos com a barbárie ou com outros valores. Portanto, precisamos desenvolver algumas habilidades que ele vai chamar de "habilidades sociais mais sérias", entre elas, as "habilidades dialógicas", que são necessárias para a cooperação e que vemos como uma possibilidade para desenvolver o que estamos chamando de *ethos* formativo democrático. Precisamos como professores, de qualquer nível de ensino, desenvolver tais habilidades nesses grupos e naqueles fora dos muros institucionais.

O ethos formativo democrático é essa cultura de pertencimento, construída pelos modos de ser e agir de todos os sujeitos que integram esses espaços do habitar. Desde as crianças, na Educação Infantil e nas ruas, aos jovens e adultos das Universidades e das cidades, precisam estar em conexão pelas redes da cidade e do mundo. Seria isso uma utopia? Preferimos acreditar que é uma invenção humana,

possível de ser criada e recriada constante e permanentemente, acompanhando os ciclos da vida e da humanidade.

A cooperação como habilidade pode ser desenvolvida junto às habilidades dialógicas que serão condições de possibilidades para a cooperação se dar de forma democrática, assim, o *ethos* formativo democrático será inspiração orientadora e nunca um modelo fixo ou uma camisa de força para a vida desse grupo ou comunidade.

Os trabalhos apresentados no GT "Docências contemporâneas e práticas pedagógicas: quando a universidade e a escola atravessam seus muros e habitam a cidade", nos oportunizaram pensar sobre a "potência das práticas que ocorrem quando a universidade extrapola seus muros" (WESCHENFELDER; OLIVEIRA, 2020, p.13).

A prática docente desenvolvida na Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), a partir de proposta de curricularização da extensão na Atividade Acadêmica *Inclusão e Acessibilidade em Contextos Profissionais,* ao articular universidade e organizações da sociedade civis, no caso da prática narrada, uma entidade voltada para o atendimento de pessoas com deficiência visual, a Associação de Cegos do Rio Grande do Sul – ACERGS nos possibilita pensar sobre a potência desse trabalho para a formação humana. Segundo as autoras, é possível identificar nas narrativas dos acadêmicos participantes

> que a potência desse trabalho está na transformação do sujeito que participa da (e faz a) intervenção. Mas para trans (formar)-se é preciso viver o desconforto do não saber, o confronto com as diferenças. Na relação com os sujeitos da ACERGS, os estudantes se deparam com um universo pouco conhecido por eles: a experiência do sujeito cego. A prática pedagógica relatada nesse texto envolve um trabalho ético constituído na relação da Universidade com a ACERGS, na relação dos acadêmicos de diferentes áreas do conhecimento, entre eles e com os integrantes da Associação. Esse grupo diverso, unido pelo desejo de saber algo e que colabora/coopera entre si para o desenvolvimento de um projeto, para a construção de algo novo, ou ainda, a construção coletiva de conhecimento, participa ativamente de uma formação ética. (WESCHENFELDER; OLIVEIRA, 2020, p.11-12).

Outro trabalho apresentado no GT, que inspira a escrita desse texto, e que gostaríamos de trazer para a análise, é sobre o projeto de Formação de Professores

para uma Escola Inovadora no município de Taquaruçu do Sul – RS, escrito pelos professores da Escola e da Universidade e intitulado, "Do pensamento à prática: um relato de experiência da cidade de Taquaruçu do Sul na formação escolar ao desenvolvimento local" (BASSO; VIEIRA; ROSA; HILLESHEIM, 2020).

O projeto para constituição de inovação no ensino fundamental, do 6º ao 9º ano, na Escola de Ensino Municipal de Ensino Fundamental Afonso Balestrin, juntamente com a formação dos professores do Município de Taquaruçu do Sul, foi um desafio importante, a fim de valorizar as ideias regionais, atender à legislação nas mais diversas esferas e avançar frente aos desafios da sociedade contemporânea em tempos de pandemia. O objetivo do projeto foi ampliar a formação dos professores em sincronia com uma nova organização didático-pedagógica de um novo sistema de ensino Fundamental, de 6º ao 9º ano, que pensa/propõe a escola (e suas práticas) enquanto agente de desenvolvimento local.

As possibilidades que a URI, como uma Universidade com forte marca de inserção regional, tem imprimido não apenas nos seus universitários, mas nos cursos que são ofertados à comunidade, que interpelam os desejos e necessidades da região. São exemplos os cursos que atendem os filhos de pequenos agricultores pelas práticas de alternância, estudos da Tese *Ethos* de formação por alternâncias na educação superior (HILLESHEIM, 2020), que aborda a relação da formação superior existente em uma Universidade e a relação com os movimentos sociais existentes na comunidade, buscando envolver e desenvolver um ciclo formativo denominando assim um *ethos* de formação aberto, onde a Comunidade e a Universidade se consolidam como agentes de seu próprio desenvolvimento, atravessam seus muros e habitam um território constituídos de forma engajada sem abandonar a ciência e construindo seu mecanismo de fazer suas escolhas. O exemplo do curso de Biologia é outra característica de quando a Universidade atravessa seus muros, texto também apresentado no GT, um recorte de Tese (KUHEN, 2020), com alto impacto na criação de um *ethos* ambiental.

Os trabalhos apresentados no GT, referidos anteriormente, mostram que essa Universidade tem prestado atenção para as realidades de sua região e criado espaço de abertura, não só pelos currículos dos cursos, mas pelas ações cotidianas, como foi

esse evento desencadeador de uma carta de compromissos: "Frederico Westphalen sobre compromissos para construção de uma cidade educadora", que vai funcionar como uma ação política em todo o estado do RS.

Com esse conjunto de projetos apresentados, não foi nossa intenção indicar modelos, nada mais inadequado para a proposta de uma cidade e instituições educativas que assumem o compromisso com o *ethos* formativo democrático. Nosso desejo foi mostrar que é possível criar, inventar e viver cada vez mais práticas democráticas como experiências do habitar e do viver contemporâneo, que exige recriarmos outras formas de viver o humano.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizar esse texto, esperamos ter mostrado que tanto as escolas como as universidades podem habitar as cidades e o mundo. Com isso, não desejamos que todas se desviem de seus focos de atuação, mas que todas vivam e avaliem com sua comunidade o que é importante para cada cidade em termos de um *ethos* formativo democrático.

Se a democracia estimulada e vivida pelas habilidades dialógicas, como forma de vida coletiva e cooperativa, é um desafio permanente a ser criado e recriado, possibilitar novas formas de viver o humano, não é menos desafiador, tendo em vista que não basta olhar para a herança do humanismo; ele precisa ser analisado em toda sua potência para o bem e para o mal, para a cooperação e para as expulsões. Parece-nos que criar propostas educativas, com esse desafio da cidade aberta, tendo como condução e forma de vida o *ethos* formativo democrático, pode nos ajudar na criação de novas relações tanto na escola, na universidade, nas cidades quanto como condição de ampliar para o mundo essas propostas.

Qual a resposta de cada um para essa construção coletiva? Como fazer de habilidades dialógicas ferramentas de cooperação para que a experiência da democracia possa ser uma realidade nas cidades e instituições contra a barbárie? Como uma educação democrática pode criar e desenvolver as habilidades dialógicas para que as cidades e o mundo possam enfrentar os desafios do habitar? Como a

ética passa a integrar tal *ethos* formativo democrático? Pensamos ter iniciado a discussão, sintam-se convidados para continuar as conversações.

REFERÊNCIAS

BEL HOOKS. Educação democrática. In: CASSIO, Fernando (Org.). **Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar.** São Paulo.Boitempo. 2019.

BASSO, Susana S.; ROSA, Arminda Almeida da; VIEIRA, Dioneia Maria Samua; HILLESHEIM, Luis Pedro. **Do pensamento à prática: um relato de experiência da cidade de Taquaruçu do Sul na formação escolar ao desenvolvimento local**. Trabalho apresentado no XI Simpósio Nacional de Educação, IV Ciclo de Estudos em Educação, V Colóquio Internacional de Políticas Educacionais e Formação de Professores, II Seminário SESC e URI de Educação. Anais do Evento. 2020. (no prelo).

BIESTA, Gert. **The Rediscovery of Teaching**. Routledge. New York. Taylor & Francis. 2017.

CORDOVA, Tania; VARGAS, Ingobert. **Educação Maker SESI-SC: inspirações e concepção.** In: 1ª Conferência FabLearn Brasil. 2016 Disponível em: http://fablearn.org/wpcontent/uploads/2016/09/FLBrazil_2016_paper_108.pdf Acesso em: 25 junho 2017.

DAL'IGNA, M. C.; FABRIS, E. H. Constituição de um *ethos* de formação no Pibid/Unisinos: processos de subjetivação na iniciação à docência. **Educação Unisinos**. São Leopoldo, v. 19, n. 1, jan./abr. 2015. Disponível em: http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2015.191.07. Acesso em: 23 ago. 2018.

DI FELICE, Massimo. Paisagens **Pós-urbanas: o fim da experiência urbana e as formas comunicativas do habitar.** São Paulo: Annablume, 2009.

HEIDEGGER, Martin. Construir, habitar, pensar. *In*: HEIDEGGER, Martin. **Ensaios e conferências**. Tradução de Márcia Sá Cavalcante Schuback. Petrópolis: Vozes, 2002. Disponível em https://www.fau.usp.br/wp-content/uploads/2016/12/heidegger_construir_habitar_pensar.pdf. Acesso em 20out2020.

HILLESHEIM, Luis Pedro. ***ETHOS* DE FORMAÇÃO POR ALTERNÂNCIAS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: Ciclo Formativo em uma Universidade Comunitária no RS.** Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo-RS, 2020.

KUHNEN, Claudia F. Cerutti. **Educação ambiental na contemporaneidade: a constituição de um *ethos* ambiental.** Tese (Doutorado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo-RS, 2020.

LATOUR, Bruno. **Onde aterrar? Como se orientar politicamente no Antropoceno.** Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020.

BOFF, Carla Beatriz; BISSIGO, Lisandra Sant'Anna; CABREIRA, Maurício. **Iluminação artificial adequada e a terra naturalmente iluminada.** In: REVISTA LIBERATO CIENTÍFICA, Novo Hamburgo: Fundação Liberato, v. 2, n. 2, p. 30-3, out. 2016. Acesso em 20 de outubro de 2020. Disponível em https://www.liberato.com.br/publicacoes/.

PAZ, Luciana Athayde. **Currículos-performance**: como criar cadernos sem linhas? Tese (Doutorado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre-RS, 2020.

SASSEN, Saskia. **Expulsões**: brutalidade e complexidade na economia global. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2016.

SENNETT, Richard. **Construir e Habitar: ética para uma cidade aberta.** 1ª Edição. Rio de Janeiro: Record, 2018.

SENNETT, Richard**.O Artífice.** 4ª Edição. Rio de Janeiro: Record, 2013.

SERRES, Michel. **Tempo de crise: o que a crise financeira trouxe à tona e como reinventar nossa vida e o futuro.** 1 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2017.

TABARÉS GUTIÉRREZ, R. **La importancia de la cultura tecnológica en el movimiento maker.** Arbor: 2018. Disponível em < a471. https://doi.org/10.3989/ arbor.2018.789n3013>.

TRAVERSINI, C. S.; FABRIS, E. T.H. Estratégias de regulação da vida escolar contemporânea: uma análise do 8º Prêmio Professores do Brasil. **Perspectiva** (UFSC), v. 34, p. 792, 2017.

WESCHENFELDER, Viviane I; OLIVEIRA, Sandra de. **Artesanias para a inclusão: práticas pedagógicas que articulam universidade e organizações da sociedade civil.** Trabalho apresentado no XI Simpósio Nacional de Educação, IV Ciclo de Estudos em Educação, V Colóquio Internacional de Políticas Educacionais e Formação de Professores, II Seminário SESC e URI de Educação. Anais do Evento. 2020. (no prelo).

ZYLBERSZTAJN, Moisés. **Muito além do Maker: Esforços contemporâneos de produção de novos e efetivos espaços educativos.** In: TEIXEIRA, Clarissa Stefani; EHLERS, Ana Cristina da Silva Tavares; SOUZA, Marcio Vieira de. (Org.). Educação

fora da caixa: tendências para a educação no século XXI. 1ed.Florianópolis: Bookess, 2015, v. 1, p.189-208.

POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA E SUPERIOR NO BRASIL: ENFRENTANDO DESIGUALDADES E CONSTRUINDO CIDADANIA

Renata Gerhardt de Barcelos[1]
Rachel Costa de Azevedo Mello[2]

GT: Políticas de Educação Básica e Superior no Brasil: enfrentando desigualdades e construindo cidadania

INTRODUÇÃO

> Dizer-se que a educação é um direito é o reconhecimento formal e expresso de que a educação é um interesse público a ser promovido por lei. (ANÍSIO TEIXEIRA, 2009)

Este estudo tem como objetivo refletir sobre o papel das políticas públicas para a consolidação do direito à educação, previsto no artigo 205 da constituição federal. Diante do momento complexo que a sociedade está imersa, a escola e a universidade adensam seus papéis na democratização do conhecimento científico, bem como no desenvolvimento das múltiplas dimensões do ser humano e no enfrentamento da desigualdade social.

Dessa forma, é preciso compreender que políticas públicas são ações e programas que visam a garantir o acesso permanente da população aos seus direitos. Tendo em vista que nosso país possui, historicamente, grandes desigualdades sociais, as políticas públicas, principalmente nas áreas da saúde e educação, merecem uma atenção especial das organizações, pois as classes mais pobres acabam desassistidas por parte dos governos.

---

[1] Graduada em Pedagogia, especialista em Alfabetização e Letramento, com Mestrado em Ensino em Ciências pela UFRGS e especialista em Educação Infantil, Anos Iniciais e Educação Especial pela UNIASSELVI. É professora dos anos iniciais na rede municipal de ensino de Porto Alegre/RS. E-mail: renatagbarcelos@yahoo.com.br
[2] Graduada em Educação Física e Mestrado em Educação pela UFPE. Doutorado em Educação em Ciências pela UFRGS. É professora da Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE. E-mail: racheldeazevedo@yahoo.com.br

Cabe ressaltar que nesse estudo aprofundaremos as reflexões sobre as políticas públicas voltadas para o desenvolvimento da educação. Sendo assim, abordamos inicialmente, no percurso histórico educacional no nosso país, a influência que as questões legais acarretam para a construção de programas e ações que favoreçam a consolidação do direito à educação e os impactos para o desenvolvimento da cidadania.

Em segundo momento, buscamos apresentar projetos que se destacaram ao longo dos anos a partir da construção de políticas educacionais tanto no ensino superior quanto na educação básica. Para tal, analisamos 11 artigos apresentados no evento XI SINCOL, em setembro de 2020. Esses trabalhos possibilitaram um aprofundamento das reflexões sobre a continuidade de programas e ações governamentais com o foco na educação pública, bem como ampliaram as discussões sobre a universalização, com qualidade, de todos os níveis e modalidades.

No terceiro momento, tendo como referência os estudos de Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro e Jaqueline Moll, lançamos nossos olhares para a importância do ensino público no enfrentamento das desigualdades sociais e refletimos sobre os processos envolvidos na política nacional de educação.

1. METODOLOGIA

O presente estudo é resultado de uma pesquisa de dimensão qualitativa e natureza exploratória. Para tanto, foram realizados levantamentos bibliográficos, análise de documentos e de 11 artigos apresentados no XI SINCOL - XI Simpósio Nacional de Educação, IV Ciclo de Estudos em Educação, V Colóquio Internacional de Políticas Educacionais e Formação de Professores, II Seminário SESC e Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI) de Educação, que aconteceu, na URI, câmpus Frederico Westphalen, em setembro de 2020 no Rio Grande do Sul. O evento teve como tema: "Cidades Educadoras: novos olhares para o desenvolvimento humano na escola e para além dela".

2. POLÍTICAS PÚBLICAS, A GARANTIA DE DIREITOS E O DESENVOLVIMENTO DA CIDADANIA

O Brasil possui historicamente desigualdades sociais. O relatório *País estagnado: um retrato das desigualdades brasileiras 2018* (OXFAM BRASIL, 2018) revelou a estagnação do processo de redução das desigualdades no país.

> Os gastos sociais têm sido fundamentais no combate à pobreza e às desigualdades no país. O efeito geral das políticas sociais no Brasil tem sido progressivo, ou seja, tem chegado mais a quem mais precisa [...]. Entre 2006 e 2010, a situação fiscal brasileira esteve sob relativo controle, possibilitando o gasto ampliado em políticas sociais e o investimento público em infraestrutura [...] (OXFAM BRASIL, 2018, p. 44).

Houve uma melhora nas desigualdades nos últimos anos, mas essa foi seguida de um retrocesso. O Relatório refere-se à PEC 95 (Emenda Constitucional nº 95/2016), como um fator limitador para a retomada da redução de desigualdades estruturais no Brasil. O relatório aponta, ainda, que em relação à desigualdade, no comparativo global de 189 países, o Brasil esteve, em 2017, na 10ª posição, caindo, em 2018, para a 9ª posição em relação aos países mais desiguais do planeta.

> Em 2017, o Brasil parou de reduzir desigualdades. Desde a promulgação de nossa Constituição em 1988, o país caminhou, durante uma parte do tempo, em busca de reduzir a distância entre o topo e a base da pirâmide social, sobretudo pela melhoria das condições de vida dos mais pobres. A universalização dos serviços públicos e da previdência, a estabilização da moeda, a inclusão educacional em parte da década de 1990, a expansão do gasto e dos programas sociais nos anos 2000, a valorização do salário mínimo e ciclos econômicos favoráveis construíram um caminho de avanços sociais, agora interrompido (OXFAM BRASIL, 2018, p. 15).

Por isso, fazem-se necessárias políticas públicas que venham a garantir os direitos sociais e, especificamente, o direito à educação, formuladas a partir da participação popular e vivenciadas com autonomia nas escolas públicas, enquanto instituições de sociedades democráticas e republicanas. "O avanço da escolaridade está diretamente ligado às condições de vida da população e à execução de políticas públicas que garantam condições de acesso e permanência na escola" (MOLL,2017, p. 66).

A propósito, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n.º 9394/1996, Lei que norteia a educação nacional, é o âmago para a criação de ações que tenham compromisso com a cidadania e a garantia do direito à educação. Sua criação ocorreu a partir de muitas discussões e reflexões e por muitas mãos. A esse respeito, Anísio Teixeira, que sempre deteve atenção especial à educação pública como dever do estado e direito de todo cidadão, reflete:

> Também a educação foi, por muito tempo, e mesmo depois do estabelecimento do regime democrático, considerada um interesse privado. Admitia-se certo dever do Estado de promover as letras, as ciências e as artes, mas disto a reconhecer qualquer direito individual à educação ia distância enorme (...). A caracterização da educação como direito individual, assegurada pelo estado, isto é, como interesse público, é coisa relativamente recente e apenas neste século devidamente generalizada. (TEIXEIRA, 2009, p. 44)

Pensar que esse direito é relativamente recente, isso nos faz retomar o percurso longo que a primeira LDB 4.024/61 (Lei de Diretrizes e Bases) percorreu, desde o ano de 1948, quando o primeiro projeto é apresentado e as muitas disputas políticas e ideológicas que ocorreram até o ano de 1961, quando finalmente é sancionada. Sobre a atual Lei de Diretrizes e Bases, Moll (2012, p. 131), contribui:

> A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, em suas tensões e contradições, consegue, de alguma maneira, colocar em marcha questões historicamente pendentes, relativas à educação básica, considerada em todos os seus níveis e modalidades, da educação infantil ao ensino médio, incluindo a educação de jovens e adultos, a educação profissional integrada à formação geral e a educação especial.

A LDBEN (Lei nº 9.394/96) apontou avanços tanto em relação à participação ampliada de diversos setores sociais na sua elaboração quanto vem garantindo o direito à educação, à cidadania dos brasileiros e contribuindo para a criação de novas políticas públicas educacionais. Segundo Rabelo (2012, p. 118):

> De modo abrangente, as políticas públicas voltadas para educação, em solo democrático, são seguramente o domínio em que o processo de identificação, entre aqueles que elaboram as políticas e aqueles que dela se beneficiam, é reconhecido e benquisto. Isso porque, ao rabiscar o primeiro esboço de uma política pública, aqueles que a concebem lhe atribuem o significado que já está tecido no cenário sociocultural, na dinâmica social, restando, portanto, garantir a materialidade e a legitimidade desejada

> coletivamente. A arquitetura política torna-se, assim, parte de cada cidadão, parte de nós mesmos.

É importante ressaltar que as políticas públicas federais são indutoras de ações por parte dos estados e municípios. Contudo, cada ente da Federação deve observar o seu território e suas demandas específicas, para qualificação ou criação de novas políticas.

Temos como exemplos de políticas públicas em educação no Brasil: o Programa Brasil Alfabetizado, o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), Programa Universidade Para Todos (PROUNI), Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas (PROLIND), Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), e entre muitas outras que foram criadas para dar conta da agenda da educação no país. A partir delas, outras puderam ser pensadas e colocadas em prática de acordo com as necessidades de cada realidade local. Teixeira (1976, p. 319) contribui:

> Nenhum outro interesse público exigirá forma tão especial do Estado quanto a educação. As escolas deverão ser assim, organizações locais, administradas por conselhos leigos e locais, com o máximo de proximidade das instituições que venham a dirigir e com o máximo de autonomia que lhes for possível dar. Essa relativa independência local permitirá torná-las, tanto quanto possível, representativas do meio local.

Assim, encontramos na Constituição Federal suporte para criação de políticas públicas educacionais que serão base para construção de uma educação emancipadora, voltada para o desenvolvimento pleno dos indivíduos, onde a ciência e a arte irão compor os processos educativos.

Nesse sentido, é fundamental a defesa do direito à educação para construção da cidadania, bem como para ampliação da esfera pública e para isso é necessário que as políticas sejam processos coletivos e participativos que envolvam toda sociedade.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesta seção refletimos sobre as políticas públicas educacionais tanto no ensino superior quanto na educação básica, a partir de 11 trabalhos que foram apresentados

no SINCOL 2020 na URI e articulam ideias em torno de programas educacionais, alguns inclusive que já findaram em decorrências políticas.

No quadro 1 apresentamos os títulos dos trabalhos e seus resumos para que possamos ampliar as análises e identificar interfaces entre eles.

Quadro 1 - Dados sobre trabalhos apresentados no SINCOL.

	Título	**Resumo**
1	CURSOS DE PEDAGOGIA NA MODALIDADE EaD EM UNIVERSIDADES COMUNITÁRIAS: uma revisão bibliográfica **Autores:** Luciana Fátima Narcizo/ Ivo Dickmann	Tendo em vista a expansão da educação à distância nas instituições de ensino superior, o presente artigo tem como objetivo central, por meio de uma revisão bibliográfica, evidenciar quais são as discussões realizadas sobre a licenciatura de Pedagogia na modalidade EaD nas universidades comunitárias de Santa Catarina. Para isso, a metodologia utilizada é de abordagem qualitativa, do tipo pesquisa sobre pesquisas, de natureza exploratória e análise de conteúdo de Bardin (1979). Os trabalhos analisados foram artigos, dissertações e teses, delimitados a partir do ano de 2010, no site da Capes, BDTD e Google Acadêmico, partindo de uma visão teórico crítico-dialética. A análise resultou na constatação de carência de produções acadêmicas sobre essa modalidade de ensino nas universidades comunitárias, além da dificuldade de diferenciar essas instituições de públicas e privadas. Também evidenciou que o principal motivo pela escolha dos estudantes pela EaD está relacionado à disponibilidade de tempo.
2	APRENDIZAGEM DE LÍNGUA MATERNA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: PERSPECTIVAS E CONTRIBUIÇÕES PARA A VIDA E O MUNDO DO TRABALHO **Autores:** Letícia Domanski	Este trabalho apresenta, parcialmente, os resultados de pesquisa referente à aprendizagem de língua materna, realizada com estudantes do Curso Técnico em Vendas Integrado PROEJA (Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos) do Instituto Federal Farroupilha – *Campus* Santa Rosa. O objetivo é provocar uma reflexão acerca da aprendizagem da língua materna, que amplia a capacidade de leitura e expressão oral e escrita, e da influência positiva que isso exerce na vida particular e profissional desses educandos. A investigação realizou-se através de grupos de discussão e durante a convivência com os estudantes ao longo do curso. Segue um viés qualitativo, numa aproximação com a Sistematização de Experiências (PONTUAL, 2012; JARA, 2012) e alicerça-se teoricamente em autores que tratam sobre a Educação Popular e a Educação de Jovens e Adultos (FÁVERO, 2013; FREIRE, 2011; GADOTTI 2011; PAIVA 2003; TORRES 2008). Os resultados evidenciam a confirmação da hipótese de pesquisa unanimemente entre os participantes.

3	A AVALIAÇÃO E A EDUCAÇÃO INTEGRAL: UMA ANÁLISE SOBRE O PROGRAMA TRAJETÓRIAS CRIATIVAS. **Autor:** Natálie Dos Reis Rodrigues	Em uma perspectiva construtivista de educação, considera-se o processo e não somente o resultado final. O erro é considerado uma etapa importante e a avaliação é utilizada para ajudar a resolver conflitos, dúvidas e dificuldades (PIAGET, 2005). O objetivo deste trabalho é analisar a forma e o conteúdo das avaliações de alunos participantes do Programa Trajetórias Criativas (TC). Tal Programa tem o intuito de reverter a defasagem entre a idade e o ano de escolaridade de jovens de 15 a 17 anos que ainda encontravam-se no Ensino Fundamental com uma proposta de trabalho pautada no desenvolvimento da autonomia, autoria, protagonismo e criatividade dos envolvidos. Através de um estudo qualitativo por meio de um estudo de caso integrado, analisaram-se as avaliações anuais finais (de forma geral e da disciplina de Educação Física) de 33 alunos pertencentes a 10 escolas estaduais do RS participantes do Programa TC. Percebe-se que não existe um modelo de avaliação do aluno do TC a ser seguido. Os professores organizam, estruturam e elencam os aspectos que consideram mais importantes constar no documento, considerando as características dos alunos e as premissas do Programa. A grande maioria opta por fazer uma avaliação descritiva, abordando as dificuldades e potencialidades de cada um e, muitas vezes, sugerindo aspectos a melhorar. Na maioria delas, encontram-se discriminadas habilidades atitudinais, conceituais e procedimentais adquiridas, ou não, por eles, considerando o estudante em sua totalidade. Assim, o Programa parece considerar a avaliação como uma ferramenta importante para o processo de educação integral de seus estudantes.
4	NO ESTAR SENDO PEDAGOGO, PRIMEIROS DIÁLOGOS SOBRE E COM CIDADES EDUCADORAS **Autores:** Paula Dos Santos De Oliveira Stefani/ Iolanda Gomes De Lima /Lígia Dadaltcasaril /Eliara Zavieruka Levinski	Com este texto intencionamos revisitar e interpretar o percurso da formação inicial do pedagogo na Universidade de Passo Fundo (UPF) estabelecendo relações com a política e práticas de extensão universitária, que aproximou do debate sobre e com cidades educadoras. A temática está ancorada na experiência formativa das acadêmicas em práticas pedagógicas desenvolvidas no ensino, na pesquisa e na extensão - campo das políticas e gestão da educação e foi explicitada, mesmo que provisoriamente, com apoio na pesquisa bibliográfica, consulta a documentos e na reflexão sobre a própria ação. No estudo, autores como Larossa (2016); Pimenta (1999); Sousa (2000) Zeichner (1993), Calderón (2007), colaboraram nas reflexões para efetivação dos objetivos. A formação inicial do pedagogo é transversalizada por princípios e concepções que alicerçam a formação de sujeitos capazes de atuar e transformar a realidade, que mobiliza experiências em múltiplos territórios e colabora para a qualidade educativa. A extensão universitária, carregada de desafios acadêmicos e sociais, aproxima e inquieta os sujeitos do currículo para experiências que transformam as pessoas e os territórios. Os diálogos constituídos sobre e com cidades educadoras, via extensão, agregaram saberes que ultrapassam as paredes da

		sala de aula.
5	FIGURAÇÃO E INVESTIGAÇÃO ACERCA DAS CIDADES EDUCADORAS NA ESTRUTURA CURRICULAR DOS CURSOS DE LICENCIATURA DA UFN, SANTA MARIA/RS **Autores:** Ail C. Meireles Ortiz /Juliane M. Morgenstern/ Márcio Tascheto Da Silva	O estudo desenvolvido buscou apresentar as ações desenvolvidas nos Cursos de Licenciaturas da Universidade Franciscana, com fins de efetivar a curricularização da extensão, tendo como foco a afiguração e investigação acerca das cidades educadoras. As ações extensionistas, nos Cursos de Licenciaturas, integram o Programa Educação, Cultura e Comunicação. O Projeto de Extensão Integrador das Licenciaturas abrange o tema Integração Universidade/Escola/Território, sendo desenvolvido por subprojetos, a cada semestre dos Cursos, por meio de disciplinas extensionistas. Em especial, mobilizado pela disciplina Seminário Integrador. As concepções teóricas, realidades e perspectivas em torno do tema cidades educadoras constituem fortes interfaces dos fundamentos e intervenções ocorridas nos espaços curriculares formatados sobre os Seminários Integradores. O Seminário Integrador I focalizou processos de investigação e contextualização da realidade social, o Seminário IV destacou os ambientes educativos não formais e a Disciplina Optativa Cidade e Educação representou ambiência curricular em torno de conceituações, fatores interferentes e importantes espaços urbanos compreendidos como cidades educadoras.
6	A FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA NA PERSPECTIVA DA CIDADE EDUCADORA **Autores:** Caroline Luisa Ldwig Fuhr /Silvia Regina Canan	O trabalho objetiva apresentar brevemente uma análise acerca das diversas dimensões políticas, socioculturais e pedagógicas envolvidas nas práticas educacionais numa breve linha do tempo demonstrando as funções delegadas à escola no decorrer da história e alguns dos movimentos mais importantes. Vem discutir ainda a função social da escola na atual conjuntura entendendo-a como importante espaço para a construção da cidade educadora. O que queremos daquela que não é mais a detentora única e soberana do conhecimento, cientes que o acesso a esse passou a ser relativamente fácil, imediato e acessível? Acredita-se que neste cenário seja indispensável que a escola acompanhe as transformações da sociedade, retomando o sentido, as teorias e as possibilidades de desenvolvimento da prática pedagógica que favoreça a formação humana integral que é o anseio de todas as nações democráticas. A abordagem metodológica é de caráter essencialmente bibliográfico, abordando perspectivas conceituais e crítico-reflexivas acerca do tema em evidência. Os estudos foram desenvolvidos no âmbito do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da URI/FW, na linha de pesquisa "Políticas públicas e gestão da educação", no âmbito do NEPPES - Núcleo de Estudos e Pesquisas Políticas e Processos de Educação Superior.
7	A MUSICALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INTEGRAL: PARA	Este estudo busca desvelar de que forma a musicalização incide no desenvolvimento dos estudantes e nas suas

	ALÉM DOS MUROS ESCOLARES **Autores:** Neusa Regina Wachholz /Jaqueline Moll	relações sociais para além dos muros escolares. A abordagem é qualitativa, por tratar-se de pesquisa dos fenômenos humanos e sociais visando compreender atitudes, motivações, percepções e comportamento dos indivíduos, busca também embasamento em revisão de literatura. No decorrer do estudo é possível perceber a música como um instrumento propulsor de educação pública de qualidade para todos, sendo capaz de oportunizar uma proposta de educação diferenciada. A música, no contexto da educação integral, atua como facilitadora para a motivação dos estudantes e a integração de diversas áreas de conhecimento. Os estudantes envolvidos com a musicalização apresentam ganhos significativos relacionados à autoestima, disciplina e socialização, o que vai ao encontro da proposta da educação integral. A música, no contexto de formação integral possui forte ligação com questões humanas e sociais, que refletem nos processos educativos e nas relações destes indivíduos no convívio em sociedade.
8	APRENDIZADOS E VIVÊNCIAS DO ENSINO MÉDIO EM SC: UMA LEITURA EM DIÁLOGO COM OS TEXTOS DO PNEM **Autores:** Elisabete Do Carmo Dal Piva	O Ensino Médio Inovador (EMI) é uma modalidade educativa criada em 2009, a partir de uma política pública denominada ProEMI, apresentando possibilidades para enfrentar os desafios do Ensino Médio (EM). E que foi extinta em 2019, com a institucionalização do NEM – Novo Ensino Médio. Nesse contexto, este artigo traz uma reflexão acerca das especificidades do EM, tensionado com as práxis desenvolvidas no EMI. Metodologicamente envolve pesquisa bibliográfica e pesquisa documental, sendo seu objetivo estudar documentos da política educacional em diálogo com textos elaborados pelos professores, participantes do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (PNEM), em Santa Catarina. É um apanhado das considerações finais de nossa dissertação de Mestrado em Educação, Linha de Políticas Públicas, na Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS. A pesquisa permitiu inferir que o EMI foi uma política educacional que apreendeu possibilidades educativas, respeitando as particularidades dos adolescentes-jovens, sujeitos do EM, considerando o trabalho como princípio educativo, em uma educação de cunho integral e emancipatória.
9	ATORES E DISPUTAS: A QUEM INTERESSA UMA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR **Autores:** Cristian Andrei TIsatto	O presente estudo visa identificar quais os atores envolvidos e a influência de instituições sem fins lucrativos na formulação da Base Nacional Comum, no intuito de buscar compreender como os envolvidos se organizam, quais arenas ocupam e de que modo contribuíram ou não na formulação dessa política regulamentadora, identificando atores, como o denominado Movimento pela Base Nacional Comum – que exerceu protagonismo na formulação de alternativas – e associações como a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e a Associação Brasileira de Currículo (ABdC), que participaram da proposta de Base

		Nacional. O artigo também busca analisar os mecanismos e estratégias utilizadas para influenciar no processo de formulação, como o recurso e o financiamento disponível para os atores que disputaram projetos políticos, de implementação de novos paradigmas curriculares, utilizando-se de uma revisão bibliográfica que possibilite uma análise dos conceitos como *button up*, *accontaubility*, atores políticos, assim como a participação de instituições não-estatais na formulação de políticas públicas.
10	O CORPO E FORMAÇÃO: COMPREENSÕES EMERGENTES DAS POLÍTICAS CURRICULARES DA EDUCAÇÃO FÍSICA DO ESTADO DO PARANÁ **Autores:** Vanessa Amaral / Martin Kuhn	O presente estudo de caráter bibliográfico e com análise qualitativa promove uma discussão em que o corpo é o objeto central. Aborda a relação entre corpo e a formação dos indivíduos propostas pelas políticas de currículo do estado do Paraná. Para demarcar o horizonte reflexivo estabeleceu-se a problemática: como o corpo é compreendido nas proposições curriculares do componente de Educação Física da educação básica do Estado do Paraná? O objetivo central procura identificar como o corpo é compreendido nas proposições curriculares do componente de Educação Física da educação básica e suas implicações à formação. Para tal foram consultados os seguintes documentos: *Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná*; as *Diretrizes Curriculares da Educação Básica* e o *Referencial Curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações.* Neles foi possível identificar que o corpo é compreendido como um constructo cultural. Nesse sentido, o componente da Educação Física deve voltar-se à formação dos indivíduos como sujeitos ativos e históricos implicados na transformação social.
11	A UNIVERSIDADE E A AÇÃO AFIRMATIVA DE COTAS: O DESAFIO DA INCLUSÃO EFETIVA **Autores:** Chanauana de Azevedo Canci /Jaqueline Moll	Este trabalho objetiva apresentar algumas conclusões obtidas em estudo realizado em dissertação de Mestrado, evidenciando a ação afirmativa de cotas no ensino superior. O objeto de estudo foi os mecanismos institucionais da Universidade Federal da Fronteira Sul, buscando identificar de que forma as ações e programas desta instituição de ensino influenciam na trajetória acadêmica de estudantes cotistas raciais, no que se refere ao acesso e aos momentos subsequentes, como a permanência e a conclusão de curso de graduação. A pesquisa foi qualitativa, com revisão de literatura e análise documental, tendo como trabalho de campo um estudo de caso, com a realização de entrevistas. A análise reforçou que a presença de estudantes negros na universidade pública vai à contramão de uma sociedade que historicamente os inviabilizou, tornando tal característica constitutiva do sistema educacional. Vislumbrar igualdade de oportunidades é um princípio que demanda tratamento diferenciado para grupos sociais marginalizados diante do acúmulo histórico de injustiças e desigualdades; contexto no qual a universidade assume relevante papel. Evidenciou-se o principal desafio enfrentado pela Universidade: a efetiva inclusão daqueles que sempre estiveram ausentes dos bancos escolares, refletindo sobre a importância de políticas de

		fomento e aperfeiçoamento de programas de ações afirmativas para o ensino superior.

Fonte: Elaborado pelos autores, 2020.

Os trabalhos abordam reflexões distintas sobre os processos educacionais, contudo apresentam uma articulação no que diz respeito à necessidade de políticas públicas contínuas que visem à garantia do direito à educação e ao desenvolvimento da cidadania.

Ao longo da história encontramos nomes expressivos de educadores que lutaram e lutam pela educação pública brasileira. Entre eles destacamos Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro e Jaqueline Moll. Anísio, um dos pioneiros da idealização e consolidação das escolas públicas no país, tinha entre seus ideais o desejo de uma escola para todos, uma escola pública de educação integral dos estudantes e que promovesse o desenvolvimento da cidadania. Nesse caminho, apontava para a importância de políticas públicas, pois para ele era a partir da legislação que se poderia efetivar o direito ao ensino público.

Darcy comungava das suas ideias e também apontava a importância das questões econômicas para viabilização das agendas educacionais:

> "O fracasso brasileiro na educação – nossa incapacidade de criar uma boa escola pública generalizável a todos, funcionando com o mínimo de eficácia – é paralelo à nossa incapacidade de organizar a economia para que todos trabalhem e comam. Só falta acrescentar ou concluir que esta incapacidade é, também, uma capacidade. E o talento espantosamente coerente de uma classe dominante deformada, que condena seu povo ao atraso e à penúria para manter intocada, por séculos, a continuidade de sua dominação hegemônica" (RIBEIRO, 1986, p. 98).

Jaqueline Moll retomou essas lutas no país, trazendo de novo à cena brasileira esses educadores tão caros a nossa nação, em suas palavras:

> Nomes significativos na história da educação pública no país, Anísio e Darcy vinculavam seu entusiasmo educacional aos sonhos de uma sociedade efetivamente democrática que repartisse, entre todos os seus cidadãos e cidadãs, conhecimentos e vivências educativas que lhes servissem de suporte para uma inserção plena na vida em sociedade. (MOLL, 2012, p. 129)

Na perspectiva desses educadores, refletimos sobre os estudos apresentados no quadro 1.

O trabalho 1, que trata sobre o Ensino a distância, aprofunda reflexões sobre a importância do diploma para ascensão social. O trabalho 2, que abordou a PROEJA (Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica, na Modalidade de Jovens e Adultos), apresenta a prática de desenvolvimento da língua materna com os jovens e também apontou para a importância desse programa para uma ascensão social, pois a qualificação da escrita, da leitura e da fala contribuiu para o empoderamento desses estudantes frente ao mercado de trabalho.

Temos no trabalho 3 uma reflexão sobre o Projeto Trajetórias Criativas, que foi um importante projeto de ressignificação educacional para estudantes em distorção idade e série e promoveu o desenvolvimento da iniciação científica, levando em consideração a integralidade do ser humano. Já o trabalho 8 reflete sobre a importância da interdisciplinaridade no ensino médio e quanto se faz necessária a articulação entre áreas para a qualidade dos processos educativos.

Percebemos com esses quatro trabalhos que a criação dessas políticas públicas gerou impactos nos territórios apresentados. Cabe ressaltar que o desenvolvimento de programas/políticas públicas necessitam ter uma articulação com as políticas locais, além de terem continuidade e de serem permeadas por processos de construção coletiva. Teixeira (2009, p. 61) ressalta:

> A igualdade de oportunidades manifesta-se pelo direito à educação e pela continuidade do sistema de educação, organizado de forma a que todos, em igualdade de condições, possam dele participar e nele continuar até os níveis mais altos.

Analisando os demais estudos, encontramos no trabalho 4 apontamentos sobre a importância de políticas públicas que garantam o direito à cidade, pensando a pedagogia para além da escola, o que converge com o trabalho 5, que reflete sobre a ligação entre a universidade e os territórios, apontando a importância da extensão universitária para o protagonismo dos graduandos.

Nessa perspectiva, esses estudos retomam a discussão sobre as políticas públicas educacionais articuladas às cidades, contribuindo com as reflexões em torno do conceito de cidade educadora que:

> [...] pressupõe a compreensão da cidade como uma grande rede ou uma grande malha de espaços pedagógicos formais (escolas, creches, faculdades, universidades, institutos) e informais (teatros, praças, museus, bibliotecas, meios de comunicação, repartições públicas, igrejas, além do trânsito, do ônibus, da rua) que pela intencionalidade das ações desenvolvidas, pode converter a cidade em território educativo, pode fazer da cidade uma pedagogia (MOLL, 2004, p. 42).

Tal visão demanda um novo olhar para as cidades, para as escolas e universidades, tendo no horizonte a consolidação da cidade como projeto educativo. As articulações entre os diferentes agentes convergem para a qualificação dos trabalhos desenvolvidos, ampliando os atendimentos à população, visando também à inserção social e cultural.

> [...] a possibilidade da conversão do território urbano em espaço educador pressupõe uma intencionalidade pedagógica presente nas ações desencadeadas pelos diferentes atores que vivem a cidade e esta pressupõe explicitação/diálogo acerca do projeto educativo presente nessas ações (MOLL, 2004, p.43).

A universidade se faz imprescindível na articulação com as escolas e demais territórios, pois é um espaço potente de pesquisas, desenvolvimento científico e promoção de práticas educacionais plurais, assim como de projetos de extensão universitária que podem e devem propor ações com o enfoque na conexão entre os diferentes atores envolvidos nos processos educativos das cidades.

O trabalho 6 traz para a discussão a história da educação e as perspectivas para o futuro, pensando sobre a função social da escola, o que vai ao encontro do trabalho 7, no qual temos a discussão sobre a compreensão da integralidade do ser, com referência à educação integral, na formação dos currículos.

Abordando as questões curriculares, o trabalho 9 promove uma discussão sobre a construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), trazendo à tona a reflexão sobre o quanto o capital financeiro dita as políticas públicas e os impactos disso para a educação. Na mesma direção, o estudo 10 aponta a "não neutralidade" dos currículos e a desconstrução do "humano" por parte deles. O estudo 11 aborda

os impactos das ações afirmativas na universidade e a importância do processo inclusivo para consolidação dessa política.

Os estudos, 6, 7, 9, 10 e 11 retomam a importância da construção das políticas públicas educacionais para mudanças reais. Para tanto, a ampliação das discussões sobre democratização e ressignificação do ensino deve ocorrer em todas as esferas. Quanto a isso, Teixeira (2009, p.66) contribui:

> O direito à educação faz-se um direito de todos, porque a educação já não é um processo de especialização de alguns para certas funções na sociedade, mas a formação de cada um e de todos para as ua contribuição à sociedade integrada e nacional, que se está constituindo com a modificação do tipo de trabalho e do tipo de relações humanas. (TEIXEIRA, 2009, p. 66)

Sendo assim, para que se possa avançar no desenvolvimento da cidadania é preciso adensar as discussões sobre a participação integrada de múltiplos setores da sociedade para a manutenção e consolidação das políticas públicas educacionais, tendo como horizonte a participação popular na criação e continuidade das mesmas.

5. CONCLUSÕES

As reflexões apresentadas nos trabalhos analisados corroboram com a ideia da importância das políticas públicas para a garantia do direito à educação; e, também reafirmam que as descontinuidades dos programas não permitem que o projeto educativo tenha tempo e espaço para que as experiências se consolidem, nem possam ser avaliadas nem produzam resultados qualitativos na vida dos estudantes brasileiros. Nesse sentido, percebemos nos artigos analisados que as ações e programas educacionais são processos necessários à construção de um projeto nacional de educação, pois é a partir das experiências locais nos territórios educativos que vão se consolidando gradativamente proposições que, além de resolverem os problemas, contribuem para qualidade social da escola e das universidades públicas. Para Moll (2012, p. 130):

> Se as políticas de educação básica no Brasil não tiveram no século XX a continuidade necessária ao seu amadurecimento, para a universalização qualificada de todos os seus níveis e modalidades, as sementes plantadas pelos que sonharam e construíram experiências diferenciadas foram florescendo em expressões locais, em legislações democráticas e em grandes

> fóruns que, de norte a sul, reviveram projetos de uma educação democrática e unitária inspirada em Anísio, Darcy, Freire e outros.

Dessa forma, urge que façamos discussões e reflexões no que diz respeito ao ensino público e que os direitos fundamentais sejam prioridade. Tendo em vista que a escola pública deve ser a propulsora das diferentes potencialidades, respeitando a pluralidade de habilidades e de ideias. Nas palavras de Anísio Teixeira (2009, p.36):

> A realidade é que a nova hipótese social de uma sociedade igualitária e justa não poderia ser posta à prova sem um desenvolvimento nunca antes imaginado da educação, concebida esta como método para ensinar a pensar novos termos criados pela ciência; e, além disto, sem o desenvolvimento, paralelo ao da ciência física, do conhecimento humano no campo social. Nem uma coisa nem outra, tivemos na proporção adequada.

O cenário de desafios da educação básica brasileira ainda é intenso, contudo as trajetórias relatadas são compostas por lutas ideológicas e políticas voltadas para a garantia dos direitos no cotidiano de muitos territórios. Um exemplo disso foi o Programa Mais Educação, uma política pública federal, indutora da ampliação do tempo escolar na perspectiva da educação integral, que foi desenvolvida de 2007 até o ano de 2016. Esse importante projeto desencadeou no país inteiro discussões sobre as relações de tempo e espaço nas escolas, bem como sobre o papel da cidade como território educativo.

O referido programa não teve continuidade por questões ideológicas e políticas, mas ainda possui reflexos em muitos estados e municípios, com projetos específicos amparados pelas próprias políticas locais. Sendo assim, faz-se necessária a constante reflexão e divulgação dessas práticas viáveis e exitosas, tendo em vista que a educação pública deve estar em diálogo com as necessidades sociais. E, ainda, que a partir da análise dessas práticas possamos vislumbrar a proposição de políticas públicas em educação comprometidas com a construção de uma sociedade justa e igualitária. A garantia do direito à educação passa pela efetivação dessas políticas em educação democráticas e de estudos e pesquisas nas universidades articuladas aos ideais de justiça social.

REFERÊNCIAS

MOLL, Jaqueline. A agenda da educação integral: compromissos para sua consolidação como política pública. In: MOLL, Jaqueline. et al. **Caminhos da educação integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 129-143.

MOLL, Jaqueline. Reformar para retardar: A lógica da mudança no EM. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 61-74, jan./jun. 2017. Disponível em: <http//www.esforce.org.br. Acesso em: 9 set. 2018>.

MOLL, Jaqueline. A Cidade Educadora como Possibilidade: apontamentos. In: TOLEDO, Leslie; FLORES, Maria Luiza Rodrigues; CONZATTI, Marli (Org.). **Cidade Educadora:** a experiência de Porto Alegre. São Paulo: Editora Cortez, 2004. V. 2. P. 39-46.

OXFAM BRASIL. **Relatório País Estagnado**: um retrato das desigualdades brasileiras. Brasil, 2018. Disponível em: <https://www.oxfam.org.br/sites/default/files/arquivos/relatorio_desigualdade_2018_pais_estagnado_digital.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2018.

RABELO, Marta K. O. Educação integral como política pública: a sensível arte de (re) significar os tempos e os espaços educativos. In: MOLL, Jaqueline. et al. **Caminhos da educação integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 118-128.

RIBEIRO, Darcy. **O Livro dos CIEPs**. Rio de Janeiro: Bloch Editores, 1986.

TEIXEIRA, A.S. **Pequena Introdução à Filosofia da Educação** - a escola progressista, ou, a transformação da escola. 6. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

TEIXEIRA, A.S. **Educação é um direito**. 4. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2009.

PROJETO LEITURA + NEUROCIÊNCIAS E A PEDAGOGIA DA ALFABETIZAÇÃO DA CIDADE: O CASO DA REDE MUNICIPAL DE CURRAIS NOVOS/RN

Angela Chuvas Naschold[1]
Elisângela de Oliveira Barracho[2]

GT A Alfabetização na Cidade: propostas inovadoras educação integral

INTRODUÇÃO

O Brasil, esste gigantesco país, jamais resolveu o problema do fracasso na alfabetização de suas crianças e suas escolas produzem anualmente um número imenso de analfabetos funcionais, com todas as quase irrecuperáveis consequências do estreitamento de horizontes, tanto no plano dos indivíduos quanto na sociedade. Esse quadro de insucesso em ensinar as crianças está imerso na orquestração de fracasso geral da sociedade. Sob uma elite egoísta e inconsequente, de tempos em tempos apoiada por uns poucos que desejam ter algum poder, mesmo momentâneo, tomam-se medidas para direcionar políticas públicas que configuram uma escola que tem fracassado na tarefa de alfabetizar o grande número de crianças que anualmente chegam às suas salas de aula.

Ao longo do tempo, diversas pesquisas têm mostrado o fracasso da alfabetização no Brasil, entre elas, o Programme for International Student

[1] Professora Associada II da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Departamento de Educação (CERES). É pesquisadora convidada do Instituto do Cérebro da UFRN. Possui Mestrado e Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e Pós-Doutorado em Linguística (Área de Concentração Psicolinguística) pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Participa dos Grupos de Pesquisa do CNPq: Ensino e Linguagem do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRN e Estudos Cognitivos da Linguagem do Programa de Pós-Graduação em Letras da PUCRS.
E-mail: anaschold@gmail.com.
[2] Graduada em Pedagogia e Biologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), com Especialização em Educação Infantil e em Alfabetização e Neurociências: interfaces na Educação integral pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). É professora da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Currais Novos/RN e Carnaúba dos Dantas/RN. Atua como Coordenadora da Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação de Currais Novos e com formação de professores. Monitora do curso de Pós-graduação Alfabetização e Neurociências (UFRN). E-mail:angelbaracho_acari@hotmail.com

Assessment (Pisa - Programa Internacional de Avaliação de Estudantes, BRASIL, 2019), a pesquisa "Retratos da Leitura no Brasil" (FAILLA, 2016), bem como as sucessivas edições da Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), realizadas desde a sua criação pelo Ministério da Educação, no ano de 2013, e vinculada ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), instituído em 2012 pelo Governo Federal. Os resultados de pesquisas nacionais e internacionais evidenciam, a cada edição, as dificuldades da educação brasileira com a alfabetização. Tais dificuldades são atribuídas a diversas causas, incluindo a insuficiência de conhecimentos dos professores sobre os fundamentos teóricos e práticos necessários à alfabetização, a falta de recursos da escola ou a influência do contexto socioeconômico dos alunos. No entanto, embora presentes na nossa realidade, tais dificuldades necessitam ser superadas a fim de que possamos avançar como nação.

1. A FORMAÇÃO DOS ALFABETIZADORES

Em relação à formação dos professores alfabetizadores, uma pergunta que temos que nos fazer é o que estamos ensinando acerca dos novos conhecimentos surgidos nas últimas três décadas, em especial os advindos das neurociências da leitura, nos cursos de formação de professores alfabetizadores. Outro ponto importante é o aprofundamento dos conhecimentos linguísticos ligados à alfabetização durante a formação. Há, portanto, a urgente necessidade de incluir nos cursos de formação de professores: neurociências da leitura e conhecimentos linguísticos.

Acerca dos recursos materiais distribuídos para as escolas que têm a função de alfabetizar nossas crianças, se as verbas despendidas nas avaliações fossem direcionadas para a melhoria dos prédios e das salas de aula, já haveria avanços, pois nas milhares de escolas públicas brasileiras preponderam as péssimas condições dos prédios escolares, o que aliado à falta de materiais de ensino de qualidade para o desenvolvimento do trabalho dos professores contribui para o fracasso. Talvez, se houvesse uma avaliação das políticas públicas, ela mostraria que as condições dos prédios e dos materiais de ensino constituem apenas uma parte do problemático quadro.

Por certo, grande parte dos problemas mencionados, culpabilizando os professores, as escolas, as crianças e as suas famílias, têm sua origem na adoção de políticas públicas equivocadas, que de forma alheia à ciência e à realidade das salas de aula, ao sabor de ventos e vontades quase inexplicáveis, acabam por configurar o quadro caótico que temos. Temos que melhorar a formação dos professores, em especial a dos alfabetizadores, incluindo na formação, o estudo aprofundado dos necessários conhecimentos linguísticos (grafofonológicos, morfossintáticos, semânticos e pragmáticos), bem como dos conhecimentos ligados ao processamento da leitura no cérebro. Diante do quadro configurado, há necessidade de realizar uma séria avaliação e revisão das políticas públicas para a educação; do contrário, ficaremos andando em círculos e apontando culpados sem resolver a questão.

No contexto da avaliação e direcionamentos de nossas políticas públicas, felizmente, não são poucos os que, ao longo do tempo, ao denunciarem nossos problemas, têm apresentado alternativas viáveis de solução. No entanto, essas esbarraram nas orquestrações negativas de uma parte da elite econômica e política brasileira, que a cada época escolhe aqueles sujeitos que lhe servem de instrumento para que medidas que acabam por configurar o fracasso escolar sejam tomadas. Registre-se que tais medidas, em muitas ocasiões, são acolhidas nos âmbitos das redes de ensino e dos microespaços escolares das escolas e salas de aula de alfabetização, de forma ingênua a apressada, causando os problemas que temos no que se refere à alfabetização.

2. AS DISPUTAS TEÓRICAS DO CAMPO DA ALFABETIZAÇÃO

As disputas sobre qual o caminho mais indicado para alfabetizar nossas crianças já duram algum tempo no Brasil. Há quem defenda o foco no ensino das relações entre os grafemas e os fonemas. De outro lado, estão os partidários de uma abordagem que parta do uso de textos reais para fazer com que as próprias crianças desenvolvam seu conhecimento sobre o sistema de escrita.

Décadas antes de o Brasil realizar essa discussão, em outros locais do mundo, não foi diferente. Nos Estados Unidos, Snow e Juel (2013) apresentam a origem histórica e detalham a disputa teórica ocorrida entre os defensores dos métodos

globais (*whole language*) e os seguidores do método fônico. Na disputa teórica, pelas autoras denominada "ação afirmativa intelectual", os líderes de comunidades de pesquisadores e seus seguidores ficaram divididos, não dialogavam, não frequentavam os mesmos eventos, não conseguindo sequer vislumbrar a possibilidade de que os do outro lado tivessem boas intenções.

O impasse foi resolvido a partir de um relatório (National Reading Report Painel) da Academia Nacional de Ciências dos Estados Unidos, o qual desencadeou uma forte ação política para garantir que as redes de ensino assumissem uma posição de conciliação, tendo o desenvolvimento da linguagem destaque durante toda a escolarização, com um período específico de ensino das relações entre grafemas e fonemas. Snow e Juel (2013), ao historiarem a conciliação ocorrida em seu país, mencionam que os pesquisadores reconheceram que nos períodos iniciais da alfabetização, para alguns alunos, é essencial o trabalho com a consciência fonológica e fonêmica, sendo óbvio que esse trabalho beneficiaria também todos os demais alunos da classe. De outro lado, as mesmas autoras informam que houve um consenso sobre: a necessidade de inicialmente ensinar algumas palavras automáticas; não ser possível proibir as crianças de tentarem escrever palavras, usando padrões ortográficos que ainda não tivessem sido ensinados ou evitar o uso de pistas para a pronúncia a partir de unidades significativas, como os nomes pessoais, dos colegas e das letras; bem como a importância da presença da literatura infantil autêntica na sala de aula desde o início da alfabetização.

Enfim, as chamadas "guerras da alfabetização" terminaram nos Estados Unidos e o ensino da leitura e da escrita avançou, mas é preocupante ver que ainda não há um acordo aqui no Brasil. Tal situação é catastrófica, principalmente, para os professores brasileiros, que ficam sem ação, não sabendo como agir (NASCHOLD, 2017). Enquanto isso, os alunos são prejudicados, já que precisam de ambos os caminhos para se inserir em uma sociedade altamente grafocêntrica como a do século 21. É possível que a partir do momento em que no Brasil os professores, pesquisadores e as políticas públicas passarem a trabalhar na organização de um consenso teórico e prático consistente, considerando não somente os dois caminhos, mas as muitas variáveis envolvidas no ensino da leitura e da escrita, na realidade

concreta e histórica de nosso país, o problema da alfabetização seja resolvido. Poderão, então, de o consenso surgir **muitos** programas – pois, conforme a complexidade do mundo contemporâneo não há a menor possibilidade de uma proposta única responder a todas as demandas de um país tão diverso – para a alfabetização brasileira e todos – pesquisadores, professores e crianças – serão beneficiados.

3. AS PESQUISAS NO PROJETO LEITURA + NEUROCIÊNCIAS

Nesse cenário, no ano de 2013, foram realizadas duas pesquisas envolvendo a alfabetização em uma escola que apresentava, na ocasião, o mais baixo IDEB da Rede Municipal de Ensino de Natal. A primeira pesquisa foi realizada em uma turma de Educação Infantil (crianças de 4 a 5 anos) e a segunda em uma turma do 2º ano do Ensino Fundamental (crianças de 7 a 8 anos).

3.1 A pesquisa com as crianças da Educação Infantil

O trabalho realizado com as crianças da Educação Infantil comparou a eficácia da aplicação de metodologia de alfabetização desenvolvida segundo o método global, com uma metodologia de alfabetização inovadora que integra os fundamentos teóricos das neurociências da leitura (DEHAENE, 2007) com a utilização de materiais de alfabetização criados especialmente para a pesquisa (NASCHOLD, 2015). O objetivo principal do trabalho foi verificar o avanço ocorrido nas aprendizagens das crianças após a aplicação das duas metodologias de alfabetização, tendo como referência o ponto de partida das crianças e o resultado obtido após a intervenção metodológica realizada nos grupos experimental e controle. Para tal, antes e depois do trabalho nos grupos experimental e controle foram aplicados testes.

A comparação dos resultados dos testes linguísticos evidenciou, com alto percentual, que a metodologia inovadora traz vantagens para a alfabetização conforme pode ser verificado nos resultados obtidos no Teste de Leitura das Palavras

e Frase (NASCHOLD, 2000). O teste é formado por uma figura (logotipo escrito), 8 palavras do universo infantil com gradativo aumento de letras e uma frase composta por sujeito, verbo e predicado. Na aplicação do teste, as palavras e a frase foram ditadas uma a uma à criança a partir da solicitação de que ela escrevesse da forma como considerasse mais adequado. Os resultados foram analisados em relação ao fato de as crianças realizarem a conexão entre grafema/fonema (Ehri, 2002, 1992, Ehri e Wilce, 1985, Ehri 1992, 2002). A tabela a seguir mostra os resultados finais em cada um dos grupos.

Tabela 1 - Teste de Leitura das Palavras e Frase

Fase	Caracterização	Grupo Experimental		Grupo Controle	
		Pré Trabalho Didático	Pós Trabalho Didático	Pré Trabalho Didático	Pós Trabalho Didático
Pré-Alfabética	Nessa fase, as conexões são visuais e não envolvem a relação letra/som.	3	0	5	5
Alfabética Parcial	Nessa fase, devido ao contato diário com certas palavras, a criança reconhece algumas letras nas palavras, geralmente as letras iniciais, que são conectadas a alguns sons ouvidos na pronúncia dessas palavras.	5	3	3	3
Alfabética Total	Nessa fase, conexões grafema/fonemas mais completas são formadas e consolidam-se os aspectos de reconhecimento das palavras.	2	7	1	1
Alfabética Consolidada	Padrões ortográficos são usados para formar conexões. Rapidez, fluência e eficácia começam a se fazer presentes.	0	0	0	0

Fonte: Elaborado pelos autores, 2020.

Na análise do Teste de Leitura das Palavras e Frase verificamos que, em relação ao grupo de controle, não houve avanço de nenhuma criança para a fase seguinte.

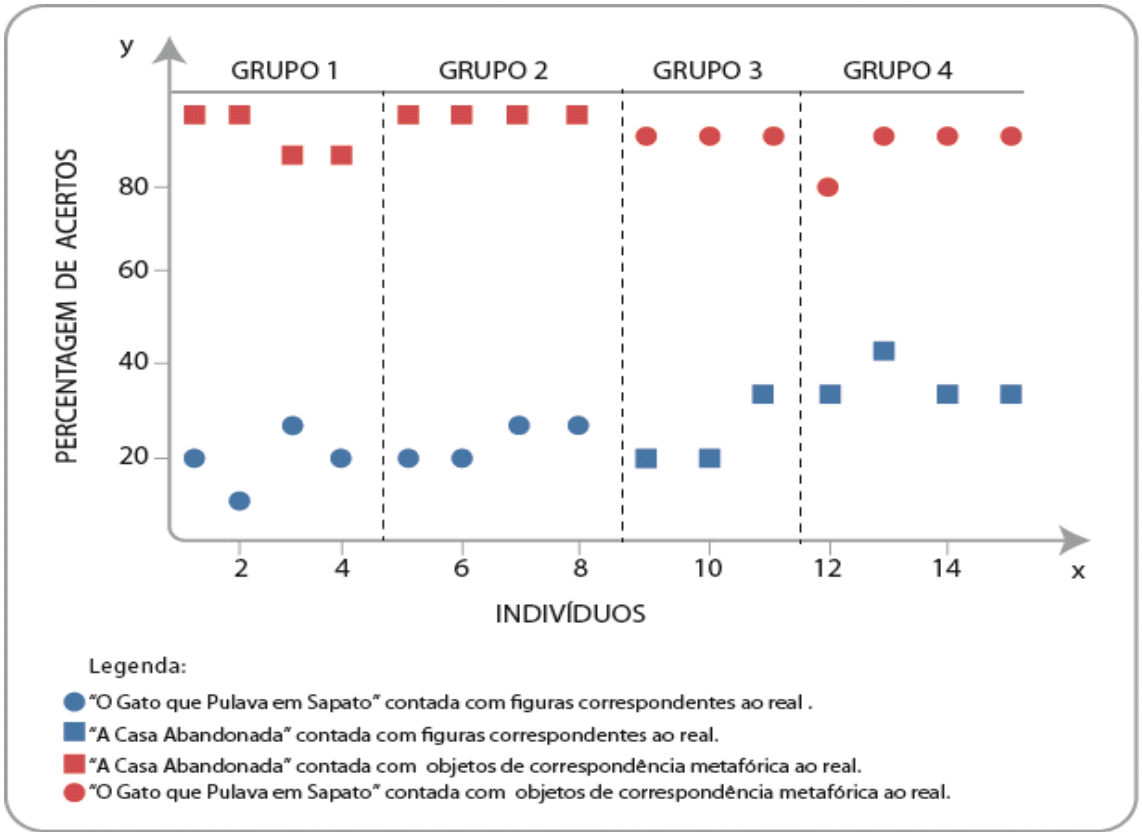
Em contrapartida, no grupo experimental verificamos que houve significativo avanço. No pré-teste, três crianças não processavam as relações letra-som, seis processavam somente para algumas letras nas palavras e duas conseguiam realizar conexões grafofonológicas mais completas no reconhecimento de algumas palavras. No entanto, com o trabalho explícito relativo às relações grafema/fonema realizado pela metodologia empregada com esse grupo, no pós-teste das dez crianças, oito

avançaram de fase, sendo que dessas três passaram da fase pré-alfabética (quando não realizavam conexões letra-som) para a fase alfabética parcial (quando passaram a reconhecer algumas letras nas palavras e a fazer conexões com os sons da pronúncia); e, as cinco crianças que se encontravam de início nessa fase passaram para a fase alfabética total (quando, além de reconhecerem conexões grafofonológicas mais completas, passaram a reconhecer palavras).

3.2 A pesquisa realizada com o 2º Ano do Ensino Fundamental

O trabalho com as crianças do 2º ano foi desenvolvido baseado nas descobertas mais recentes das neurociências aliadas à teoria da metáfora corporificada (LAKOFF, 1993, 1999; LAKOFF & JOHNSON, 1993, 1999; GIBBS & RAYMOND, 2002; GIBBS *et al*, 2006). O foco do estudo foi a compreensão da contação de histórias ficcionais, utilizando objetos com correspondência metafórica às situações e personagens da história. O intuito foi promover a "incorporação" da história pelas crianças, dentro da perspectiva da teoria da mente corporificada. Para tal, foi utilizado um desenho de pesquisa baseado no modelo do quadrado latino contrabalanceado (WINER, 1971), ocasião em que as crianças foram divididas em quatro grupos que realizaram as mesmas atividades em momentos distintos. O gráfico a seguir configura os resultados do trabalho:

Gráfico 1 – Quadro comparativo dos 2 tipos de contação



Fonte: Elaborado pelos autores, 2020.

Os resultados configurados no quadro acima mostram que a contação objeto-metafórica influiu significativamente na compreensão do sentido das histórias ($p<0.01$).

Foi assim que, utilizando as metodologias criadas nas duas pesquisas realizadas, foi organizada uma proposta de alfabetização que vem sendo desenvolvida em municípios do Rio Grande do Norte, desde o ano de 2015.

4. O CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO *LATO SENSU*

O presente texto trata do desenvolvimento da proposta de formação desenvolvida sob a forma de um curso de pós-graduação *lato sensu* para cerca 800 crianças que frequentaram turmas de alfabetização de escolas localizadas em Currais Novos, cidade localizada no interior do Rio Grande do Norte (RN). Tal proposta se acha inserida no contexto histórico do desenvolvimento do Projeto Leitura + Neurociências criado na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), objetivando a capacitação e a formação de professores e profissionais da educação

básica do sistema de educação pública, em uma nova metodologia para ampliar a competência leitora dos alunos do ensino fundamental. Os resultados dessa ação aconteceram através de convênio estabelecido entre a UFRN e o Programa Mais Educação da Secretaria de Educação Básica do MEC com base nos resultados de duas pesquisas experimentais na interface entre neurociências, psicolinguística e educação. As pesquisas, conforme já referido, foram realizadas em duas turmas de uma escola pública participante do Programa Mais Educação que apresentava na ocasião o mais baixo IDEB da cidade de Natal/RN.

As pesquisas envolveram a criação de tecnologias e metodologias educacionais inovadoras, desenvolvidas por meio de materiais linguístico-pedagógicos sob a forma de *kits*, tal como o Programa Mais Educação propunha – enviar às escolas brasileiras *kits* das mais diferentes áreas do conhecimento, como música, matemática e esportes, entre outras.

No cenário incentivador que se descortinava à educação brasileira pelo Programa Mais Educação, o trabalho do Leitura + Neurociências firmou-se na comunidade educativa do Rio Grande do Norte como uma ação de características interdisciplinares que aposta no desenvolvimento de metodologias inovadoras para auxiliar na compreensão leitora, configurando uma realidade para além da velha retórica desgastada pelo tempo e pelos modismos, historicamente proclamada nos discursos educacionais brasileiros. Dessa forma, o trabalho do projeto ao longo de suas ações assumiu como meta primordial que é preciso garantir aos professores das escolas públicas uma sólida formação teórica voltada para as novas formas de ensinar. É preciso criar, mediante novas propostas de formação de professores, um caldo de cultura capaz de garantir aos alunos das escolas públicas o acesso aos bens culturais da sociedade contemporânea, sendo essa uma das importantes funções da universidade brasileira.

Este texto trata de trazer as percepções dos professores que participaram da última versão do curso de especialização oferecido para professores alfabetizadores e realizado em Currais Novos (RN), como já referidos.

A trajetória do curso foi gratificante, em especial, pelo apoio e acolhida recebidos da comunidade de Currais Novos. Um fator inicial fundamental para que o

trabalho se concretizasse em práticas de sucesso nas salas de aula das crianças que se beneficiaram do trabalho ao longo desses anos de funcionamento do projeto foi o fomento inicial do projeto Leitura + Neurociências por meio do Programa Mais Educação (Secretaria de Educação Básica/MEC[3]), que aliado ao apoio e à eficiência da organização da UFRN, possibilitou o avanço do trabalho junto às crianças em alfabetização de três cidades do Rio Grande do Norte: Ipanguaçu, que sediou o projeto em 2015; Natal, em 2017; e Currais Novos, em 2019. Para que avanços aconteçam na educação é imprescindível que experiências como essa se multipliquem no Brasil.

Na edição do trabalho de 2019 foi preponderante a decisão da Secretaria Municipal de Educação de Currais Novos[4], que desde o início abraçou o projeto, dando todas as condições para que ele se desenvolvesse com sucesso junto à sua rede de ensino[5]. Para tal, foi estabelecido Convênio de Cooperação entre a UFRN e a Prefeitura Municipal de Currais Novos para efetivação do curso de especialização, no qual os professores receberam formação específica para a aplicação dos materiais linguístico-pedagógicos dimensionados sob a forma de *Kits* de Alfabetização. Os *kits* foram acompanhados de manuais e tutoriais e constituíram-se no fio condutor do curso desenvolvido no qual foram especificamente trabalhados nos componentes Ciência e Arte da Alfabetização I, II e III, com a finalidade de serem desenvolvidos nas salas de aula dos professores participantes do curso. Os *kits* integram elementos lúdicos, estéticos e linguísticos voltados aos aspectos grafofonológicos, morfossintáticos, semânticos e pragmáticos necessários à alfabetização.

É importante ressaltar que a metodologia do projeto L+N indica que ele deve se integrar ao trabalho desenvolvido pelo sistema de ensino no qual se insere, bem como ao trabalho da escola e do docente, cabendo ao docente a responsabilidade pelas decisões metodológicas. Daí a importância do estudo e do aprofundamento

---

[3] Na época, dirigido pela professora Jaqueline Moll, que, preocupada com o aprimoramento e avanço da alfabetização no Rio Grande do Norte, empreendeu esforços para que uma pesquisa seguida de um trabalho científico se efetivasse junto à realidade educativa, tal como foi proposto na Leitura + Neurociências.

[4] Dirigida na ocasião pelo Prof. Jorian Pereira dos Santos.

[5] Acompanharam e deram suporte ao desenvolvimento do curso as coordenadoras da Rede Municipal de Currais Novos Eliene Tavares Dias e Elisângela de Oliveira Baracho.

teórico pelo professor mediante um curso de pós-graduação em que teoria e prática são trabalhadas de forma mais aprofundada do que em formações de curta duração.

Assim sendo, a base curricular de 370 horas do curso de pós-graduação *lato sensu* é constituída de nove disciplinas, um evento e cinco ateliês de interface da alfabetização com o conceito de educação integral. Todas as atividades curriculares apresentaram-se inter-relacionadas em seus conteúdos e objetivos, sendo desenvolvidas segundo o enfoque interdisciplinar, articulando conteúdos pedagógicos e específicos voltados para o desenvolvimento de aspectos teóricos e práticos da sala de aula de alfabetização infantil. O evento é desenvolvido com vistas ao aprimoramento intelectual dos professores participantes do curso de pós-graduação e contou com palestrantes de renome nacional e internacional. Os ateliês caracterizaram-se por apresentar temas emergentes na atualidade que não fizeram parte da formação dos professores participantes do curso; tais temas, por sua importância e relação com a alfabetização inicial, foram incluídos na base curricular do curso. Cabe salientar que, no desenvolvimento do curso, foi dado destaque especial à integração dos materiais da Leitura + Neurociências ao trabalho desenvolvido e construído pelo professor em sua trajetória acadêmica e profissional.

Os objetivos do curso são os seguintes:

- Ampliar a competência leitora das crianças em fase de alfabetização pela capacitação e formação dos participantes do curso em uma metodologia inovadora;
- Desenvolver estudos teórico-práticos referentes aos *kits* desenvolvidos pelo projeto Leitura + Neurociências, dos quais fazem parte os Materiais Linguístico-Pedagógicos criados e devidamente explicados nos manuais e tutoriais produzidos;
- Promover, pelos professores participantes da formação, a aplicação dos seguintes Materiais Linguístico-Pedagógicos: (1) Instrumento Diagnóstico das Etapas Iniciais da Alfabetização; (2) Contação e Leitura de Histórias; (3) Atividades Grafofonológicas, Morfossintáticas, Semânticas e Pragmáticas;
- Integrar as atividades linguístico-pedagógicas referidas nos objetivos anteriores ao trabalho do professor e ao currículo da escola;

- Promover uma avaliação conjunta dos Materiais Linguístico-Pedagógicos sob a forma de *Kits* aplicados às crianças;
- Promover a construção, pelos participantes da formação, de Materiais Linguístico-Pedagógicos e de estratégias de ensino dimensionados sob o ponto de vista da formação recebida.

É importante destacar que o curso preocupa-se com os estágios iniciais de desenvolvimento da leitura e a necessidade de formar uma sociedade de leitores autônomos, capazes de buscar informação, interpretá-la e, baseados nessa interpretação, intervir no mundo. Para tal, não se preocupa somente com o "aprender a ler", mas também com o "ler para aprender", preocupação que deve estar presente desde o início dos processos de alfabetização por meio da ampliação crescente da compreensão leitora.

No desenvolvimento de toda a formação foi dado destaque especial à aplicação dos Materiais Linguístico-Pedagógicos produzidos pelo projeto Leitura + Neurociências nas salas de aula das pós-graduações e à integração desses materiais às estratégias de trabalho adquiridas e/ou construídas pelo professor ao longo de sua trajetória profissional.

Ao final, a partir da orientação de um componente curricular específico, as experiências com os materiais alfabetizadores foram entregues como trabalho de conclusão do curso.

Os relatos entregues ao final do curso sob a forma do trabalho de conclusão constituíram-se na fala executada e refletida de profissionais que realizaram cotidianamente o trabalho de aplicação dos materiais de alfabetização, com todas as facilidades, riquezas de detalhes e problemas enfrentados.

A leitura dos relatos foi fundamental para o entendimento do quanto verter pesquisas na área da educação para as salas de aula merece experimentos e acompanhamentos continuados e persistentes por parte dos pesquisadores. Assim sendo, a leitura dos relatos das professoras, de suas reflexões e conclusões trouxe elementos que antes não havíamos vislumbrado sobre os materiais dimensionados.

Para a concretização do trabalho construiu-se mais de setenta tipos de Materiais Linguístico-Pedagógicos dimensionados sob a forma de *Kits*, os quais

integram elementos lúdicos, estéticos e linguísticos voltados aos aspectos fonográficos, morfossintáticos, semânticos e pragmáticos necessários à alfabetização. Dentre os materiais destacam-se os portfólios, os quais são disponibilizados às crianças das salas de aula dos professores participantes do curso (um portfólio por criança). Aos professores são disponibilizados os livros produzidos pelas pesquisas do Projeto Leitura + Neurociências e que constituem o elo condutor dos componentes curriculares Ciência e Arte da Alfabetização I, II e III ministrados no curso de especialização.

5. A FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA DO TRABALHO

Conforme já destacado os materiais que compõem os *kits* foram desenvolvidos para serem utilizados na alfabetização de crianças, tendo, portanto, características de ludicidade próprias a essa faixa etária. De início, é necessário esclarecer que entendemos a alfabetização como um processo que calcado na linguagem oral é composto de atividades para ensinar a ler e a escrever e que, uma vez instalado cerebralmente, guarda em si o potencial de propiciar a leitura fluente e a escrita competente de textos pelo alfabetizando, sendo essa última uma meta que poderá ser alcançada com propriedade maior se alguns aspectos essenciais forem considerados.

O trabalho de alfabetização nessa ótica valoriza tanto as experiências orais que envolvem os conhecimentos epilinguísticos construídos pelas crianças predominantemente no meio familiar e social por meio da aprendizagem implícita (de natureza inconsciente), bem como os conhecimentos metalinguísticos construídos de maneira explícita (de natureza consciente) que ocorrem com a imersão da criança na cultura escolar formal (GOMBERT; DEMONT, 2004). Nesse caminho a alfabetização converge para a "visão de que a compreensão da leitura tem sua base nas capacidades relacionadas com a linguagem falada" (SNOWLING & HULME, p. 226, 2008). As crianças, quando ingressam na educação formal, já trazem consideráveis conhecimentos linguísticos de natureza epilinguística e implícita que aliados aos conhecimentos metalinguísticos e explícitos, que ocorrem com prioridade no universo escolar (mas não somente nele), propiciam a alfabetização (GOMBERT, 2013). O jogo entre a aprendizagem implícita (epilinguística) e explícita

(metalinguística) prosseguirá durante todo o processo de alfabetização (e por toda a vida do leitor), não sendo interrompido com as lições formais escolares (nem depois delas), de tal maneira que quanto mais a criança (ou o adulto) ler, melhor lerá, fato largamente sustentado pelos mecanismos implícitos de memória (GOMBERT, 2013).

Tal como supõe Freire (1979), a leitura será sempre da palavra. Assim sendo, a alfabetização pode ser considerada instalada cerebralmente sempre que as palavras conhecidas sejam reconhecidas automaticamente, sendo as palavras desconhecidas rapidamente processadas pelo leitor através do reconhecimento dos segmentos grafofonológicos das palavras já conhecidas na palavra a ser lida. Essa instalação, associada a variadas estratégias de leitura, tais como a predição (EHRI, 2002), irá propiciar a gradativa ampliação da leitura fluente, base para a concretização da compreensão leitora plena e para o uso adequado da escrita formal.

O trabalho apresentado no presente material é sempre desencadeado por uma história ficcional trabalhada desde a concepção da metáfora corporificada (LAKOFF, 1980; LAKOFF & JOHNSON, 1999), que fundamentada na ideia de uma filosofia encarnada ou corporificada propõe que nossas metáforas mais fundamentais estão diretamente ligadas às nossas percepções do mundo, a começar pela relação com nosso próprio corpo. Assim, a mente e o corpo não são independentes, como preconiza a tradição metafísica do mundo ocidental, consagrada pelo cartesianismo. O começo de toda atividade cognitiva seria a experiência humana de lidar com o mundo externo. No processo formal de alfabetização, isso se concretiza, por exemplo, com a realização de atividades de características predominantemente metalinguísticas realizadas no início do processo de alfabetização sobre as formas retas e curvas das letras na composição de palavras geradoras (FREIRE, 1987) na formação de frases e parágrafos, considerando-se os aspectos grafofonológicos (MORAIS et al, 2013), morfossintáticos, semânticos e pragmáticos.

Para tal, como supõe Montessori (Röhrs, 2010), é utilizada uma metodologia ativa que envolve, entre outras, as percepções sensoriais auditivas, visuais, cinestésicas e táteis, que, nos momentos iniciais da alfabetização, priorizam os aspectos gráficos e fonológicos, bem como os movimentos que estabelecem as conexões entre as linguagens falada, escrita e lida. O processo de ensino-

aprendizagem utilizado nos materiais envolve toda a fisiologia corporal, de tal forma que o corpo influencia o cérebro; esse processa as partes específicas dos comandos sensoriais (visuais, auditivos, cinestésicos, táteis entre outros) e o todo quase simultaneamente (YORDANOVA et al, 2004).

No que diz respeito ao aspecto gráfico das letras, a invariância, usada para reconhecer objetos e rostos adquirida milenarmente pelos humanos em sua evolução histórica para sobreviver (por exemplo: alimentar-se, defender-se de animais perigosos), em face de uma mudança denominada de Reciclagem Neuronal (COHEN et al, 2000, 2002; DEHAENE, 2006), é trabalhada logo no início do processo, a fim de que seja rápida e eficientemente compreendida e incorporada. Para tal, foram criadas quatro formas retas e duas formas curvas, totalizando seis peças, as quais geraram a criação de diferentes materiais alfabetizadores, que junto ao Portfólio Didático de Histórias Infantis passaram a compor um método de alfabetização de autoria da principal signatária do presente texto. Esses materiais receberam do Ministério da Cultura, por meio da Biblioteca Nacional, certidão de registro de autoria no livro "As partes das letras nas letras" (NASCHOLD, 2014).

Acerca da variância das letras diante da invariância da visão humana, essa é a primeira dificuldade que as crianças encontram na alfabetização. A escrita e a leitura, essas extraordinárias e recentes invenções humanas, invertem a milenar maneira de olhar. Por exemplo, uma cadeira ou uma pessoa são as mesmas vistas de frente, de lado, de costas ou de cabeça para baixo. Já com as letras isso não acontece: há variância conforme a posição dos traçados. Para aprender a ler, é necessário desaprender o princípio milenar universal da invariância da visão humana para objetos e rostos, reciclando-o para o princípio da variância das letras. Nossos olhos, ao aprenderem a ler, precisam, no dizer de Dehaene (2006), reciclar esse conhecimento.

Na proposta desenvolvida pelo Leitura + Neurociências, durante os estágios iniciais da alfabetização, um aspecto é de crucial importância: a associação grafofonêmica. Ehri e Wilce (1985, 1992) mostraram a importância do conhecimento do nome das letras para a emergência da habilidade de ler por meio do processamento de relações letra-som. Recentemente Cohen e colaboradores (2000,

2002) através do uso de técnicas de imageamento cerebral comprovaram a importância da Área da Forma Visual das Palavras (AFVP) conectada às demais áreas do cérebro (em especial as áreas dos processos fonológicos, semânticos, motores, articulatórios e espaciais) durante a leitura. Essa ideia sustenta as atividades com as letras e palavras apresentadas nos *Kits* do Leitura + Neurociências.

Acerca de uma sequência que se repete na alfabetização, Perfetti (1985), Marsh; Friedman, Welch e Desberg (1981), Frith (1979), Chall (1979; 1987), Ferreiro e Teberosky (1985), bem como Ehri (1985, 1992, 1998), embora com algumas diferenças para cada etapa apontam uma sequência que inicia com a hipótese pictórica/logográfica e que gradativamente vai se ampliando.

Verifica-se que nos momentos iniciais da alfabetização a palavra memorizada é reconhecida pelas vias cerebrais como uma figura (um logo), sem a consciência de seu valor sonoro associado com a grafia. Na sequência do desenvolvimento alguns alfabetizandos escrevem o número de letras correspondentes ao número de sílabas. Por exemplo, ao escrever "MINHOCA", escrevem "MNC", "IOA", "MOC" ou "INC". A justificativa é óbvia, pois o processamento das relações letra-som possibilita à criança a efetivação de uma estratégia mais confiável do que a estratégia pictórica/logográfica inicial.

Para Cohen, colaboradores (2000, 2002) e Dehaene (2006) mesmo que a leitura seja da palavra, para lê-la, é necessário decodificá-la em suas partes. Ehri (2002) apresenta quatro fases (Pré-Alfabética, Alfabética Parcial, Alfabética Total e Alfabética Consolidada), que ocorrem de forma não linear, onde sistematicamente as crianças usam o nome das letras associado ao som para auxiliar na decodificação da leitura. As fases propostas por Ehri (2002) podem ser assim resumidas:

1. Fase Pré-Alfabética: nela as conexões são visuais e não envolvem a relação letra/som.
2. Fase Alfabética Parcial: aos poucos, devido ao contato diário com certas palavras, o alfabetizando ingressa na fase alfabética parcial, ocasião em que passa gradativamente a reconhecer algumas letras nas palavras: geralmente as letras iniciais que são conectadas a alguns sons ouvidos na pronúncia e na referência, por exemplo, ao nome das letras.

3. Fase Alfabética Total: mais adiante, devido ao manuseio dos materiais de ensino da língua, o alfabetizando ingressa na fase alfabética total, quando conexões, grafema/fonema mais completas são formadas e se consolidam os aspectos de reconhecimento de palavras com maior rapidez, fluência e crescente eficácia.
4. Fase Alfabética Consolidada: quando os padrões ortográficos maiores são usados para formar conexões, ela ingressa na fase alfabética consolidada.

Durante o desenvolvimento das atividades de alfabetização, é crucial a atenção à função social que ocorre na imersão do alfabetizando na cultura. A interação e a bagagem cultural é a base da aprendizagem humana (FREIRE, 1987; BORICH, 2006). Somos seres aprendentes essencialmente sociais que dependem da interação com o outro para dar sentido às situações vividas no mundo (HABERMAS, 1985; FREIRE, 1979).

A alfabetização, elemento crucial da cultura contemporânea, acontece por intermédio dos diversos tipos de aprendizagens, sejam elas de ordem acadêmica e/ou moral (PIAGET, 1932; KOHLBERG, 1984) ou de outra natureza, sendo a sua construção realizada em situação de interação com o outro, seja esse o professor, colegas e/ou familiares. Desse modo, a cultura de origem, aliada aos jogos de linguagem (muito antes de alfabetizar-se, é preciso que sejam proporcionadas às crianças experiências com a linguagem por meio de jogos de linguagem múltiplos e variados) da vida cultural (WITTGENSTEIN, 1975) e ao desenvolvimento da argumentação no agir comunicativo (HABERMAS, 1985), estabelecem-se como um dos focos constituintes da aprendizagem da leitura e da escrita.

6. APRESENTAÇÃO DOS *KITS* DE ALFABETIZAÇÃO

Os *Kits* caracterizam-se por conter atividades didáticas estético-lúdicas de montagem de texto (frase, palavra, sílaba, letra), utilizando atividades de recorte, desenho, colagem, pintura, painel, álbum, portfólio, exercícios de correspondência e jogos, dentre outras. Conforme já referido, as atividades têm características inovadoras, diferenciando-se daquelas usualmente propostas em manuais e cartilhas de alfabetização. Apresentamos a seguir um breve resumo dos materiais que integram os quatro *kits* de alfabetização do Leitura + Neurociências:

O *Kit* **A** intitulado "**Eu e a escola**" é composto por quatro materiais básicos que enfatizam a identidade (aspecto relevante nessa faixa etária), a cooperação da criança no grupo áulico e o desenvolvimento de jogos de linguagem de base para a alfabetização.

O *Kit* **B** cujo título é "**Eu, as letras e palavras na escola do L.I.Neu**" é formado por nove tipos de materiais, trabalha os aspectos iniciais da leitura. Parte das formas das letras do alfabeto na quebra da invariância e no avanço da hipótese logográfica para a hipótese grafofonológica na decodificação dos elementos que formam palavras geradoras presentes em uma história ficcional escrita com a finalidade de orientar o processo de ensino do professor junto aos alfabetizandos. A seguir se encontram alguns dos materiais do Kit B:

Figura 1 - Quadro imantado com as Formas das Letras

Fonte: Naschold, 2014.

Figuras 02 e 03 - Crianças manuseando o Alfabeto Móvel das Formas das Letras

Fonte: Naschold, 2014.

Figura 4 - Dado das Formas das Letras

Fonte: Naschold, 2014.

O *Kit* **C** intitulado "**Eu, o jogo e a brincadeira no mundo das letras**" e palavras é formado por 10 tipos de materiais, a serem articulados com os demais kits e as dinâmicas do professor.

O *Kit* **D** intitulado "**Eu, a leitura e a escrita na literatura infanti"** é composto por 18 materiais, dentre os quais, oito são Portfólios Didáticos de Histórias (ficcionais) de reconhecida qualidade linguística e literária. Cada Portfólio Didático de História é acompanhado de um Caderno de Recorte (no qual estão as atividades para produção de recortes a serem montados em colagens e pinturas no Portfólio Didático). Nas ilustrações a seguir podem ser visibilizados alguns detalhes do material:

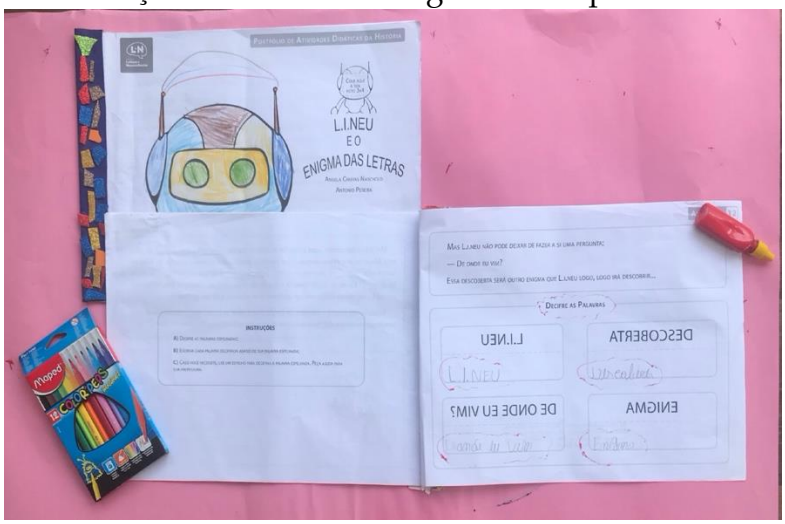
Figura 5- Expondo a capa do portfólio

Fonte: Naschold, 2014.

Figura 6 - Qual pedacinho recorto para encaixar no portfólio?

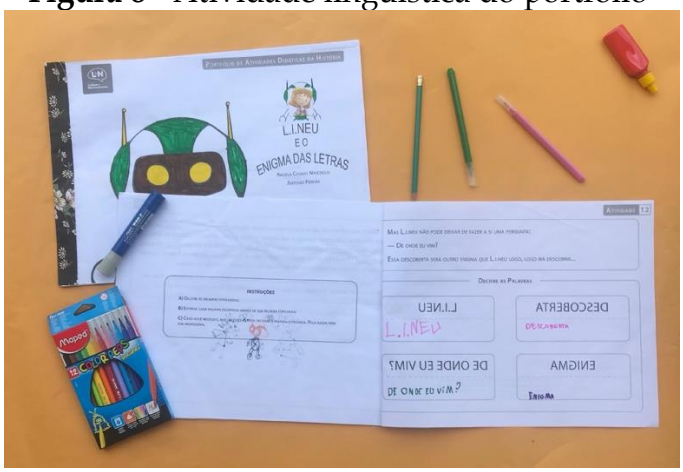
Fonte: Naschold, 2014.

Figura 7 – Instruções de atividade linguística do portfólio do livro infantil



Fonte: Naschold, 2014.

Figura 8 - Atividade linguística do portfólio



Fonte: Naschold, 2014

Nos Portfólios, os aspectos grafofonológicos, morfossintáticos, semânticos e pragmáticos das histórias ficcionais são trabalhados durante as atividades de leitura, de escrita, de contação de histórias e de desenvolvimento da argumentação infantil, realizadas nos rituais escolares concretizados na aplicação do kit. Integram o kit os materiais para a contação das histórias (Objetos Metafóricos, Capa da Contação e Palavras Geradoras das Histórias). Ao todo, os *kits* são compostos por cerca de setenta materiais didáticos criados e testados durante pesquisas realizadas desde 2013 pelo projeto Leitura + Neurociências.

7. A FORMAÇÃO RECEBIDA, NA VISÃO DOS PARTICIPANTES

A seguir, apresentamos e contextualizamos, nas atividades propostas na formação, excertos dos relatos apresentados nos trabalhos de conclusão de curso por professoras e professores que cursaram a especialização.

Como primeira atividade a ser realizada com as crianças, foi proposto aos professores que fizessem um diagnóstico dos conhecimentos linguísticos de cada uma das crianças por meio do IDEIA (NASCHOLD, 2016). Tal como previsto no projeto do curso antes apresentado, foi estabelecido com os professores que, após o desenvolvimento do trabalho, o IDEIA seria novamente aplicado, a fim de serem verificados os avanços de cada criança. O depoimento a seguir trata disso:

> Conhecer todo o material inovador do curso permitiu o surgimento de novas ideias e acrescentou novos subsídios e metodologias que, dia a dia, foram colocadas em prática. Os pré-testes nos revelaram como fazer um diagnóstico de aprendizagem eficiente e, a partir dos seus resultados, traçar estratégias para resolução dos problemas detectados com mais segurança. Nos pós-testes, os avanços dos alunos foram visíveis. (Depoimento 1)

Aqui cumpre registrar que o IDEIA, para os participantes do curso, representou um momento inovador em sua trajetória, uma vez que em geral os docentes não são desafiados a aplicar, eles mesmos, testes padronizados, nem a efetuar diagnósticos complexos com base em teorias novas estudadas. O instrumento aplicado pelos professores antes e depois do trabalho de ensino em sala de aula é composto por uma bateria de 15 testes, que avaliam os aspectos grafofonológicos, morfossintáticos, semânticos e pragmáticos da leitura e da escrita ligados à atenção dirigida, à memória visual (inversão, espelhamento, invariância/variância visual

humana), motora e verbal, bem como à compreensão de histórias infantis lidas ou contadas, considerando aspectos como manutenção da memória, inferência, teoria da mente e metáforas corporificadas. Tais aspectos, conforme já referido, encontram-se na formação proposta integrados às teorias e aos materiais trabalhados no curso de pós-graduação *lato sensu*. O depoimento a seguir esclarece que, diante

> do estudo realizado, o qual oportunizou a observação de todo o caminhar dos alunos em direção a uma leitura proficiente, foi possível perceber muitas particularidades relacionadas à aprendizagem. Uma delas é que nem tudo é como parece ser. Nesse sentido, a experiência construída através da observação antes, durante e depois de todo o processo de diagnóstico, intervenção e checagem da aprendizagem, nos proporcionou a certeza de que nem tudo está perdido quando se trata de fazer educação. Há muito que ser feito pelas crianças que frequentam as nossas escolas, em especial, as de escolas públicas. (Depoimento 2)

Vale apontar que os primeiros anos de uma criança na escola se constituem em momentos decisivos e importantes de sua inserção no mundo, tanto sob o aspecto de aprendizagens escolares, quanto no que se refere à sua inserção no mundo, sendo esse um

> momento mágico na vida das crianças, um momento de experimentar e vivenciar a aprendizagem. Neste sentido, é fundamental que os professores busquem novos papéis no ambiente escolar, como facilitadores da aprendizagem por meio de novas abordagens pedagógicas, e seu uso deve ser intencional e planejado, com foco sempre na melhoria do aprendizado. (Depoimento 3)

Na continuidade do trabalho, foram aplicados os jogos e portfólios presentes nos *kits* antes mencionados. Sobre esses materiais, cumpre registrar que foram desenvolvidos a partir de um mapeamento interdisciplinar que integrava os materiais e teorias do curso às experiências construídas pelos alunos-docentes em sua trajetória acadêmica e profissional. Acerca da importância dessa integração entre os materiais e teorias estudadas no curso e de sua relação com a bagagem empírica e teórica do professor, o depoimento a seguir destaca que

> as várias leituras realizadas ao longo do curso possibilitaram uma relevante compreensão quanto ao processo de formação de professores, contribuindo com uma releitura das teorias e dos conhecimentos preexistentes, ressignificando esses saberes na perspectiva de um novo olhar. (Depoimento 4).

Sobre os portfólios e a complexidade das propostas linguísticas presentes nesse material direcionado às crianças da educação infantil e de turmas seriadas da educação do campo, docentes desses graus de ensino constaram que

> Nós, professores, inferiorizamos as crianças, achando que elas não são capazes de compreender fatos mais complexos que as envolvem, mas estamos enganados. Crianças têm seus jeitos próprios de interpretar o mundo, e, se acreditamos realmente que elas são o futuro da nação, devemos começar a olhar para elas de maneira diferente, sabendo que elas são capazes, sim, de fazer uma interpretação de texto. (Depoimento 5).
> As atividades planejadas com os portfólios foram bem acolhidas pelas crianças, que desempenharam, em cada etapa e a cada atividade, todo o seu potencial, antes desconhecido por nós, professores. Os objetivos eram alcançados de forma surpreendente. A rotina foi bem apertada no dia a dia, pois eram muitas diversidades, além de a turma funcionar do 1º ao 5º ano, porém, as crianças não mediam esforços, e os desafios lançados a cada grupo eram totalmente correspondidos. (Depoimento 6).

No contexto do trabalho, os depoimentos a seguir salientam alguns pontos, como a aplicabilidade das atividades e o laço que um dos portfólios conseguiu tecer entre alunos, professores e escola:

> No tocante ao envolvimento da turma com o portfólio, viu-se que este possibilitou a aplicabilidade das atividades e aquisição de uma aprendizagem significativa e real, mostrando a relevância de todo o material inserido e intensificando o trabalho com leitura. Destaco a importância do Curso de Neurociência e a participação no Projeto Leitura + Neurociência como uma ferramenta fundamental para o processo de aprendizagem. (Depoimento 7).
> Achei muito bonito aprender com L.I.NEU, queria que ele ficasse para sempre na nossa escola. (Depoimento 8)

Ainda sobre os portfólios, há referência ao desenvolvimento da leitura e da escrita, aliado a outras habilidades, tais como, as artes visuais e plásticas, uma vez que a metodologia proposta neste material, junto à sua ludicidade, contempla diferentes áreas do conhecimento:

> Os resultados mostrados na presente discussão evidenciam os avanços das crianças em relação às habilidades de leitura; nota-se que elas avançaram também em outras áreas, haja vista que o trabalho ocorreu de forma interdisciplinar. Os alunos tiveram sua autoestima elevada e despertaram o gosto pelas artes, tornando-se protagonistas durante as atividades propostas. (Depoimento 9)

Ao mesmo tempo, a complexidade do desafio cognitivo proposto pelos materiais alfabetizadores era compensada pelo vivo interesse das crianças em resolver as questões:

> Lembro-me de que os alunos diziam: "A aula já acabou?! Estava tão bom fazendo essas atividades, que nem vi o tempo passar!" Com essas colocações positivas da turma, eu ficava muito feliz em saber que as próximas aulas eram esperadas por eles com muito entusiasmo e carinho. (Depoimento 10).

Quanto à pesquisa realizada pelos professores (que a partir da aplicação do IDEIA e dos materiais transformaram a sua sala de aula em uma pesquisa), registrou-se que:

> os avanços dos alunos participantes da pesquisa foram bastante relevantes, pois os mesmos conseguiram, com a aplicação dos materiais, superar muitas de suas dificuldades e alcançar níveis de leitura, compreensão textual e escrita melhores ou adequados à série que eles cursavam. [...] Isso mostra a importância desse campo de conhecimento para o ensino e nos faz crer que os estudos da neurociência cognitiva deveriam ser mais difundidos entre os profissionais da educação através de cursos de capacitação e/ou especialização organizados e custeados pelo poder público como forma de promover a melhoria dos índices da educação básica em todo o Brasil. (Depoimento 11)

Na validação da importância da incorporação dos novos conhecimentos trabalhados no curso à formação dos professores alfabetizadores, o depoimento a seguir registra que:

> Compreender o funcionamento cerebral, a comunicação entre os neurônios e os campos que envolvem a aprendizagem, como a leitura e a escrita, é fundamental na prática pedagógica. Isso não significa que o professor precisa ser um especialista em neurociências, mas que compreenda, dentro de sua linguagem, como funciona o sistema nervoso de um indivíduo em processo de aprendizagem, bem como os processos mentais envolvidos no ato de aprender, como o pensamento, a atenção ou a capacidade de julgamento, resultantes do funcionamento cerebral do ser humano. (Depoimento 12)

Também é relevante registrar a aquisição de conhecimentos linguísticos imprescindíveis para a alfabetização que, segundo o depoimento a seguir, ainda não foram incorporados aos processos de formação dos professores em nosso país:

> É importante que o professor compreenda a relevância dos estudos sobre a consciência fonológica, compreensão leitora, estratégias de leitura metacognitivas, invariância da visão humana e variância das letras, atenção,

> memória e funções executivas, dentre outros assuntos que contam com as contribuições singulares da neurociência e da psicolinguística, que a maioria dos alfabetizadores desconhece, que não fazem parte ainda dos cursos de formação dos professores e que estudamos na especialização. É um trabalho que nos convida, como educadores, a interagir com esses saberes de forma dinâmica e coerente com os objetivos de aprendizagens que pretendemos para nossos alunos. (Depoimento 13)

Não é de hoje que discutimos, no Brasil, sem tomar providências concretas na formação dos professores e na prática cotidiana das salas de aula, sobre a necessidade de revermos e integrarmos à formação dos professores e às suas práticas os novos conhecimentos das pesquisas efetuadas, nas últimas três décadas, nas áreas das neurociências da leitura e da psicolinguística, considerando também os limites e potencialidades das crianças na aprendizagem da leitura e da escrita. A acolhida dos docentes alfabetizadores da rede de ensino municipal da cidade de Currais Novos mostra que é possível, sim, integrar novos conhecimentos ao conhecimento da tradição. Fica aqui o alerta para seja possível se multiplicar, tal como supõe Paulo Freire (1987) em sua magnífica construção teórica e prática.

8. PARA FINALIZAR

O trabalho com o curso constituiu-se como momento riquíssimo que confirmou, mesmo que de forma pontual, dentro do alcance de um curso de pós-graduação *lato sensu*, que a busca por ampliar a formação dos alfabetizadores, incluindo novos conhecimentos advindos das neurociências da leitura e da psicolinguística, é possível e traz importantes contribuições para o processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita. Nesse sentido, fica aqui o nosso registro da importância de efetuarmos esforços para incluir esses aspectos na formação dos alfabetizadores de forma geral.

Há muito a agradecer a todas as professoras e professores que participaram do curso, que aplicaram os materiais linguístico-pedagógicos e que, com o seu trabalho, nos ajudaram a compreender mais sobre a formação de professores alfabetizadores.

Conforme Laund (2007), referindo-se aos níveis de gratidão em São Tomás de Aquino, a gratidão compõe-se de três graus. No primeiro apenas se reconhece em pensamento o benefício recebido. No segundo, além de reconhecer mentalmente,

verbaliza-se a graça recebida em uma frase ou expressão linguística formal e socialmente estabelecida. Mas é somente no terceiro, englobando os dois anteriores, que ocorre o mais elevado nível de gratidão de Tomás de Aquino, que é o do **vínculo com o conteúdo do agradecimento entre os envolvidos. E é por essa razão que estaremos para sempre profundamente vinculados a essas professoras e professores que, de modo insistente, buscaram desenvolver, junto aos seus conhecimentos da tradição, novas formas de alfabetizar seus alunos com sucesso**.

Parafraseando Ferreira Gular (2001, p.1), pretendemos que o alfabetizar "tenha a virtude de, em meio ao sofrimento e ao desamparo" dos milhares de alunos das escolas públicas, "acender uma luz, uma luz que não nos é dada, que não desce dos céus. Mas que nasce das mãos e do espírito dos homens". Estamos, pois, todos eternamente vinculadas e vinculados com o conteúdo do agradecimento.

REFERENCIAS

BORICH, Gary D. **Effective teaching methods**: Research-based practice. Pearson Higher Ed, 2006.

CHALL, Jeanne. The Great Debate: Ten Years Later, with a Modest Proposal for Reading Stages. 1979.

COHEN, Laurent et al. Language–specific tuning of visual cortex? Functional properties of the Visual Word Form Area. **Brain**, v. 125, n. 5, p. 1054-1069, 2002.

DEHAENE, Stanislas. **Os neurônios da leitura**. Porto Alegre: Penso, .2012

DEMONT, Élisabeth; GOMBERT, Jean-Émile. L'apprentissage de la lecture: évolution des procédures et apprentissage implicite. **Enfance**, v. 56, n. 3, p. 245-257, 2004.

EHRI, Linea C. Reading processes, acquisition and instructional implications In G. Reid and J. Wearmouth (eds), **Dyslexia and literacy**: Research and practice, 1992.

EHRI, Linea C., & McCormick, S. (1998). Phases of word learning: Implications for instruction with delayed and disabled readers. **Reading & Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties**, *14*(2), 135-163.

EHRI, Linea C., & Wilce, L. S. Movement into reading: Is the first stage of printed word learning visual or phonetic?. **Reading Research Quarterly**, 163-179, 1985.

EHRI, Linnea C. et al. Phases of acquisition in learning to read words and implications for teaching. **BJEP Monograph Series II, Number 1-Learning and Teaching Reading**, v. 1, n. 1, p. 7-28, 2002.

FAILLA, Zoara (Org.). **Retratos da leitura no Brasil 4**. Rio de Janeiro: Sextante, 2016. Disponível em: <http://prolivro.org.br/home/images/2016/RetratosDaLeitura2016_LIVRO_EM_PDF_FINAL_COM_CAPA.pdf>. Acesso em: 14 mar. 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17a. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, v. 3, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987

FRITH, Uta. Reading by eye and writing by ear. In: **Processing of visible language**. Springer US, 1979. p. 379-390.
GIBBS A; RAYMOND W. A new look at literal meaning in understanding what is said and implicated. **Journal of pragmatics**, v. 34, n. 4, 2002, p. 457-486.
GIBBS, Jennifer L; ELLISON, Nicole B.; HEINO, Rebecca D. Self-presentation in online personals the role of anticipated future interaction, self-disclosure, and perceived success in Internet dating. **Communication Research**, v. 33, n. 2, 2006, p. 152-177.

GOMBERT, Jean Emile. epi/meta versus implícito/explícito: nível de controle cognitivo sobre a leitura e sua aprendizagem1. **Alfabetização no século XXI**: como se aprende a ler e a escrever. Porto Alegre: Editora Penso, p. 109-123, 2013.

GULLAR, Ferreira. **Toda Poesia**. 11.ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2001.

HABERMAS, Jurgen; HABERMAS, Jürgen; MCCARTHY, Thomas. **The theory of communicative action**: Lifeworld and system:
A critique of functionalist reason. Beacon press, 1985.

KOHLBERG, Lawrence. **The psychology of moral development: The nature and validity of moral stages**. Harpercollins College Div, 1984.

LAKOFF, George; et al. **The contemporary theory of metaphor**. **Metaphor and thought**, v. 2, 1993, p. 202-251.

LAKOFF, George; JOHNSON, Mark. **Philosophy in the flesh**: The embodied mind and its challenge to western thought. Basic books, 1999.
Lauand, Jean Filosofia, linguagem, arte e educação : 20 conferências sobre Tomás de Aquino. São Paulo: Factash Editora, 2007.

MARSH, George et al. A cognitive-developmental theory of reading acquisition. **Reading research**: Advances in theory and practice, v. 3, p. 199- 221, 1981.

MORAIS, José; LEITE, Isabel; KOLINSKY, Régine. Entre a pré-leitura e a leitura hábil: condições e patamares da aprendizagem. **Alfabetização no século XXI**: como se aprende a ler e a escrever, p. 17-48, 2013.

NASCHOLD, Angela Chuvas. Ministério da Cultura. Fundação Biblioteca Nacional, Escritório de Direitos Autorais. Certidão de Registro ou Averbação. (2014 b). Angela Maria Chuvas Naschold. **As partes das letras nas letras**. PR 2014RJ11392, Nº registro 650.414, livro 1.251, folha 293, 18 agos. 2014.

NASCHOLD, Angela Chuvas. **Protocolo de aplicação ideia**: instrumento diagnóstico das etapas iniciais da alfabetização. Natal: Edufrn, 2016.

NASCHOLD, Angela. Chuvas. **O enigma**: por que as crianças não aprendiam a ler? Natal: Edufrn, 2017.

PERFETTI, Charles A. **Reading ability**. Oxford University Press, 1985.

PIAGET, Jean. **Le jugement moral chez l'enfant**. 1932.
ROHRS, Hermann. Maria Montessori. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

SNOW, Catherine E., & JUEL, Connie (2013). **O ensino de leitura para as crianças**: o que sabemos a respeito? In: SNOWLING, Margareth. J., & HULME, Charles (2013). *A ciência da leitura*. Penso Editora, 2013.

SNOWLING, Margaret J.; HULME, Charles (Ed.). **The science of reading**: A handbook. John Wiley & Sons, 2008.

WINER, B. J.; BROWN, D. R.; MICHELS, K. M. **Statistical principles in experimental** *design*. New York: McGraw-Hill, 1971.

WITTGENSTEIN, Ludwig. **Investigações filosóficas** (Os Pensadores). São Paulo: Abril Cultural, 1975.

YORDANOVA, Juliana et al. Parallel systems of error processing in the brain. **Neuroimage**, v. 22, n. 2, p. 590-602, 2004.

PARA QUE SERVE A EDUCAÇÃO? UM OLHAR FEMINISTA SOBRE INSTITUIÇÕES E SUJEIT*E*S

Vera Martins[1]
Eliane Cadoná[2]

GT: Entre a Escola e Rua: abordagem de gênero para ressignifcar a circulação de saberes

INTRODUÇÃO

Falar em gênero, diversidade e sexualidade na escola brasileira é, definitivamente, um desafio. Após 22 anos de publicação da Constituição Cidadã (BRASIL, 1988) e do pronunciamento de Ulisses Guimarães de que o conceito e a efetivação da cidadania se constituem no movimento de articulação e efetivação de direitos e deveres, governantes ainda negam a necessidade de trazer tais questões para dentro da escola.

Para além da responsabilidade desses representantes da nação junto à formulação e à efetivação das políticas públicas cabe a nós, pesquisadoras preocupadas com a questão, evidenciar que esses aspectos são alimentados não apenas nos espaços formais do Estado, a exemplo de prefeituras, gabinetes de vereadores e etc. Tal política de existência (Michel FOUCAULT, 1998) perpassa o tecido social e está presente em nossas práticas cotidianas, no âmbito das relações (re)produzidas e (re)afirmadas cotidianamente. Urge, tendo em vista tais aspectos, a

---

[1] Doutora em Comunicação Midiática pelo Programa de Pós-graduação em Comunicação da Universidade Federal de Santa Maria-RS (2019). Possui graduação em Comunicação Social - Hab. Relações Públicas pela Universidade Feevale (2003) e mestrado em Ciências da Comunicação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos - Unisinos (2010). Atualmente é professora assistente na Universidade Federal de Santa Maria. Integra os grupos de pesquisa Comunicação, Políticas Públicas e Cidadania e RESTO - Laboratório de Práticas Jornalísticas, da UFSM

[2] Doutora em Psicologia (PUCRS). Mestre em Psicologia Social (PUCRS). Especialista em Psicologia Clínica Ampliada e graduada em Psicologia e em Ciências Biológicas (URI - Câmpus Frederico Westphalen). Professora da URI/FW e atual Coordenadora do Curso de Psicologia dessa mesma Universidade. Professora do Programa de Pós-Graduação - *stricto sensu* - em Educação URI/FW, atuando na linha de pesquisa Processos Educativos, Linguagens e Tecnologias. Atualmente, vincula seus estudos à perspectiva do Construcionismo Social, da Saúde Coletiva, dos Estudos de Gênero e do Direito Educativo, no campo das Políticas Públicas e da Mídia, atentando-se à análise das práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano.

necessidade de um olhar crítico, que compreenda os motivos pelos quais ainda existimos a partir desses paradigmas.

A Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996) traz, em seu artigo terceiro, que a educação formal deve estar pautada em princípios articulados ao pluralismo de ideias, ao respeito à liberdade e ao apreço à tolerância, bem como articulação entre ensino e realidade social do e da educande. Em consonância a eles, os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) articulam a prática da legislação em vigência à consolidação, junto à sala de aula, de exercícios constantes de interrelação ente conteúdos e temas transversais, momento em que as questões que perpassam a sexualidade e a saúde são assumidas na agenda educacional. 21 anos após esse movimento, com a publicação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017), ainda não conseguimos ter uma efetivação madura dessa temática em meio a documentos oficiais, trazendo para discussão as questões de gênero e as perspectivas feministas que tanto colaboraram para a denúncia da violência, da estigmatização e da opressão no que se refere ao patriarcado, às classes sociais, às questões de raça e às minorias em geral.

Pior do que isso: tratam-na em meio a discursos irracionalistas, encharcados de preconceito e de moralismo. Predominam, na prática, projetos de lei descabidos e pessoalizados, a exemplo da proposta da Escola sem Partido e dos discursos de ódio, caminhando de encontro a movimentos que propuseram a maior articulação entre a discussão de classe social, gênero, raça como temas que devem transversalizar o ensino, promovendo uma ação que ultrapasse os muros da escola, o que torna estudantes, docentes e equipe técnica enquanto multiplicadores desses debates junto às comunidades. Em um de seus últimos pronunciamentos ao jornal *O estado de São Paulo* (2020), o atual Ministro da Educação se expressa de forma homofóbica e preconceituosa, fazendo uso de diferentes perspectivas (a saber, dos discursos da Psicologia, da Pedagogia e da Moral) para desenvolver ideias a respeito da prática pedagógica de pessoas homossexuais nas escolas. Como diria Luis Antônio Baptista (1999), ao usar de seu lugar de autoridade, pretensamente articulado a posições ditas "científicas", o Ministro posiciona-se como um amolador de facas, como um

promotor de intolerância, à medida que autoriza a discriminação com base na orientação sexual e/ou identidade de gênero das pessoas.

No cenário atual, em especial no que tange às políticas de educação, a palavra gênero virou, literalmente, um palavrão. Uma busca rápida junto à BNCC denuncia a ausência da palavra articulada a uma categoria que problematiza nossas posições no mundo, nas relações, atravessadas por aspectos ligados a sexualidades, classes sociais, raça e identidades. A ordem do momento parece ser calar tais perspectivas, na ideia de um exercício de tornar a escola neutra, imparcial e tecnicista, apartidária.

É fato que, segundo Vera Candau (2012), a escola se constituiu, em meio ao projeto da Modernidade, como um espaço conservador, de anulação das diferenças e das diversidades. Preocupada com uma educação para todes, a atual política anulou o princípio da equidade e forjou suas práticas em bases discriminatórias, à medida que confundia *educação universal* com uniformização do ensino, categorização de sujeites e normatização dos corpos.

Em um projeto que podemos entender como crítico aos processos de universalização, Paulo Freire (1996) propõe que o aprendizado se dá por intermédio da dialogicidade. Nessa perspectiva, o ato de aprender e de crescer se dá, segundo ele, na convivência com as diferenças. Tal movimento, para o autor, também envolve um fazer ético atrelado à subversão da cultura machista, racista e classista. Assim, a discriminação passa a ser vista, consequentemente, como um ato imoral e, visto assim, cabe ao e à docente combatê-lo.

Eis, então, a motivação para este escrito, impulsionado aqui por nossas inspirações nos Estudos Feministas, que (re) afirmam a necessidade da articulação entre Gênero e Educação, tomando como base os preceitos articulados junto à Base Nacional Comum Curricular, ligados a uma educação para a diversidade, ainda que firmados em um cenário contemporâneo de repulsa à contestação acerca da validade dessa articulação.

Recorremos a Freire (1979) para pensar os possíveis caminhos dessa articulação e sua abordagem sobre a conscientização é fértil para nossa reflexão. Para o autor, a conscientização é mais do que saber o que se passa ao nosso redor, é acima

de tudo um processo histórico do ato de responder aos desafios que lhe apresenta seu contexto de vida. Nesse processo a pessoa se cria, se realiza como sujeite. A elaboração dessa conscientização, ou seja, essa resposta ao mundo exige da pessoa reflexão, crítica, invenção, eleição, decisão, organização, ação. Todas essas coisas pelas quais se cria a pessoa que fazem dela um ser não somente adaptado à realidade e às outras pessoas, mas integrada. É isso que Freire entende por conscientização. É o ser humano se descobrindo. É a luta para se descobrir a si próprio, interrogando-se e buscando respostas aos seus desejos e observações (FREIRE, 1979).

Ao encontro do pensamento do autor, bell hooks afirma que: "Quem ensinar de um jeito que respeite e projete as almas de nossos alunos é essencial para criar as condições necessárias para que o aprendizado possa começar do modo mais profundo e mais e mais íntimo" (hooks, 2017, p. 25). Em outras palavras, hooks e Freire trazem para o fazer docente as condições necessárias para que as/os estudantes realmente integrem o mundo no qual estão inseridos e constituam-se como sujeites de suas vidas e de seus aprendizados.

Nosso movimento ainda pretende listar condições envolvidas na conscientização, nossa inspiração metodológica e de organização deste texto, que tem por objetivo refletir sobre a relevância e a necessidade de uma consciência de gênero e educação. Considerando a abordagem feminista, vamos discutir sobre os desafios que essa necessidade significa para instituições e sujeites e, na tentativa de buscar na interdisciplinaridade (presente em nossas distintas formações de base) articular outros modos de pensar a escola.

1. REFLETIR E CRITICAR

Por que escrever sobre sujeites e instituições, tendo como base as perspectivas feministas? Quais são os intuitos e a importância por nós dada às perspectivas de Gênero e Educação com base nestas bases de produção de saberes? Porque, inspiradas em Paulo Freire (1997), compreendemos o ato de educar perpassado pelo exercício pleno de promoção da autonomia e respeito à história da/o discente. Para ele, "[...] respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros" (p. 59).

Além disso, desde nosso lugar de pesquisadoras, nos posicionamos sobre o tipo de conhecimento com o qual nos comprometemos, em acordo com Patrícia Hill Collins, com a necessidade de um "Conhecimento de resistência: tipo de conhecimento desenvolvido por, para e/ou defesa dos interesses de um grupo oprimido" (2019, p. 460). Idealmente o promove à autodefinição e à autodeterminação de um grupo.

Esse direito à autodefinição e à autodeterminação nos leva a olhar para o conceito de gênero como um dos operadores desses processos. Ele é tomado por nós enquanto categoria política, que transversaliza processos e espaços e adentra nos cotidianos, com fins de avançar suas ações para além dos muros escolares, já que engloba questões essencialmente fundamentais para práticas pedagógicas: lugares de fala, (in) visibilidades, minorias, direitos humanos, sexualidades, identidades. No contexto escolar, ao promover a articulação do gênero com as práticas docentes significa oferecer recursos para – em uma condição de autonomia – as/os sujeitos construam sua autodefinição, que nos termos de Collins (2019) significa "o poder de cada um que dar nome a sua própria realidade" (p. 460).

Assim, a Educação, em meio a essa perspectiva, adota o compromisso de, desde o seu princípio, ser politizada e, portanto, assumir uma posição de não neutralidade diante do mundo. Ao marcar a educação como um processo politizado, estamos reconhecendo que ela se dá dentro de projetos de construção de determinados tipos de cidadania e suas/seus sujeitos.

Concordando com a perspectiva de Freire (2014), compreendemos que educar implica em um exercício de desvinculação de uma postura de falsa neutralidade, assumindo, assim, professores seu papel de posicionamento, escuta e abertura para divergências. O reconhecimento de que as pessoas se posicionam, assumem posturas não faz do/a docente um/a doutrinador/a, mas sim aquele/a que, de fato, reconhece que sua posição está inserida em um mundo e em um tempo e que possui marcas e influências de lugares. Ao reconhecer tais marcas a/o docente reconhece os sujeites ao seu redor e pode incidir sobre seus processos de autodeterminação, ou seja, sobre "o poder de cada um de decidir seu próprio destino" (COLLINS, 2019, p. 460).

Nesse mesmo sentido, Paulo Freire (1996) destaca ainda que, ao exercitar tal postura, enquanto educadores, desenhamos um fazer ético pautado na diversidade, corajoso e honesto que, embora firme de seus propósitos, nunca deixa de aprender e de se reinventar. A falsa noção de neutralidade, adotada por quem educa, exercita a desresponsabilização, ao mesmo tempo em que evidencia a arrogância do lugar moderno do docente que, como em um toque de mágica, faz suas palavras se transformar em ação, de forma automática, junto aos/às discentes.

Nesse contexto, a abordagem feminista se apresenta como um caminho para a construção desse tipo de conhecimento. Por se tratar de uma luta teórica e política, ela nos oferece recursos para práticas socais que promovam o combate ao sistema de privilégios que beneficia os homens e que coloca mulheres contra homens:

> Imagine viver em um mundo onde não há dominação em que mulheres e homens não são parecidos, nem mesmo sempre iguais, mas que a noção de mutualidade é o *ethos* que determina nossa interação. Imagine viver em um mundo onde todos nós podemos ser quem somos um mundo de paz e possibilidades (hooks, 2019, p. 15).

Na perspectiva feminista, todas as mulheres são seres de direito, pois o objetivo do movimento é acabar com o sexismo, exploração sexista e opressão (hooks, 2019), inspirando diferentes frentes de pensamentos[3], embora todos tenham pelo menos uma questão em comum: a movimentação do pensamento em prol de direitos mais justos e igualitários, bem como atentos para as necessidades das pessoas, sem desconsiderar, é claro, que, dependendo de que lugar e contexto em que reivindica, se posiciona de diferentes formas, visibiliza e invisibiliza determinadas categorias. Afinal, como dizia Freire (2014), se nossas presenças não são neutras na história, é preciso ter clareza e, também, assumir, de forma crítica, sua politização.

bell hooks defende especificamente um tipo de conhecimento feminista que circula entre teoria e prática, entre experiência e teorização:

> Nossa busca nos leva de volta onde tudo começou, aquele momento em que uma mulher, ou uma criança, que talvez se imaginasse completamente

[3] Por isso, muitas vezes referido no plural: os feminismos.

> sozinha começou uma revolta feminista, começou a dar nome a sua prática - começou enfim a formular uma teoria a partir da experiência vivida. Imaginemos que essa mulher, ou criança, estava sofrendo a dor do sexismo e da opressão sexista e queria que a dor fosse embora. Sou grata por poder ser uma testemunha, declarando que podemos criar uma teoria feminista, uma prática feminista, um movimento feminista revolucionário capaz de se dirigir diretamente a dor que está dentro das pessoas e oferecer-lhes palavras de cura, estratégias de cura, uma teoria de cura. (hooks, 2017, p. 103).

Esse tipo de conhecimento dialoga com as propostas de Paulo Freire (1996, p. 24). Para o autor, quando "[...] vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a seriedade".

Nesse sentido, queremos considerar que tal reflexão crítica deve atravessar pessoas e instituições, não devendo, sob qualquer hipótese, ser uma luta solitária, individualista ou apenas de determinados grupos. A sociedade, ao contrário do que dizia Margareth Tatcher, não é entendida por nós como um aglomerado de indivíduos. Pessoas assumem posturas, fazem escolhas (quando a elas é permitido e proporcionado), são subjetivadas por processos dos mais variados (midiáticos, comunitários, científicos, religiosos, morais, institucionais), operam sobre eles e exercem ações concretas em diferentes espaços. Tais ações necessitam, quando atreladas a uma postura ético-política de cuidado, equidade e promoção da diversidade ser assumida pelas escolas, pelas empresas, pelos espaços de convivência comunitária, porque necessárias para a saúde e o bem-estar das pessoas, para que se possibilitem condições de que façam dela uma obra de arte, como dizia Félix Guattari (1990), aprendendo com [...] a curiosidade dos alunos e dos diferentes caminhos e veredas, que ela os faz percorrer (FREIRE, 2001, p. 259).

2. INVENTAR E ESCOLHER: A AGÊNCIA DAS E DOS SUJEIT*E*S

A liberdade é uma aspiração que liga os projetos de educação defendidos por Paulo Freire e bell hooks. Nesse contexto, a autora faz apontamento sobre relação entre docentes e discentes e acredita que "[...] a educação é capacitante, que ela aumenta nossa capacidade de ser livres" (hooks, 2017, p. 13). Compartilha com Freire

(1979) a compreensão de que o aprendizado pode ser libertador - se concebido de forma flexível - e que a realidade do e da estudante necessita sem levada em conta e valorizada no exercício de educar:

> Não exigia somente que cruzasse as fronteiras estabelecidas; não seria possível gerar o entusiasmo sem conhecer plenamente que as práticas didáticas não poderiam ser regidas por um esquema fixo e absoluto. Os esquemas teriam que ser flexíveis, teriam que levar em conta a possibilidade de mudança espontânea de direção. Os alunos teriam que ser vistos de acordo com suas particularidades individuais (me inspirei nas práticas que professoras do ensino fundamental usavam para nos conhecer) , e a interação com eles teria que acompanhar suas necessidades (hooks, 2017, p. 17).

hooks (2017) chama atenção para a necessidade de que professoras e professores tenham condições de conhecer seus e suas estudantes como parte do processo pedagógico. Esse conhecimento passa por estabelecer relações com familiares, saberes da condição econômica, das vivências religiosas, das condições de moradia e de como as famílias tratam suas crianças.

Articulado a tais aspectos, Paulo Freire (2017) coloca educadores e educandes como partícipes dos processos educativos. Longe da alienação proposta pelas versões dualistas de mundo, onde imperam as verticalizações hierárquicas, educar implica em comprometer-se com as pessoas, suas histórias, construindo as bases do exercício pedagógico com base nas realidades e não em discursos importados e de que nada servem para a promoção da autonomia e para exercício da cidadania, em sua plenitude.

> [...] não existe ensinar sem aprender e com isto eu quero dizer mais do que diria se dissesse que o ato de ensinar exige a existência de quem ensina e de quem aprende. Quero dizer que ensinar e aprender se vão dando de tal maneira que quem ensina aprende, de um lado, porque reconhece um conhecimento antes aprendido e, de outro, porque, observado a maneira como a curiosidade do aluno aprendiz trabalha para apreender o ensinando-se, sem o que não o aprende, o ensinante se ajuda a descobrir incertezas, acertos, equívocos (FREIRE, 2001, p. 259).

Novamente, cabe aqui citar bell hooks, que aponta para docentes enquanto responsáveis por construir o cenário onde essas relações irão acontecer: "Para começar, o professor precisa valorizar de verdade a presença de cada um. Precisa

reconhecer permanentemente que todos influenciam a dinâmica de sala de aula que todos contribuem. Essas contribuições são recursos" (hooks, 2017, p. 18).

A autora relaciona toda sua elaboração a respeito da educação com a abordagem feminista: "[...] Muitos alunos ainda querem fazer os cursos feministas porque continuam acreditando que ali mais do que em qualquer outro lugar na academia vão ter a oportunidade de experimentar a educação como prática de liberdade" (hooks, 2017, p.27).

E, para nós, é nesse sentido que caminha a pedagogia proposta por Paulo Freire (1996; 2014; 2017), porque investe na formação crítica que, por sua vez, não desmerece as particularidades, abraçando-as junto ao exercício diário de trazer criticidade para os saberes adquiridos no cotidiano e, então, trazer realmente para a realidade a possibilidade de escolher e de se responsabilizar pelas escolhas, por intermédio de um exercício constante de cuidado consigo mesmo e com os outros.

> O educador democrático não pode negar-se dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão. Uma de suas tarefas primordiais é trabalhar com os educandos a rigorosidade metódica com que devem se "aproximar" dos objetos cognoscíveis. E esta rigorosidade metódica não tem nada que ver com o discurso "bancário" meramente transferidor do perfil do objeto ou do conteúdo. É exatamente neste sentido que ensinar não se esgota no "tratamento" do objeto ou do conteúdo, superficialmente feito, mas se alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível (FREIRE, 1996, p. 26).

A partir de sua própria experiência, hooks (2019) tece considerações especialmente voltadas para docentes, afirmando que a educação como prática de liberdade redefine a relação entre professoras, professores e alunos; que demanda dos primeiros um compromisso com seu próprio bem estar interior como condição para o fortalecimento e capacitação de estudantes. Isso pede competência tanto para os conhecimentos teóricos como para a interação social (hooks, 2017). A autora chama esse comprometimento de Pedagogia engajada:

> Quando educação é prática de liberdade, os alunos não são os únicos a partilhar, a confessar. A pedagogia engajada não busca simplesmente fortalecer é capacitar os alunos. Toda a sala de aula em que for aplicado o modelo holístico de aprendizado será também um local de crescimento para o professor, que será fortalecido e capacitado por este processo. (hooks, 2017, p. 35)

Tal engajamento deve resultar em um trabalho que transforma o currículo para que esse não reforce os sistemas de dominação, não reproduza nenhuma parcialidade; assim, pode fazer de sua prática de ensino um foco de resistência. (hooks, 2017)

Nesse sentido, quando professoras e professores tomam decisões e fazem escolhas - dentro das condições de trabalhos que experimentam - estão oferendo, ou não, recursos para que suas e seus estudantes elaborem sua realidade:

> Não é fácil dar nome a nossa dor, teorizar a partir deste lugar. Sou grata às muitas mulheres e homens que ousaram criar teoria a partir do lugar da dor e da luta, que expõem corajosamente as suas feridas para nos oferecer esta experiência como mestre e guia, como meio, para mapear novas jornadas teóricas. O trabalho delas é libertador. Além de permitir lembrar de nós mesmos e nos recuperar, ele nos provoca e desafia a renovar nosso compromisso com uma luta feminista ativa e inclusiva (hooks, 2017, p. 103).

As reflexões de Freire (1079) e hooks (2017) sobre educação colocam as/os sujeitos no centro dos projetos. A condição de participação dos mesmos está relacionada com as qualidades da conscientização, como escolher e inventar. Esses dois verbos ligam docentes e discentes às possibilidades da construção mútua da autonomia. Nesse sentido, os docentes devem se organizar coletivamente para poderem ter as condições de escolher em que tipo de pedagogia se engajar pessoalmente. Por exemplo, ao levarem "narrativas de sua própria experiência para a discussão em sala de aula elimina-se a possibilidade de atuarem como inquisidores oniscientes e silenciosos" (hooks, 2017, p.35) e estabelecem relações mais simétricas com os estudantes. Tais relações são a base da garantia dos direitos dos docentes de serem ouvidos nas suas verdades e da invenção autônoma de seus destinos.

3. DECIDIR E ORGANIZAR

Nesse contexto de reflexões sobre a educação, a escola é um dos lugares onde vemos acontecer os resultados de decisões políticas, cuja organização se visibiliza em projetos de ensinar e aprender. Por isso propomos, nesse espaço, pensar a escola na perspectiva da promoção da cidadania, da criticidade, empatia e cuidado, tendo nas

problematizações, até então levantadas por nós, possibilidades de formação pautadas na equidade e na integralidade.

Exercitar a integralidade e a equidade é abrir mão de posições confortáveis a respeito do mundo e das pessoas. Se pensarmos na lógica da integralidade, que investe no/a sujeit*e*, levando em conta suas características individuais, seus precedentes, sua carga cultural, seus anseios e desejos, educar passa a ser um exercício constante de reinvenção. Implica, a exemplo de Freire (2017), dar voz aos/às educand*e*s, munindo-os de possibilidades que os coloquem na condição de protagonistas. Olhar para esse todo que forma o sujeit*e* também tira o/a docente de um lugar de passividade, e convida-o/a a movimentar práticas interdisciplinares, dada a complexidade e o desafio de um olhar e de uma prática pautados na integralidade. Para hooks (2017), é preciso combater a objetificação do e da professora, objetificação de essa caraterística das estruturas educacionais burguesas, que resultam, constantemente, na cisão entre corpo, mente e espírito.

Se, além de integral, a educação necessita ter um olhar para a equidade, mais sucesso ainda terão os/as sujeit*e*s da educação na medida em que compreendam processos humanos enquanto contraditórios, inacabados e singulares; e, portanto, demandantes de práticas sensíveis com as particularidades de cada um e de cada uma.

Para além de um olhar focado apenas no indivíduo, a educação necessita também reconhecer o caráter histórico e político de suas práticas. Cecília Coimbra (1989), ao abordar a perspectiva institucionalista que perpassa os processos educativos, compreende que urge a necessidade de problematizarmos as ações ideológicas e políticas que perpassam a educação enquanto instituição e, portanto, carregada de valores discriminatórios que, de modo "racional", negamos e (re)produzimos.

A autora ainda pergunta a educadores quanto aos seus propósitos, lugares de fala e direcionamentos junto ao ato de educar, problematizando a serviço de quem a educação está e com que propósitos. Ao encontro de tais indagações, Freire (2017) tensiona esse campo, no momento em que revela o espaço de invisibilidade dado ao/à oprimido/a no cenário escolar. Em outras palavras, clama-se por uma educação

melhor, mas isenta-se o/a educador/a de seu papel, no momento em que se contenta com a ideia de que aprende quem quer e que o fracasso escolar é resultado dos que não lutam por sair de sua condição de miséria.

Nessa perspectiva, a relevância da incorporação do feminismo enquanto teoria e método de leitura da realidade passa pelo entendimento de que, ao falarmos de sexismo, machismo e racismo, estamos nos referindo a instituições que operam sob determinadas lógicas, regulando comportamentos, perspectivas e desejos (Gregório BAREMBLITT, 2002). Por isso, uma luta feminista levada a sério precisa ir além de visões utópicas que mencionem que a consciência sobre a realidade das mulheres é suficiente para promover as mudanças; para que elas se efetivem, é preciso também incidir sobre as instituições e, na perspectiva de bell hooks (2019), é fundamental também fazer uma disputa narrativa, especialmente com a mídia hegemônica e patriarcal, para apresentar à comunidade, nos termos das mulheres, o que é o feminismo.

Essa defesa da autora também está baseada no seu entendimento de que feministas são formadas, não nascem feministas: "uma pessoa não se torna defensora de políticas feministas simplesmente por ter o privilégio de ter nascido no sexo feminino assim como todas as posições políticas uma pessoa adere às políticas feministas por escolha e ação" (hooks, 2019, 25).

Ao encontro das ideias propostas de Feire e do exercício do ato pedagógico, em uma relação de respeito e atenção ao/à educand*e*, compreendemos que o autor e a autora colocam em evidência a desnaturalização de ideias que apontam, por intermédio de perspectivas sexistas, o feminismo como uma causa da e para as mulheres. Contrárias a essa posição social, destacamos que a presença da perspectiva feminista na escola possibilita a abertura para outros exercícios no campo da formação humana e que atendam ao objetivo de formação científica em meio a um exercício de reconhecimento e respeito às diversidades, à ética atrelada ao respeito às singularidades e à cultura (FREIRE, 2014).

Ao pensar nessa formação para o feminismo, hooks se volta para mulheres e homens:

> Conscientização feminista para homens é tão essencial para o movimento revolucionário quanto os grupos para mulheres se tivesse havido em fazer em grupos para homens que ensinasse em garotos e homens sobre o que é sexismo e como ele pode ser transformado teria sido impossível para a mídia de massa desenhar o movimento como sendo anti-homem. Teria também prevenindo a formação de um movimento antifeminista de homens (hooks, 2019, p. 30).

Para hooks (2019), tudo o que fazemos na vida está fundamentado em teoria, mesmo que não sejamos conscientes disso. Assim, a educação ocupa um lugar privilegiado na formação de consciência crítica feminista e esse é um papel que a escola também deve cumprir:

> Movimentos feministas futuros precisam necessariamente pensar em educação feminista como algo importante na vida de todo mundo. Apesar dos ganhos econômicos de mulheres feministas individuais, de muitas mulheres que acumularam riqueza ou aceitaram a contribuição de homens ricos e que são nossas companheiras na luta, não criamos escolas fundamentadas em princípios feministas para meninas e meninos, para mulheres e homens (hooks, 2019, p. 46).

Esse espaço feminista de formação que ainda não foi construído, nem nas escolas, nem na mídia, facilita a persistência das opressões. Isso porque, inspiradas em Marlene Neves Strey (2021) e em Freire (1996), compreendemos que a insistência pela manutenção de discursos dicotômicos, que se preocupam com a categorização dos sexos, das identidades, dos comportamentos cria a ilusão de que falar sob uma perspectiva, que coloca em xeque tais aspectos, fragiliza as bases de uma educação racional e científica. Ainda que renomados e renomadas cientistas tenham comprovado as bases moralistas e até mesmo acientíficas de tais movimentos, trava-se aí uma luta difícil e cansativa, quando o assunto é abrir mão dessa que parece ser uma categorização que ainda dá privilégios e lugares de destaque, ainda que para poucos, na sociedade.

Ao complementar tais posições, hooks (2019) afirma que a apropriação, por intermédio da cultura dominante, de pressupostos feministas pautados na promoção do bem-estar social, impera frente às grandes contribuições desses na conquista de importantes direitos sociais e individuais.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS: POSSIBILIDADES DE AGIR

Acreditamos, ao finalizarmos esses breves escritos, que tal movimento nos possibilitou pensar na circulação de saberes e seus lugares no campo da educação, na ideia de acolhida das tensões que vêm de outros espaços de saber, a exemplo da mídia, das relações familiares e comunitárias, compreendendo a escola como espaço de exercício da equidade e do cuidado, com base nas experiências cotidianas de professores, estudantes, famílias e comunidade.

Desde o nosso lugar de pesquisadoras, exercemos nossa função crítica, refletimos a partir de nossas leituras e práticas para construir conhecimento. Nessa perspectiva, reconhecemos a validade de outros saberes na vida das pessoas que, em conjunto com a escola, participam da invenção da nossa vida em sociedade. Tais conhecimentos organizam a vida das pessoas e das instituições e são fontes de recursos para ação política na qual possamos reivindicar equidade nas relações sociais, tanto na vida coletiva quanto individual de cada uma e de cada um.

> Quando nossa experiência vivida da teorização está fundamentalmente ligada a processos de autorecuperação, de libertação coletiva, não existe brecha entre teoria e prática. Como efeito, o que nossa experiência mais evidencia é o elo entre as duas – um processo que em última análise, é recíproco, onde uma capacita outra. A teoria não é intrinsecamente curativa libertadora evolucionária. Só cumpre essa função quando lhe pedimos que eu faça e dirigimos nossa teorização para este fim (hooks, 2017, p. 86/5).

Freire e hooks são aqui articulados e passam pelas nossas existências, na condição de mulheres e pesquisadoras, deixando muitas indagações. Mas também, inegavelmente, nos dão coragem, porque evidenciam, potencializam e autorizam nosso lugar de protagonismo no mundo, nas intervenções e na vida das pessoas.

REFERÊNCIAS

BAPTISTA, Luiz Antônio. A atriz, o padre e a psicanalista: os amoladores de facas. In: BAPTISTA, Luiz Antônio. **A cidade dos sábios.** São Paulo: Summus, 1999. pp. 45-49.

BAREMBLITT, Gregório. **Compêndio de análise institucional e outras correntes:** teoria e prática. Belo Horizonte: Instituto Félix Guattari, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Curricular Comum.** Brasília: Ministério da Educação, 2017.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm>. Acesso em: 29 set. 2015.

_____. **Lei n.9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em 24 jul. 2016.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais.** Brasília: MEC/SEF, 1997.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 118, p. 235-250, Mar. 2012.

COIMBRA, Cecília Maria B. As funções da instituição escolar: análise e reflexões. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília , v. 9, n. 3, p. 14-16, 1989 .

COLLINS, Patricia Hill. ***Pensamento Feminista Negro.*** Conhecimento. Consciência e Política do Empoderamento. São Paulo: Boitempo, 2019.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade 2*:*** o uso dos prazeres. Rio de Janeiro: Graal, 1998.

FREIRE, Paulo. **Conscientização.** São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

_____. **Pedagogia da autonomia*:*** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz & Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da indignação*:*** cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Paz & Terra, 2014.

_____. **Pedagogia do oprimido.** São Paulo: Paz & Terra, 2017.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir.** A educação como prática de liberdade. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

_____. **O feminismo é para todo mundo.** Políticas arrebatadoras. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2019.

STREY, Marlene Neves. Gênero e ciclos vitais. In: STREY, Marlene Neves; BOTTON, Andressa; CADONÁ, Yáskara Arrial (Orgs). **Gênero e ciclos *vitais:*** desafios, problematizações e perspectivas. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012.

O ADOECIMENTO DOS PROFESSORES E PROFESSORAS DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

Jaqueline Marafon Pinheiro
Marcia Casaril dos Santos Cargnin
Betinha Schuler

GT: Saúde e Educação na promoção da Saúde e prevenção de doenças dos trabalhadores e trabalhadoras

UM BREVE HISTÓRICO DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

Este capítulo, tal como um ensaio teórico, busca recuperar um breve histórico do Ensino Superior no Brasil e, posteriormente, procura evidenciar algumas produções bibliográficas que discutem o adoecimento de professores e professoras no Ensino Superior, fortemente atravessado por uma lógica do super desempenho no presente e de autoresponsabilização sobre seus processos de saúde e doença.

O Ensino Superior no Brasil, diferentemente de outros países, inclusive da América, ainda tem uma história muito recente, pouco mais de duzentos anos. E, a forma com que foi instituído, em pouco se assemelha ao que temos hoje. O ensino era total e exclusivamente voltado às profissões liberais, como Engenharias, Medicina e Direito, com orientação do Estado sobre o sistema. (SAMPAIO, 1991; OLIVEN, 2002).

O primeiro ano, em que se têm notícias do Ensino Superior no Brasil foi em 1808, início do século XIX, quando a Corte portuguesa chega ao Brasil. Nesse ano, Dom João VI institui, em Salvador, o Curso de Cirurgia, Anatomia e Obstetrícia. Em seguida, com a migração da Corte ao Rio de Janeiro, nascem ali a Escola de Cirurgia, a Escola de Belas Artes, a Biblioteca Nacional, o Jardim Botânico, as Academias Militares e o Museu Nacional. Em 1822 e 1827 nascem, respectivamente, o curso de Direito em São Paulo e Olinda. (OLIVEN, 2002).

Durante praticamente todo o século XIX, o sistema de Ensino Superior brasileiro não apresentou notável evolução. O sistema era basicamente voltado ao ensino profissionalizante, pois o objetivo de quem pretendia fazer um curso superior

era alcançar posições de destaque no mercado de trabalho, assegurando status social. Esses locais de ensino buscavam dar conta tão somente do ensino, deixando a área da pesquisa em total estado de abandono e precariedade, visto que o intuito maior das faculdades era a utilização prática dos conteúdos abordados nos cursos específicos e restritos da época. (SAMPAIO, 1991). No que diz respeito aos professores, que atuavam nesses locais, eram definidos muito mais por mérito político do que acadêmico e isso explicita como essas faculdades eram regidas pelos governantes da época. Apesar de, oficialmente, haver o discurso de que os professores seriam contratados por sua formação acadêmica ou por sua habilidade pedagógica; na prática, os critérios de contratação eram muito mais políticos.

O Brasil passa, no período de 1888, pela Abolição da Escravidão, em 1889 pela Proclamação da República, que são significativas mudanças, inclusive na área da educação. Com a Constituição da República, o Ensino Superior, que estava centralizado no Governo Federal, passa a funcionar em algumas instituições privadas, permitindo diversificar o sistema. Prova disso é que, entre 1891 e 1910, vinte e sete escolas de Ensino Superior foram criadas, muitas delas, privadas. Essas novas instituições, além de não serem mais controladas pelo governo – e talvez por isso –, rompem com o ensino meramente profissionalizante e começam a dar maior ênfase ao ensino das tecnologias o que, por sua vez, exige maior investimento na área da pesquisa científica. (SAMPAIO, 1991; MENDONÇA, 2005).

Quanto à implantação da primeira universidade no Brasil, há controvérsias. Oliven (2002) afirma que surge em 1920, no Rio de Janeiro, capital do país na época. Por outro lado, Sampaio (1991) diz que antes de 1920, ainda em 1912, já havia sido criada a Universidade do Paraná. No entanto, nem essa nem aquela representavam, na prática, algo diferente do que as faculdades já faziam: a universidade passou a administrar diferentes faculdades que já existiam, mantendo o foco no ensino, principalmente profissionalizante, com incentivo mínimo à pesquisa e mantendo a autonomia das faculdades.

Tal realidade começa a mudar no início da década de 1930, no governo Getúlio Vargas, com a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública. O responsável por esse Ministério era Francisco Campos, o qual, por meio de vários

Decretos, instituiu a "Reforma Francisco Campos". Dentre esses Decretos está o de número 19.851, de 11 de abril de 1931, que diz respeito aos "Estatutos das universidades brasileiras". Através dele se organiza o Ensino Superior, que passa a ter a obrigação de ser ministrado pela universidade "a partir da criação de uma Faculdade de Educação, Ciências e Letras, em que deveriam ser formados os professores secundários [...], sendo compatível com a produção do conhecimento e a prática da pesquisa". (CACETE, 2014, p. 1063). As universidades, por tal estatuto, poderiam ser oficiais (que dizem respeito às públicas – municipal, estadual ou federal) ou livres (que seriam as particulares). Deveriam oferecer, no mínimo, três dos seguintes cursos: Letras, Direito, Ciências, Medicina, Educação e Engenharia. (OLIVEN, 2002).

No início do século XX havia vários movimentos, prós e contra, envolvendo a implantação de universidades no Brasil. Muitos dos políticos pactuantes, na luta pela implantação, sugeriram que a universidade deveria ser criada para que o Governo tivesse controle de todo o sistema do Ensino Superior, tanto o oficial (público) quanto o livre (particular). Prova disso é que em 1937, ao ser criada a Universidade do Brasil, teve como finalidade atribuída a de "controle e padronização do ensino superior no Brasil". (MENDONÇA, 2000, p.135). Assim,

> As novas universidades, desta forma, não se constituíram a partir de demandas de amplos setores da sociedade nem de reivindicações do pessoal das instituições de ensino superior existentes. Foi antes uma iniciativa de grupos de políticos, intelectuais, e educadores, nem sempre ligados ensino superior. A universidade se implanta através de confrontos, negociações e compromissos, que envolviam intelectuais e setores dentro da própria burocracia estatal. Este processo é extremamente complexo, pois se dá em um momento de mudança de regime político de tal forma que os proponentes da reforma se encontram ora integrados nos grupos dominantes, ora em oposição a ele. (SAMPAIO, 1991, p. 12).

A pesquisa, que era algo pelo que os intelectuais lutavam para melhorar, acaba sendo institucionalizada de maneira parcial, não atendendo às expectativas e em locais específicos, nas regiões mais desenvolvidas do Brasil, como é o caso de São Paulo. Isso se deve ao apoio que a Universidade de São Paulo (USP) encontrou nos setores produtivos preocupados em formar as novas elites. Nos demais locais, as universidades permaneceram investindo tão somente no ensino profissionalizante.

(SAMPAIO, 1991). Oliven (2002) explica que, a partir da criação da Universidade de São Paulo, no ano de 1934, através da junção de diferentes faculdades independentes e tradicionais do Estado, tem origem a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, o que a torna o maior centro de pesquisa do Brasil, pois, entre outras especificidades, contava com pesquisadores e professores renomados de vários locais, por exemplo, vindos da Europa. Todavia, nem mesmo todo esse atrativo foi suficiente para manter os filhos da elite paulista, que continuavam a preferir os cursos profissionalizantes em Medicina, Direito e Engenharia.

No período entre as décadas de 1920 e 1940, o Brasil passa por um momento de grande complexidade. Entre vários fatores, destaca-se a expansão da população nas grandes cidades. Devido a isso, tem-se a afirmação de um sistema de educação que dá conta da formação em massa dessa população. Tal sistema emerge tanto no Ensino Primário – que apresenta grande expansão nessa época – quanto no Ensino Superior, em que surgem "diferentes projetos de educação das elites que deveriam dirigir o processo global de transformação da sociedade brasileira, via a reorganização da escola secundária e do ensino superior". (MENDONÇA, 2000, p. 137).

É na década de 1920 que tem origem o movimento que ficou conhecido como Escola Nova, com base na Europa que, ainda no século XIX, já se preocupava em abordar/trabalhar com o aluno, considerando a sua individualidade. (MARÇAL RIBEIRO, 1993). Esse movimento acreditava que a construção de uma sociedade democrática se daria na escola. Os educadores, que participavam desse grupo, acreditavam que a sociedade poderia ser reconstruída se o modelo educacional também fosse fundamentado no princípio do atrelamento da escola com o meio social, tendo como carro-chefe a solidariedade e a cooperação entre os indivíduos. O objetivo principal dos defensores do movimento escolanovista era de que a escola deveria formar os alunos para a vida, ou seja, uma escola que formasse para a vida e para a profissão. (ARAÚJO et al., 2014).

> Os pioneiros da Escola Nova defendem o ensino leigo, universal, gratuito e obrigatório; a reorganização do sistema escolar, sem o questionamento do capitalismo dependente, enfatiza a importância do Estado na educação e desta na reconstrução nacional. Como solução para os problemas do país

> apelam para o humanismo científico-tecnológico, ou seja, convivência harmoniosa do homem com a máquina, criando-se condições para que os indivíduos convivam com a tecnologia e a ciência, fazendo-os entender que tudo isto está a serviço e disponibilidade do homem. (MARÇAL RIBEIRO, 1993, p. 20).

Mesmo aqueles que lutavam pela hegemonia da universidade acabavam por defender ideais diferentes. Assim, de um lado havia um grupo que reivindicava a formação padronizada e especializada dos professores do Ensino Secundário e Normal, por meio da instalação de uma Escola Normal Superior (vinculados à Associação Brasileira de Educação - ABE) e, de outro lado, um grupo que batalhava pela criação de universidades que estivessem voltadas para o alargamento da pesquisa científica. Tanto um grupo quanto o outro, apesar das diferentes concepções, lutavam pela formação das elites. (CARVALHO, 1998).

No período que vai da década de 1930 a 1960, o sistema universitário brasileiro não apresentou mudanças ou evoluções significativas. Nessa época começa a surgir uma rede de universidades federais, visto que cada estado brasileiro tinha direito a sediar, no mínimo, uma universidade federal, aliada à federalização de outras já existentes. É também, nesse período, que se estabelece a Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, universidade particular, o que anuncia o colapso entre Igreja e Estado. (SAMAPIO, 1991).

> A partir da década de 40, com a expansão da rede de ensino de nível médio e a maior aceitação da participação da mulher no mercado de trabalho, principalmente no magistério, novos cursos pertencentes às Faculdades de Filosofia passaram a ser frequentados pelas moças que ingressavam na universidade e aspiravam dedicar-se ao magistério de nível médio. Essas Faculdades disseminaram-se pelo país [...]. A escassez de recursos materiais e humanos limitou esses cursos às atividades de ensino sem qualquer comprometimento com a pesquisa. (OLIVEN, 2002, p. 30-31).

Sampaio (1991) afirma que, de fato, houve um significativo aumento de matrículas no Ensino Superior, principalmente na década de 1950. Segundo a autora, esse aumento ocorria apenas para ajustar a crescente demanda da população de modo geral e os setores médios a um modelo de Ensino Superior. "Nessa lógica, é menos importante o quanto cresceu, mas o modo como se dava esse crescimento, através da sobreposição de modelos — o da formação para profissões tradicionais e o de pesquisa dos anos 30 —, e da diferenciação institucional". (SAMPAIO, 1991, p. 14).

Com a promulgação, em 20 de dezembro de 1961, após 14 anos tramitando no Congresso Nacional, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 4.024,

> [...] Mesmo possibilitando certa flexibilidade na sua implementação, na prática, essa lei reforçou o modelo tradicional de instituições de ensino superior vigente no país. Em termos organizacionais, deixou ilesas a cátedra vitalícia, as faculdades isoladas e a universidade composta por simples justaposição de escolas profissionais; além disso, manteve maior preocupação com o ensino, sem focalizar o desenvolvimento da pesquisa. Ao conceder expressiva autoridade ao Conselho Federal de Educação, com poder para autorizar e fiscalizar novos cursos de graduação e deliberar sobre o currículo mínimo de cada curso superior, a nova Lei fortaleceu a centralização do sistema de educação superior. Como novidade, assegurou a representação estudantil nos colegiados, não especificando, no entanto, a respectiva proporção. (OLIVEN, 2002, p. 32).

No que faz referência às mudanças que o Ensino Superior sofreu no início dos anos 60,

> [...] O sistema de cátedra [...] era percebido como um obstáculo a quaisquer tentativas de organizar uma carreira universitária. Em sua substituição, propunha-se a organização de departamentos nos moldes da universidade americana e a organização da carreira aberta, determinada pela titulação acadêmica, que abriria espaço para jovens formados no exterior ou nos poucos centros de pesquisa do país. O catedrático passou a simbolizar universidade rígida, antiga, autoritária, e atrasada, que atraía não só a oposição dos jovens pesquisadores, mas também do movimento estudantil que começava a incorporar os ideais da modernização e do desenvolvimento a partir da mobilização das massas, dos intelectuais e dos conhecimentos da ciência e da tecnologia modernos. A nova universidade, pela qual se batiam intelectuais e estudantes nos anos 50 e 60, seria popular, deselitizada, organizada por departamentos que decidiriam tudo em conjunto, e livres dos velhos catedráticos e do poder das antigas faculdades. (SAMPAIO, 1991, p. 15).

Em 1968, o Congresso Nacional aprovou a Lei nº 5540/68, conhecida como a Lei da Reforma Universitária. Por meio dela, o vestibular deixa de ser eliminatório e passa a ter caráter de classificação; são criados: os créditos, a divisão do ensino em semestres e os departamentos, unidades, reitorias e colegiados. Passa-se a valorizar mais a titulação e a produção científica dos professores, que têm a oportunidade de trabalhar em tempo integral e/ou dedicação exclusiva, visto que as atividades de ensino, pesquisa e extensão passam a acontecer conjuntamente. A Reforma Universitária permitiu a maior profissionalização docente, promovendo condições

favoráveis para o desenvolvimento da Pós-graduação brasileira. (OLIVEN, 2002; SAMPAIO, 1991).

É possível perceber, na prática, as consequências da Lei da Reforma Universitária: o número de matriculados no Ensino Superior saltou de 93.902, no ano de 1960, para 1.345.000 em 1980, sendo que as maiores taxas de crescimento se deram nos anos de 1968, 1970 e 1971, logo após a promulgação da Lei. Tal aumento se deu tanto em universidades públicas quanto privadas, visto que as instituições privadas necessitaram se adequar ao que o Governo propunha, pois muito de seus recursos era esse que provia. (SAMPAIO, 1991). Além do mais, faz-se importante destacar o autoritarismo, nesse momento da história do Brasil, que muito atravessou as produções das universidades, sendo muitas delas importantes espaços de resistência.

Ainda na década de 1990, antes da aprovação da LDB, de 1996, o Ministério da Educação altera a forma de ingresso dos estudantes no Ensino Superior. Apesar da manutenção dos exames vestibulares como porta principal de entrada, algumas instituições (sendo a Universidade de Brasília a pioneira) passam a utilizar o modo de avaliações ainda no Ensino Médio para classificar os ingressantes no Ensino Superior. (CUNHA, 2003).

> Em 1998, [a universidade de Brasília] veio a ter o primeiro contingente de calouros ingressantes por essa via, sem, contudo, abolir os exames vestibulares. Estes foram feitos pelos alunos não beneficiados pela nova modalidade, isto é, pelos egressos das escolas privadas e pelos oriundos de outras unidades da Federação, que disputaram a outra metade das vagas. (Ibidem, p. 44).

No mesmo ano, o Ministério da Educação e Cultura institui, seguindo a lógica do modelo realizado pela Universidade de Brasília, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Esse exame consistia na realização, de forma facultativa, pelos alunos do terceiro ano do Ensino Médio, de uma prova com conteúdos abordados nos três anos do Ensino Médio, com questões que promovessem interdisciplinaridade e aplicação prática. O exame era realizado no mesmo dia em todos os estados brasileiros. Um dos principais objetivos do Ministério da Educação era que as instituições de Ensino Superior viessem a utilizar os resultados obtidos pelos alunos, nesse exame, como forma de ingresso na graduação. O que, de fato,

aconteceu. Se hoje a forma de ingresso ao Ensino Superior não é somente pela nota do ENEM, as universidades, no mínimo, têm uma cota de entrada por essa via. (CUNHA, 2003).

Sobre o processo de avaliação desses locais – Universidades e Centros Universitários – de acordo com a LDB, tanto um quanto o outro necessitam de autorização do Ministério da Educação, bem como renovação dessa autorização de tempos em tempos. Tal avaliação começa a ser realizada em 1996, através do Exame Nacional de Cursos (ENC), que também era conhecido como o "Provão". Somado ao ENC, em 1997, aconteceu a Avaliação das Condições de Oferta de Cursos de Graduação, que se baseava na verificação das instalações físicas, corpo docente e organização didática e pedagógica. Ou seja, a avaliação do Ensino Superior tem seu foco na dimensão individual e não institucional. (BARREYRO, 2008).

> O Ministério da Educação deu início ao processo de avaliação a partir dos cursos de graduação detentores do maior número de matrículas. Os formandos dos vários cursos avaliados são submetidos a um teste de conhecimentos relacionado ao seu curso. O Provão, como ficou conhecido essa avaliação, não faz parte do currículo dos alunos; apenas representa um instrumento para avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo curso. Da mesma forma, a instituição é avaliada quanto à situação das bibliotecas, laboratórios e qualificação dos professores. (OLIVEN, 2002, p. 38).

Nessa mesma perspectiva, em 2004, começa a ser implementado o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). Esse sistema aponta que as Instituições de Ensino Superior (IES) deveriam ser avaliadas de modo geral, respeitando suas peculiaridades, sendo que "a avaliação deveria contemplar a análise global e integrada das dimensões, estruturas, relações, compromisso social, atividades, finalidades e responsabilidades sociais das IES e dos cursos a ela vinculados". (BRITO, 2008, p. 841). Para a avaliação dos cursos e, consequentemente, das IES, o SINAES assegura que todos os processos avaliativos têm caráter público e garante o respeito à diversidade e à identidade, além da participação de todos os segmentos envolvidos: discentes, docentes, técnico-administrativos e representantes da sociedade civil.

O SINAES compreende os requisitos de avaliação institucional (por meio de autoavaliação, da Comissão Própria de Avaliação – CPA – e de visita dos avaliadores

designados pelo INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), de avaliação de curso por meio de visita dos avaliadores designados pelo INEP, dos estudantes, dos professores, dos coordenadores, da CPA e de Avaliação do Desempenho dos estudantes ingressantes e concluintes através do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE). (BRASIL, 2004). Em suma, o "SINAES sustenta que a avaliação de curso é articulada à avaliação institucional e que a avaliação da formação acadêmica e profissional deve ser entendida como uma atividade estruturada que permite a apreciação da qualidade do curso no contexto da realidade institucional". (BRITO, 2008, p. 843).

Para dar conta dessas legislações que surgem há, na Constituição Federal de 1988, a proposição de que a educação é um direito de todos e dever do Estado. Ficou estabelecido que a União deveria, obrigatoriamente, designar 18% da receita anual para manutenção e desenvolvimento da educação brasileira e gratuidade do ensino, em todos os níveis, nas instituições públicas, além de pagamento igual para as funções iguais, bem como a garantia ao direito à aposentadoria a todos os funcionários federais, entre eles os professores. Ainda, reiterou a obrigatoriedade do tripé ensino-pesquisa-extensão somente em âmbito universitário, também autonomia das universidades. (BRASIL, 1988).

Em seguida à promulgação da Constituição, iniciam-se os debates acerca da nova LDB, em meados da década de 1990, havendo a sua aprovação no ano de 1996, com o número 9.394. Através dessa Lei, os cursos de graduação e as instituições de Ensino Superior passam a ser avaliados condicionados ao seu credenciamento, não credenciamento ou ainda descredenciamento, de acordo com seu desempenho nessas avaliações. A LDB de 1996 também obriga as universidades a ter um terço de seus professores com título de Mestre ou Doutor, bem como com regime de trabalho de tempo integral. (BRASIL, 1996). Dessa forma, com maior profissionalização docente, valorização da titulação, garantia do regime de trabalho, tem-se, como consequência, um crescimento da pesquisa acadêmica, pois os professores passam a ter qualificação e tempo para desenvolvê-las. (OLIVEN, 2002).

Considerando a maior profissionalização docente, que principia com o movimento escolanovista, começa a ganhar força, no cenário nacional, a Pós-graduação:

> A importância dada ao desenvolvimento econômico fez com que os militares brasileiros incentivassem a formação de recursos humanos de alto nível, para atender às novas demandas decorrentes do avanço do processo de modernização da sociedade: as universidades públicas foram as escolhidas para atingir esse fim. Nelas, principalmente nas maiores e mais tradicionais, foram criados cursos de mestrado e, mais tarde, de doutorado. Além disso, foram estimuladas as atividades de pesquisa. O desenvolvimento da pós-graduação no Brasil foi o resultado dos seguintes fatores:
> a) a valorização de recursos humanos de alto nível, principalmente nas áreas técnicas, visando à implantação do projeto de modernização conservadora sustentado pelos governos militares;
> b) liberação de verbas para o desenvolvimento de programas de pós-graduação *strictu senso* no Brasil. Num primeiro momento, as bolsas de mestrado e doutorado destinavam-se a formar docentes pesquisadores no exterior e, mais tarde, para estudantes de pós-graduação em programas nacionais;
> c) a atuação de agências de fomento ao desenvolvimento científico: a CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior), voltada à formação do magistério de nível superior, e o CNPq (Conselho Nacional de Pesquisa e Desenvolvimento), voltada ao desenvolvimento da ciência e da tecnologia, ambas criadas em 1951;
> d) a escolha das universidades públicas, como o *locus* principal das atividades de pesquisa, até então incipientes no país. A carreira docente, no setor público, passou a estimular a titulação e a produção científica dos professores universitários, sendo, a sua profissionalização, assegurada pela possibilidade de virem a obter o Regime de Tempo Integral e Dedicação Exclusiva. Essas medidas tornaram a carreira do magistério universitário público suficientemente compensadora para atrair jovens mestres e doutores para as atividades acadêmicas;
> e) a autonomia administrativa dos programas de mestrado e doutorado. A flexibilidade ou "desinstitucionalização" foi uma característica dos programas e facilitou o seu desenvolvimento;
> f) o processo de avaliação sistemático dos cursos de mestrado e doutorado, iniciado pela CAPES, em 1972, que serviu de orientação às suas políticas;
> g) Criação de inúmeras associações nacionais de pesquisa e pós-graduação em vários ramos do conhecimento. Os Encontros Anuais dessas associações, apoiados financeiramente por agências governamentais de fomento à pesquisa, propiciaram a integração da comunidade científica de áreas afins, oriundas de diferentes regiões e universidades do país.
> Na atualidade, o Brasil conta com um sistema, que já é considerado referência, entre os países em desenvolvimento. (OLIVEN, 2002, p. 35-36).

Para manter esse "sistema de referência", o Brasil utiliza de um forte sistema de avaliação dos programas de Pós-graduação, que é de responsabilidade da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), através dos critérios: proposta do programa, corpo docente, corpo discente, teses e dissertações,

produção intelectual, inserção social e internacionalização. (VOGUEL; KOBASHI, 2015). A primeira avaliação da Pós-graduação, realizada pela CAPES, foi feita em 1978 e era anual até 1984, quando passa a ser realizada bienalmente até 1998. De 1998 a 2014, a avaliação foi realizada a cada três anos e, a partir de 2014, esse processo ocorre em intervalos de quatro anos. A classificação dessa avaliação, de 1976 a 1997, era representada por conceitos que variavam de "A" a "E", em que "A" significava o conceito máximo e "E" a menor qualidade. Essa disposição muda em 1997, passando a ter escala numérica de "1" a "7", em que "1" representa os Programas de pior qualidade e "7" os melhores do Brasil. Porém, a nota mínima para implantação e funcionamento de um programa é "3". No período de 1995 a 2003, foi criado o "Qualis Periódico", ferramenta que passa a ser utilizada para avaliar, além dessa avaliação trienal, a publicação de artigos em periódicos com bom Qualis. (Ibidem, 2015).

> Um item considerado central na avaliação é a produção intelectual dos docentes do núcleo docente permanente de um programa. Por meio dos documentos de áreas é possível "comparar os diferentes estágios do processo de comunicação científica de cada área", conforme Mugnaini e Sales (2011). No caso dos periódicos, os autores identificaram os indicadores de avaliação utilizados pelas diferentes áreas, tais como o Fator de Impacto, e os índices de citação, como *Web of Science* (WoS), *Scopus*, SciELO e Google Acadêmico, e demais fontes, como o *Journal of Citation Reports* (JCR) e o *SCImago Journal & Country Rank* (SJR) (MUGNAINI; SALES, 2011). Observa-se que não há, de fato, uniformidade na adoção de critérios de avaliação de produção intelectual. No caso dos índices acima citados, há áreas que não poderiam ser avaliadas por esses índices porque os periódicos que utilizam para comunicar suas pesquisas não estão representados nessas bases de dados. Desse modo, outros tipos de parâmetros são adotados, como a avaliação de livros e a avaliação da produção artística. (Ibidem, s/p).

Gajanigo (2013) ratifica que essa produtividade, exigida na Pós-Graduação, acaba interferindo de modo negativo na execução do trabalho docente, visto que "o professor faz tudo, mas não decide quase nada" (GAJANIGO, 2013, p. 5), pois ele tem de produzir, publicar, preencher formulários, redigir relatórios e planos de aula, entre outros. Esse processo acaba demandando quase que a totalidade do seu tempo, não sendo possível participar de encontros/reuniões para discutir coletivamente sobre a gestão da universidade, a organização e modos de trabalhar, etc., qualificando sua atuação. Isso tem relação, segundo Oliveira e Fernandes (2017), com

a lógica capitalista e mercadológica que invade, também, o campo da educação, pois "o modo de produção capitalista tem como princípio primeiro de sustentação a necessidade de permanentes transformações visando atender a um mercado cada vez mais competitivo" (Ibidem, p. 662), o que incentiva a concorrência e luta desenfreada pela produtividade acadêmica.

Vosgerau, Orlando e Meyer (2017) apontam que, o privilégio da quantidade de publicações, as avaliações da Capes acabam implicando em consequências relacionadas ao sentimento de insuficiência dos professores, que cada vez têm de produzir mais, considerando-se cada vez menos a pertinência dessas publicações. Tal contexto cria outra situação desagradável no que tange aos professores: a competitividade entre eles e as instituições de Ensino Superior em que atuam, pois:

> em relação à pós-graduação, as exigências e os critérios de avaliação da Capes repercutem em um crescente individualismo, resultante da disputa por publicações, bolsas e financiamento. O reflexo se dá tanto na intensificação e na precarização do trabalho do professor como no enfraquecimento do sentimento de pertença a um coletivo. (Ibidem, p. 236).

Ustárroz, Quadros e Morosini (2017) afirmam que esse foi um momento em que, em virtude das políticas neoliberais que surgem, há uma expansão na oferta de vagas no setor privado, através de políticas de governo, como o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), por exemplo. Com isso, há um aumento considerável no número de alunos cursando o Ensino Superior. Consequentemente há mais professores, com mais carga de trabalho. Também, é na década de 1990 que surge a modalidade de Educação a Distância (EaD). Os cursos possíveis de serem ofertados em tal modalidade são os de Graduação e Pós-graduação lato sensu. (MOROSINI; FRANCO; SEGENREICH, 2011).

Esse modo de ensino ainda é motivo de debate e discussão no que diz respeito às questões trabalhistas dos professores. Isso se dá, por exemplo, pela função do tutor, que em alguns casos são alunos de Mestrado ou Doutorado, com baixa remuneração; em outros são professores que desempenham função docente, mas são contratados como tutores recebendo, para isso, remuneração abaixo da exigida para professores. (SILVEIRA, 2012).

Outro aspecto que emerge com força, a partir desse período, é a transnacionalização do Ensino Superior. Seu objetivo é ampliar as relações para além das nações, onde haja troca de informações e conhecimento entre as instituições de ensino em âmbito internacional. Consequentemente surge o "capitalismo acadêmico" (MOROSINI; FRANCO; SEGENREICH, 2011, p. 135), consolidando a "era neocolonialista na Educação Superior" (Ibidem, p. 135), em que "corporações multinacionais, conglomerados de mídia e grandes universidades" (Ibidem, p. 135) exercem fortemente sua influência e poder, dominando o mercado da educação e buscando lucros, além de colocação política. A década de 1990 marca a expansão do Ensino Superior no Brasil, principalmente em função da flexibilização das formas de organização, diversificando os formatos acadêmicos, o que levava em consideração o considerável aumento do número de alunos nesse período. (Ibidem, 2011).

Isso tudo nos faz refletir acerca das condições de possibilidade para a emergência do discurso do adoecimento docente no Brasil em relação à tensão por publicação, ao rendimento, ao responder às expectativas do Programas, das IES, da CAPES, aos impactos da produção nos processos de demissão em instituições privadas, etc.; assim como em quanto esse discurso de adoecimento docente está presente no cotidiano dos professores universitários.

Desse modo, cabe pontuar o que vem sendo publicado a respeito do adoecimento dos professores brasileiros. Assim, inicialmente, discorrerá um enfoque geral sobre o tema, abordando o adoecimento dos professores, para, em seguida, discutir especificamente a temática no Ensino Superior.

1. ENSINO SUPERIOR E ADOECIMENTO DOCENTE

Salientamos que nesse momento, primeiramente, apresentamos os trabalhos sobre os professores da educação básica. Chamamos atenção, inclusive, para os diferentes adoecimentos e as diferentes condições de adoecimento na educação superior e na educação básica que ensejam diferentes discursos de adoecimento, conforme o nível de ensino.

É perceptível que existem importantes pesquisas sobre o tema, as quais demonstram como vem se apresentando o adoecimento docente. Diante disso, se

pode observar que os professores sofrem, principalmente, de estresse, Burnout, doenças ergonômicas, distúrbios de voz. Tais sofrimentos se dariam, de acordo com as publicações, pelas más condições físicas das escolas, jornada excessiva de trabalho, mau comportamento dos alunos, além de desvalorização financeira e profissional dispensadas aos professores (PINHEIRO, SCHEID, 2017).

O tema do adoecimento docente começa a ser pesquisado, no Brasil, a partir da década de 1980, sendo Marilda Emmanuel Novaes Lipp uma das primeiras pessoas a estudar a temática em suas pesquisas, bem como em orientações de dissertações e teses em Mestrados e Doutorados. (REINHOLD, 1984). Especificamente no Rio Grande do Sul, os primeiros registros que se tem de pesquisas nesse campo datam da década de 1990, sob a responsabilidade de Juan José Mouriño Mosquera e Claus Dieter Stobäus. (MOSQUERA; STOBÄUS, 1996).

Araújo et al., ainda em 2005, já afirmavam que a educação vinha passando por processos de grandes e impactantes mudanças em vários sentidos: gestão escolar, condições de trabalho e na sua valorização. Esse último item – a valorização da educação – tem implicação direta no foco de estudo do presente trabalho, pois tende a repercutir de modo importante na saúde ou doença dos professores, já que quando a educação é desvalorizada, o professor está sendo diminuído em seu valor como profissional.

Corroborando, Santos et al. (2005) afirmam que a escola está sendo alvo de inúmeras e severas críticas, além de estar passando por fortes dificuldades, o que acaba por desencadear – ou por elas são desencadeadas – crises no sistema educacional. Com tantos setores emitindo a sua opinião sobre a educação, não fica definida qual a função da escola, qual a ação pedagógica, como deve se dar a gestão escolar, o que se espera de ação/desempenho dos professores, etc.

Nesse contexto de mudanças na educação, por meio desse discurso de crise do sistema educacional, de desvalorização da escola, de indefinição dos papéis e funções dos setores constituintes da escola e, principalmente, no que diz respeito à valorização dos professores, dá-se, como consequência, um processo de adoecimento desses sujeitos. Esse vem sendo o discurso vigente.

Todavia, no que concerne às distinções e às referências utilizadas por cada um, sabe-se que falam de lugares diferentes, na maioria das vezes. Entende-se ser importante discorrer sobre o que essas pesquisas vêm trazendo para ajudar a pensar esses discursos sobre o adoecimento docente. Os autores supracitados não são os únicos que dedicam sua atenção e pesquisas ao tema em questão. Contudo, não é possível apresentar todos que estudam o adoecimento docente.

Araújo et al. (2005, p. 8) trazem a questão do adoecimento no trabalho como algo que não é de hoje e que estava, quando iniciaram as pesquisas acerca da relação entre trabalho e adoecimento, relacionada com o trabalho servil, que exigia mão de obra braçal, em que os riscos à saúde seriam mais evidentes. Para iniciar seu texto, as autoras fazem referência às inúmeras mudanças pelas quais os processos escolares vêm passando, acarretando "claras repercussões nas condições de trabalho, na imagem social do professor e no valor que a sociedade atribui à própria educação. Estes aspectos podem ter repercussões importantes sobre a saúde física e mental dos educadores".

A profissão docente é considerada, pela Organização Mundial do Trabalho (OMT), como uma das mais estressantes, com forte incidência de elementos que conduzem à síndrome de Burnout. Esse fenômeno atinge professores de diferentes países e parece portar um caráter epidêmico mundial, que extrapola as fronteiras nacionais. (NOAL, 2003; CARVALHO, 2003). Percebe-se, diante das pressões existentes na organização do trabalho, que os professores, de forma diversificada, demonstram um conjunto de sentimentos envolvendo angústia, desgosto, raiva, desesperança, desmotivação, cansaço e estresse. A presença desses sentimentos dá lugar à vivência do sofrimento psíquico na atividade, ameaçando, dessa forma, a saúde dos trabalhadores. (BORSOI; PEREIRA, 2013).

Aqui há duas faces dessa situação. A primeira mostra quanto já está comprovado, através dos relatos dos docentes nos mais variados estudos (que estão sendo apresentados e discutidos nesse trabalho), o aumento das doenças entre os professores, que afirmam ter diferentes sintomas que confirmam essa assertiva, assim como o número de afastamentos desses profissionais do seu local de trabalho. A segunda diz respeito à "subnotificação dos casos de adoecimento. Os professores

tendem a se afastar do trabalho sem formalizar sua licença médica, pois acabam retomando suas atividades e compensando o tempo 'perdido' durante seu afastamento". (BORSOI; PEREIRA, 2013, p. 1214). Pelo mesmo viés, o estudo, realizado por Pinheiro e Scheid (2017), constata essa mesma "subnotificação", quando os professores entrevistados afirmaram que preferem não apresentar atestado médico, mas recuperar as aulas mais tarde.

Nessa perspectiva, a docência se mostra como uma profissão complexa e que exige intensa dedicação de quem a desenvolve, pois, "ensinar é uma prática intelectual e moral com diversas contradições". (CARLOTTO; PIZZINATO, 2013, p. 198). Esses autores fazem emergir outro fator relevante ao adoecimento no trabalho, o contato com o público. Tal fator tem sido foco de pesquisa em muitos países sendo denominada "Síndrome de Burnout".

Os fatores relacionados com o surgimento da Síndrome de Burnout entre professores dizem respeito ao excesso de trabalho, à baixa remuneração, às precárias condições e conflitos no ambiente de trabalho, à falta de lazer e ao conflito entre família e trabalho. (ASSIS, 2006). Ainda, determinados estudos brasileiros evidenciam relação importante entre a saúde dos professores e suas condições de vida e de trabalho. Em uma pesquisa realizada com professores da rede particular de ensino na Bahia, por exemplo, as principais queixas relatadas pelos professores foram: acelerado ritmo de trabalho, presença de poeira (pó de giz), ambiente estressante e esforço físico. Tais condições ocasionam danos à saúde dos professores, levando-os a sentirem estresse, faringite, lombalgia, doenças do aparelho locomotor e circulatório, como também neuroses. (VEDOVATO; MONTEIRO, 2008).

De acordo com Júnior e Lipp (2008), os problemas de saúde mais frequentes entre os professores são a perda de energia, impaciência, cefaleia, hiperalimentação, aumento da irritabilidade e dores na coluna. Foram citados como principais fatores de estresse: avaliações, tempo insuficiente para as tarefas estabelecidas, preocupações diárias (trabalho de casa, currículos, reuniões), responsabilidades extracurriculares, problemas com os pais que não se preocupam com a vida escolar dos filhos e falta de tempo para estar com a família. O estresse apareceu como um forte determinante de

insatisfação e se mostrou fortemente associado aos problemas de saúde. Lembrando que todos esses sinais e sintomas são característicos da Síndrome de Burnout.

As causas desses problemas, segundo Araújo et al. (2005), são a formação deficitária dos professores, baixos salários que recebem – o que os obriga a ter múltiplos empregos – precarização dos locais de trabalho, escassez de recursos pedagógicos e materiais, problemas ergonômicos, exposição ao pó de giz, sobrecarga de trabalho, excesso de barulho e desvalorização profissional. Além disso, aspectos individuais, relacionados com as políticas educacionais, fatores históricos e/ou sociais da profissão docente ou, ainda, da prática cotidiana desses profissionais, contribuem para o surgimento do adoecimento docente. (CARLOTTO; PIZZINATO, 2013).

Seguindo nesse cenário de adoecimento docente, mas voltando o olhar para os profissionais especificamente do Ensino Superior, Borsoi e Pereira (2013) chamam a atenção para a extenuante cobrança por desempenho e produtividade científica a que esses profissionais estão expostos. Isso também estaria relacionado como causa do sofrimento e consequente adoecimento dos professores universitários. Santos, Novo e Tavares (2010) confirmam, quando apresentam os resultados de um estudo realizado em uma Instituição de Ensino Superior, que dentre os aspectos relacionados ao adoecimento dos docentes estavam conflitos e competitividade entre os professores, excesso de tempo dedicado às funções laborais, centralidade do poder, falta de tempo para relações familiares e com amigos, privilégios para alguns e discriminação para outros, por questões políticas e por falta de cooperação entre colegas. Outro estudo (FORATTINI; LUCENA, 2015) aponta como causas desse adoecimento: destruição do patrimônio público (local de trabalho), desgaste da estrutura física (salas de aula, mesas, cadeiras, etc.), ambiente de trabalho violento e insatisfação salarial.

Também corroboram com tal contexto Forattini e Lucena (2015, p. 36) ao declararem:

> A pesquisa liderada pelo Professor Dr. Jadir Campos, ex-coordenador de Saúde do Trabalhador da UFPA, publicada pela ADUFPA – Associação dos Docentes da Universidade Federal do Pará, mostrou um quadro que, segundo o professor, se repete em quase todas as Universidades Federais

> brasileiras por ser consequência da política do Ministério da Educação (MEC). De acordo com ele, no período entre 2006 a 2010, 14,13% dos pedidos de afastamento docente foram motivados por problemas de saúde mental. Como causas primárias estão as políticas do MEC que intensificaram e precarizaram o trabalho docente, gerando sofrimento sem condições de superação: sensação de estar sendo "usado" para fazer pesquisas sem recursos num contexto político de triagem produtivista; órgãos de fomento tornando a seleção de projetos com base em interesses alheios aos acadêmicos, direcionados ao mercado empresarial, docentes bodes expiatórios de um esquema perverso ao professor; competição e exigência de um grande número de publicações em revistas com *qualis* elevados; incentivo ao número de artigos em detrimento da qualidade das pesquisas; horas de lazer tomadas pela necessidade de estudos e leituras; pressão sistêmica dos controles da carreira nos modelos quantitativos implantados pelo MEC com pontuações, requisitos de desempenho; penalizações para projetos "não rentáveis"; fim da autonomia intelectual, da liberdade de pesquisar o que julga ser importante para a sociedade e para a universidade.

Outras causas do mal-estar docente seriam a falta de tempo para a realização de um trabalho eficaz, as turmas de alunos cada vez mais cheias, os alunos com dificuldades de aprendizagem, exigindo que o professor os atenda, por vezes, até fora do horário e local de trabalho, a burocracia, o que o leva a dar uma aula que não foi tão bem preparada em virtude de preenchimento de papéis, gerando improdutividade ao ensinar; a incredulidade do próprio docente no seu trabalho de ensinar ao perceber que o aluno não aprende como o esperado pelo professor; e, por fim, as constantes e rápidas alterações em todos os processos. Aqui falamos das tecnologias de informação e comunicação (TICs), que vêm para acelerar os processos escolares sem haver maiores preocupações com o aprofundamento das informações, somente com sua quantidade. (SANTOS et al., 2005).

Outro estudo, realizado por Oliveira et al. (2012) traz, como causas do adoecimento docente, exposição a um ambiente de conflito, horas intensas de trabalho, alta carga de trabalho extraclasse, inclusive, atividades adicionais, reuniões, problemas de comportamento com os alunos, pressão do tempo. Soma-se a essa lista, ainda, autoexigência, competitividade entre colegas, alteração (semestralmente) dos horários de aula, dificultando os momentos de lazer, como realização de atividades físicas, e a estabilidade psicológica; demanda por atualização, necessidade de titulação, múltiplos empregos.

Outros fatores que estão relacionados ao sofrimento dos professores são a deterioração dos equipamentos sociais e a desqualificação da educação (explicitados

na falta de investimentos na área), além da precarização das condições e flexibilização das relações de trabalho. Também a "entrada da lógica mercantilista no espaço público e do incremento à educação realizada pelas instituições privadas". (GUARANY, 2012, p. 27).

O que contribuiu para isso,

> No caso específico do Brasil, foram as reformas governamentais direcionadas às universidades públicas, e postas em prática nos anos 1990, que surgiram como geradoras de determinados problemas que passaram a afetar o cotidiano e a saúde dos professores a partir da virada do milênio. Ao longo desse período, essas reformas implicaram mudanças em vários âmbitos da vida docente. No âmbito da carreira, houve alterações nos critérios para aposentadoria e para progressões funcionais, criação de normas produtivistas de avaliação de desempenho individual, bem como cortes de benefícios, como quinquênios, anuênios e licenças-prêmio. Quanto à remuneração, continuamos registrando perda de poder aquisitivo do salário. Além disso, até muito recentemente, vimos crescer a participação dos valores de adicionais salariais no total remuneratório, em detrimento de reajustes do salário-base – situação que começou a se modificar somente em 2012, após forte pressão do movimento docente, havendo, a partir de então, a incorporação de alguns adicionais ao salário-base. (BORSOI; PEREIRA, 2013, p. 1213).

Visivelmente, há uma potencialização do descuido que o próprio docente tem com a sua saúde, deixando de buscar momentos de descanso e de lazer com amigos e familiares. Nesse ponto, é interessante pensar se essta situação vem como causa ou consequência do adoecimento. Ou seja, na prática, se está vivendo em um "círculo vicioso" e não se sabe o que está causando o que. Os professores afirmam que não percebem qualidade de vida devido ao modelo de trabalho ao qual estão submetidos, que têm sentimento de perda da interação social e familiar. Muitos não têm tempo para ampliar seu círculo de convivência social, ficando restritos ao contato com colegas de trabalho e familiares mais próximos, não conseguem viver momentos de lazer e de descanso, bem como cuidar da sua saúde. (OLIVEIRA et al., 2012). Então, isso é a causa ou é a consequência do adoecimento? Podemos marcar no presente todo esse discurso de auto-responsabilização dos professores pela sua saúde ou não saúde, como se fosse uma escolha individual e não atravessamentos de um tipo de sociedade que opera cada vez mais na lógica do desempenho, segundo Han (2017), ou seja, um léxico empresarial coloca todos e todas a competirem uns com os outros

e, principalmente, consigo mesmos, para bater as próprias metas. Esse funcionamento levaria ao esgotamento, ao adoecimento a ao sofrimento psíquico.

Ainda, como consequência dos fatores discutidos, percebemos que os professores são impedidos de acompanhar, da forma que desejam, a formação dos seus alunos e de publicar com a qualidade e o ritmo que são próprios de cada um. (BORSOI; PEREIRA, 2013). Os docentes têm se aposentado precocemente, afastando-se das atividades laborais por motivos de doença e abandonam ou rompem com o compromisso da carreira docente. (GUARANY, 2012). Após a reforma trabalhista, aprovada em 2017 e considerando a exigência por produtividade e tempo em sala de aula, dentre outras atribuições que cada vez estão mais presentes no cotidiano dos professores universitários, preocupamo-nos com os jovens professores, que iniciam agora suas caminhadas: como chegarão à velhice?

Bianchetti e Machado (2009) apresentam de modo interessante esse adoecimento no que tange aos professores da Pós-graduação. Para tais sujeitos, há grande impacto das políticas de Pós-Graduação (PG), principalmente no que diz respeito às exigências de produção, na saúde dos professores. De acordo com os autores, alguns fatores se sobressaem nesse contexto: redução dos prazos, exigência de publicação e capitalismo frenético em que as universidades entraram. "Como resultado, temos cada vez mais trabalhadores estressados e melancólicos na PG, sofrendo de depressão e insônia". (BIANCHETTI; MACHADO, 2009, p. 12). Salvá (2015) assevera que "a lógica mercantilista da produção do conhecimento, baseada na ênfase à eficiência, produz reflexos não só no funcionamento institucional, mas também no cotidiano das práticas acadêmicas, em especial, nos campos cognitivo e organizacional" (Ibidem, p. 36). Dentre esses reflexos estão "as cargas elevadas de sobretrabalho, doenças ocupacionais e mudanças culturais e comportamentais (competitividade) no trabalho docente". (Ibidem, p. 37).

E segue,

> O produtivismo acadêmico, estimulado através da adoção da avaliação implantada pela CAPES, favoreceu a ocorrência de diferentes aspectos comportamentais e ético-políticos das práticas docentes, promovendo cargas elevadas de sobre trabalho, doenças ocupacionais, competitividade, acarretando um processo de alienação humana, diante das adversidades do sistema. (Ibidem, p. 39).

Finalmente,

> A intensificação do trabalho docente em decorrência dos critérios de produtividade impetrados pela CAPES obedece à lógica da obsolescência, arrastando o indivíduo em busca de sentido e de reconhecimento jamais satisfeita, gerando uma competição, através de um sentimento de assédio generalizado, com a cultura do alto desempenho se impondo como modelo de eficiência. Tais circunstâncias propiciam o esgotamento profissional, o estresse, enquanto que o sofrimento no trabalho se banaliza. Este cenário caracteriza o quadro apresentado pelas IES, nos dias de hoje, gerado pela carga de sobretrabalho e o adoecimento docente dos Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, retratados na pesquisa de campo. (Ibidem, p. 38).

2. AINDA ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Com base nesses pressupostos, percebe-se a emergência do discurso do adoecimento docente no Ensino Superior, atravessado por diferentes instituições e processos históricos. Frente a tais questões, faz-se necessário entender onde esses contextos estão inseridos, de que forma as publicações, nos variados campos do saber, vêm abordando esse adoecimento dos professores imanentes a essas forças contemporâneas que se estabelecem e se constituem nas instituições de Ensino Superior no Brasil. Também perceber de que maneira os próprios docentes entendem essas situações, como se narram a partir disso.

Nesse sentido, é necessário entender que a maioria das pesquisas, em relação ao adoecimento docente, não problematiza nem questiona de que saúde ou doença estão falando. Elas têm seu foco em apresentar quais são as doenças mais prevalentes e o que as ocasiona. Todavia, as consideramos de suma importância, utilizando-as em muitos momentos. Entretanto, é interessante problematizar a naturalização desses conceitos, especificamente no mundo acadêmico.

Ainda, ressaltamos que apresentamos e discutimos o tema do adoecimento docente como um discurso que emerge nesse tempo, com as condições específicas de possibilidades ali presentes. E quando falamos desse discurso empresarial, que permeia o trabalho docente, referimo-nos, principalmente, ao superdesempenho, exigências e cobranças que o professor sofre no seu trabalho. Vivemos em uma época em que tudo é muito imediato, individualizado e superficial. Fazendo um paralelo com o trabalho do professor, este é autorresponsabilizado pela sua saúde ou doença. Ele é obrigado a dar conta de todas as exigências laborais, sem se permitir adoecer.

Caso isso ocorra, é julgado como o único responsável pela sua situação. Com isso, não queremos dizer que não há uma responsabilidade individual. O intuito é chamar a atenção para a dimensão coletiva dessa questão, tal como um sintoma de sociedade.

Por isso, parece-nos importante sair de uma análise individualizada para olharmos essas questões enquanto sintomas de sociedade. Nessa perspectiva, talvez o professor doente esteja se deslocando para o professor devedor, por isso, sugerimos pensar junto com o tema do adoecimento docente o seu deslocamento para o *endividamento docente*, baseando-nos, para tanto, no conceito de Maurizio Lazzarato (2014), que discute que o homem já nasce endividado. No que tange aos professores universitários, o endividamento docente diz respeito à transformação da saúde em mercadoria nessa lógica neoliberal contemporânea, em que o professor estaria devendo qualidade de vida, sendo autorresponsabilizado por isso.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Denise Silva; SA, Helvécio Goulart Malta de; CARNEIRO, Maria Esperança Fernandes; SANTOS, Oyana Rodrigues dos. A contribuição dos pioneiros da educação para o ensino profissional no Brasil. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA, 4., 2014, Belo Horizonte, MG. **Anais...**, Belo Horizonte: Editora do CEFET- MG, 2014. p. 1-20.

ARAÚJO, Tania Maria de; SENA, Ivone Paranhos de; VIANA, Márcia Azevedo; ARAÚJO, Edna Maria. Mal-estar docente: avaliação de condições de trabalho e saúde em uma instituição de ensino superior. **Revista Baiana de Saúde Pública**, Salvador, v. 29, n. 1, p. 6-21, jan./jun. 2005.

ASSIS, Fernanda Bernardes de. **Síndrome de Burnout: Um estudo qualitativo sobre o trabalho docente e as possibilidades de adoecimento de três professoras das séries iniciais**. Orientadora: Lucia Helena Ferreira Mendonça Costa. 2006. 146 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós Graduação em Psicologia: Ciências Humanas, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia (MG), 2006.

BARREYRO, Gladys Beatriz. **Mapa do Ensino Superior Privado**. Brasília, DF: MEC/ INEP, 2008.

BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria Netto. "Reféns da produtividade" sobre produção do conhecimento, saúde dos pesquisadores e intensificação do trabalho na pós-graduação. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED. 32., 2009, Caxambu. **Anais...** Caxambu, Minas Gerais, 2009.

BORSOI, Izabel Cristina Ferreira; PEREIRA, Flavilio Silva. Professores do ensino público superior: produtividades, produtivismo e adoecimento. **Universitas Psychologica**, Bogotá, Colômbia, v. 12, n. 4, p. 1211-1233, 2013.

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

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília-DF, 1996.

BRASIL. **Lei nº 1.086, de 14 de abril de 2004**. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES. Brasília-DF, 2004.

Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior, Campinas/Sorocaba, v. 13, n. 3, p. 841-850, nov. 2008.

CACETE, Núria Hanglei. Breve história do ensino superior brasileiro e da formação de professores para a escola secundária. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 4, p. 1061-1076, out./dez. 2014.

CARLOTTO, Mary Sandra; PIZZINATO, Adolfo. Avaliação e Interpretação do Mal-estar Docente: Um Estudo Qualitativo sobre a Síndrome de Burnout. **Revista Mal-estar e Subjetividade**, Fortaleza, v. 13, n. 1-2, p. 195-220, 2013.

CARVALHO, Fatima Araújo. **O mal-estar docente: das chamas devastadoras (burnout) às flamas da esperança-ação (resiliência).** Orientadora: Marli Eliza Dalmazo Afonso de André. 2003. 301 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. **Molde nacional e fôrma cívica**: higiene, moral e trabalho no projeto da Associação Brasileira de Educação (1924-1931). Bragança Paulista: EDUSF, 1998.

CUNHA, Luiz Antônio. O Ensino Superior no Octênio FHC. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 82, p. 37-61, abr. 2003.

FORATTINI, Cristina Damm; LUCENA, Carlos. Adoecimento e sofrimento docente na perspectiva da precarização do trabalho. **Laplage em Revista**, Sorocaba, v.1, n. 2, p. 32-47, 2015.

GAJANIGO, Paulo. Ensino e Democracia numa universidade sob a lógica produtivista: relato pessoal. **Revista Intratextos**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 1, p. 1-7, 2013.

GUARANY, Alzira Mitz Bernardes. Trabalho docente, carreira doente: a privatização, a lógica produtivista e a mercantilização na e da educação e seus efeitos sobre os docentes. **Educação por Escrito**, v. 3, n. 1, p. 26-40, jul. 2012.

HAN, Byung-Chul. **Sociedade do Cansaço**. 2. ed. Petrópolia, RJ: Vozes, 2017.

JUNIOR, Edward Goulart; LIPP, Marilda Emmanuel Novaes. Estresse entre professoras do Ensino Fundamental de Escolas Públicas Estaduais. **Psicologia em Estudo,** Maringá, v. 13, n. 4, p. 847-85, 2008.

LAZZARATO, Maurizio. **O governo do homem endividado**. São Paulo: N-1 edições, 2014.

MARÇAL RIBEIRO, Paulo Rennes. **História da educação escolar no Brasil**: notas para uma reflexão. **Paideia**, Ribeirão Preto, n. 4, p. 15-30, 1993.

MENDONÇA, Ana Waleska. A universidade no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 131-194, 2000.

MENDONÇA, Tânia Regina Broeitti. Brasil: o ensino superior às primeiras universidades. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL ESTADO E POLÍTICAS SOCIAIS NO BRASIL. 2., 2005, Cascavel. **Anais...** Cascavel: Unioeste, 2005. p. 1-5.

MOROSINI, Marilia Costa; FRANCO, Maria Estela Dal Pai; SEGENREICH, Stella Cecilia Duarte. A expansão da Educação Superior no Brasil pós ldb/96: organização institucional e acadêmica. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 36, n. 1, p. 119-140, jan./jun. 2011.

MOSQUERA, Juan José Mouriño; STOBÄUS, Claus Dieter. O mal-estar na docência: causas e consequências. **Educação**, Porto Alegre, v. 19, n.31, p. 139-146, 1996.

NOAL, Ingrid Kork. **Manifestações do mal-estar docente na vida profissional de professoras do ensino fundamental: um estudo de caso**. 2003. 203 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2003.

OLIVEIRA, Elizabete Regina Araújo; GARCIA, Átala Lotti; GOMES, Maria José; BITTAR, Telmo Oliveira; PEREIRA, Antonio Carlos. Gênero e qualidade de vida percebida: estudo com professores da área de saúde. **Ciência e Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 3, p. 741-747, 2012.

OLIVEIRA, Maísa Aparecida; FERNANDES, Maria Cristina Silveira Galan. Formação e produção do conhecimento na universidade: estratégias de graduandos e pós-graduandos para a inserção no campo. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 35, n. 2, p. 658-671, 2017.

OLIVEN, Arabela Campos. Histórico da educação superior no Brasil. *In*: SOARES, Maria Susana Arrosa (org.). **A Educação Superior no Brasil**. Instituto Internacional para a Educação Superior na América Latina e no Caribe IESALC, Unesco, Caracas. Porto Alegre, 2002. p. 24-38.

PINHEIRO, Jaqueline Marafon; SCHEID, Neusa Maria John. **A interferência das doenças laborais na prática educativa sob a ótica dos professores do Ensino Médio**. Curitiba: CRV, 2017.

REINHOLD, Helga Hinkenickel. **Stress ocupacional do professor**. Orientadora: Marilda Emmanuel Novaes Lipp.1984. 117 f. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica, Campinas, 1984.

SALVÁ, Maria Nair Rodrigues. Reflexos da Avaliação Capes no Trabalho Docente de Pós-Graduação Stricto-sensu no Campo da Saúde Coletiva. **Cadernos de Estudos Sociais e Políticos**, Rio de Janeiro,. v. 4, n. 7, p. 20-43, jan./jun. 2015.

SAMPAIO, Helena. **Evolução do ensino superior brasileiro (1808-1990)**. Documento de Trabalho 8/91. Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior da Universidade de São Paulo, 1991.

SANTOS, Bettina Steren dos; STOBÄUS, Claus Dieter; MOSQUERA, Juan José Mouriño; MISSEL, Fabíola de Azeredo. O mal-estar docente perante o uso das tecnologias de informação e comunicação. **REICE, Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, v. 3, n. 1, p. 344-358, 2005.

SANTOS, Elaine Garcia dos; NOVO, Luciana Florentino; TAVARES, Larissa Ferreira. Do prazer ao sofrimento docente: uma análise sob a perspectiva da qualidade de vida no trabalho em uma IFES. *In*: COLOQUIO INTERNACIONAL SOBRE GESTIÓN UNIVERSITARIA EM AMÉRICA DEL SUR, 10., 2010, Mar del Plata. **Anais…** Mar del Plata, 2010. p. 1-16.

SILVEIRA, Jacira Cabral da. EaD cresce e problemas continuam. *In*: EXTRA CLASSE. Porto Alegre, 07 ago. 2012. Disponível em: https://www.extraclasse.org.br/edicoes/2012/08/ead-cresce-e-problemas-continuam/. Acesso em: 06 fev. 2020.

USTÁRROZ, Elisa; QUADROS, Sérgio Feldmann de; MOROSINI, Marilia Costa. Democratização da educação superior brasileira: do acesso ao compromisso com o sucesso acadêmico. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, v. 3, n. 3, p. 539-561, 2017.

VEDOVATO, Tatiana Giovanelli; MONTEIRO, Maria Inês. Perfil sociodemográfico e condições de saúde e trabalho dos professores de nove escolas estaduais paulistas. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, São Paulo, v. 42, n. 2, p. 291-297, 2008.

VOGUEL, Michely Jabala Mamede; KOBASHI, Nair Yumiko. Avaliação da pós-graduação no Brasil: seus critérios. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA E CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO, 16., 2015, João Pessoa. **Anais...** João Pessoa, 2015.

VOSGERAU, Dilmeire Sant'Anna Ramos; ORLANDO, Evelyn de Almeida; MEYER, Patricia. Produtivismo acadêmico e suas repercussões no desenvolvimento profissional de professores universitários. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 138, p. 231-247, jan./mar. 2017.

O ACESSO À EDUCAÇÃO INFANTIL E AS CONFIGURAÇÕES PROBLEMÁTICAS DO DIREITO À EDUCAÇÃO NO RIO GRANDE DO SUL

Cesar Riboli[1]
Rodrigo Manoel Dias da Silva[2]

GT: Educação, Cidadania e Território

INTRODUÇÃO

O presente capítulo visa analisar o acesso à educação infantil no Estado do Rio Grande do Sul, com ênfase nas configurações problemáticas que, em determinadas circunstâncias, condicionam ou determinam o acesso e a efetivação de um direito fundamental social. Para atingir o objetivo estabelecido, os autores partem das conclusões demonstradas pela tese apresentada no Programa de Pós-graduação em Educação, da Unisinos, no ano de 2019, que tem como título "A Judicialização do Direito à Educação Infantil no Estado no Rio Grande do Sul (2008/2018)" (RIBOLI, 2019). A tese aponta as principais questões judicializadas nesse nível de ensino, denominando-as como sendo um rol de direitos reivindicados judicialmente pelos representantes das crianças, no período da pesquisa. Esses direitos reivindicados judicialmente, o foram, certamente, porque se trata de algum obstáculo ao acesso a um direito elementar do ser humano.

O processo Constituinte, de 1988, inaugurou um importante contexto para o direito à Educação no Brasil. A redemocratização revigorou princípios de uma vontade cidadã, propondo o reconhecimento e a inclusão de sujeitos excluídos historicamente do direito à educação. Isso trouxe, em seu bojo, o princípio da igualdade de condições para acesso e permanência na escola, além de ter estabelecido como um de seus princípios fundamentais a dignidade da pessoa

[1] Doutor em Educação. Mestre em Direito. Graduado em Direito, Administração e Ciências Contábeis. Professor do Curso de Direito da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - URI Câmpus Frederico Westphalen. Advogado. E-mail: criboli@uri.edu.br.
[2] Doutor em Ciências Sociais. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS. E-mail: rodrigods@unisinos.br

humana, da construção de uma sociedade justa, livre e solidária, com os propósitos de erradicar a pobreza, a marginalidade e a diminuição das desigualdades.

A partir de uma perspectiva social, orientada pela concepção de direitos humanos (BOBBIO, 1992), passou-se a compreender que a vedação ao acesso à Educação Infantil, por exemplo, confira-se em obstáculo à formação humana integral, o que implica em prejuízos irreparáveis a tal formação, ao desenvolvimento intelectual das crianças. Tal cenário, no contexto da ação estatal, representa um entrave ao desenvolvimento social, sob múltiplas perspectivas e atravessamentos.

Nesse cenário, o capítulo busca cotejar essa hipótese à luz dos dados referentes à judicialização do direito à educação no Rio Grande do Sul. Do ponto de vista metodológico, trata-se de um estudo documental realizado em processos tramitados e julgados pelo Tribunal de Justiça, do Estado do Rio Grande do Sul, que enfrentou a judicialização de direitos à educação infantil.

1. OBSTÁCULOS A EFETIVAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Os direitos relacionados à Educação Infantil, que foram judicializados no período da pesquisa, agrupados e computados no total do período analisado foram: vaga em creche; vaga em pré-escola; requisito de idade mínima; transporte escolar; professores na Educação Infantil; acessibilidade; turno integral; aumento de vagas; contratação de vagas particulares; vagas próximas à residência; e, percentual mínimo em educação, são evidentemente obstáculos.

Em termos quantitativos e percentuais, em uma ordem crescente, o resultado da pesquisa mostrou a seguinte sequência dos referidos obstáculos: vaga em creche com 7.226 ações, representando 47,1%; vaga em pré-escola com 2.567 ações, representando 16,70%; turno integral com 1.783 ações, representando 11,60%; requisito de idade mínima com 869 ações, representando 5,65%; contratação de vagas particulares com 847 ações, representando 5,49%; transporte escolar com 680 ações, representando 4,42%; professores na Educação Infantil com 377 ações, representando 2,45%; vagas próximas à residência com 233 ações, representando 1,52%; percentual mínimo em educação com 17 ações, representando 0,11%; acessibilidade com 42 ações, representando 0,027%; aumento de vagas com 9 ações, representando 0,06%.

Há toda uma evidência que, em sendo necessário a judicialização de demandas para requerer uma intervenção judicial, por parte do Poder Judiciário, para assegurar um direito de acesso à educação infantil, essa decisão dos responsáveis pela criança de judicializar é porque se tratam de obstáculos que inviabilizaram o acesso à educação infantil, decorrentes de políticas públicas deficitárias de parte do Estado.

Evidenciados os principais obstáculos de acesso à educação infantil, nos Municípios do Estado do Rio Grande do Sul, o passo seguinte é analisar cada um deles.

1.1 Vaga em Creche

O direito à Educação Infantil depende de fatores primordiais como é o caso da garantia de oferta de vagas em estabelecimentos educacionais, sem essa garantia, resta vedada uma premissa de acesso à educação. Essa constatação aparece de forma nítida nos dados analisados e nas conclusões da tese, isso porque a busca pela garantia e efetivação de vagas em Creches se constitui no mais importante direito educacional reivindicado pela judicialização, no período de 2008 a 2018, representando o significativo percentual de 47,01%.

O fundamento para uma ação em busca de vagas em creches é atribuído a uma nova percepção de vida das pessoas. Conforme apresentado por Bauman (2008), diante da negativa de acesso pelas políticas públicas, há uma compreensão contemporânea de que os indivíduos são sujeitos de seu próprio destino, por isso lutam por eles.

Associada a essa noção de vida, existe toda uma proteção jurídica que impõe ao Estado o dever de assegurar conquistas sociais, conforme estabelece o artigo 208, IV da Constituição Federal, que garante o acesso à Educação Infantil, em creche e pré-escola, para as crianças de até 5 (cinco) anos de idade, de forma gratuita em estabelecimentos públicos.

A propósito, a educação escolar se constitui da educação básica (Educação Infantil, ensino fundamental, ensino médio) e da educação superior (LDB, art. 21,

incisos I e II). Sendo que, consoante ao estabelecido no artigo 29 da LDB, "a Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até 5 (cinco) anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade", devendo essa ser oferecida em creches ou entidades equivalentes, para crianças de até 3 (três) anos de idade (LDB, art. 30).

Além de uma proteção de cunho constitucional e da LDB, o ECA, inspirado em Declarações Internacionais, em seu artigo 4º, parágrafo único, letras 'c' e 'd', prevê que a garantia de prioridade compreende a "preferência na formulação e na execução das políticas sociais públicas" e a "destinação privilegiada de recursos públicos nas áreas relacionadas com a proteção à infância e à juventude". Há, conforme visto, toda uma proteção jurídica que respalda o direito de reivindicação de vagas em creches concebido como um direito à educação.

Inicialmente, as creches eram locais que tinham como propósito o de guarda das crianças para as mães trabalharem, de cuidados médicos, de higiene e de assistência de menores. Contemporaneamente, elas passaram a fazer parte do sistema educacional "desse modo, o reconhecimento das creches e pré-escolas como parte do sistema educacional, na Constituição e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, pode ser caracterizado como a necessária superação de um obstáculo." (KUHLMANN JR,2015, p. 186).

A busca por vagas em creches representa um movimento que, ao longo dos tempos, começa a se consolidar após lutas de movimentos sociais, segundo (BARBOSA, 2006, p. 15),

> finalmente, a histórica luta por creches e pré-escolas, engendrada por diferentes movimentos sociais, tomou grandes proporções, e governos - principalmente aqueles que se instalaram pós-abertura política - realizaram investimentos para a ampliação do direito à educação das crianças dessa faixa etária.

Enquanto instituição pertencente ao sistema educacional, a creche é concebida como sendo "um ambiente especialmente criado para oferecer condições ótimas que propiciem e estimulem o desenvolvimento integral e harmonioso da criança sadia

nos seus primeiros três anos de vida. A verdadeira finalidade da creche é responder pelos cuidados integrais da criança na ausência da família." (RIZZO, 2010, p. 49). Afirmando que são por esses motivos ela existe enquanto instituição, o que exige que nela existam os cuidados como segurança, higiene, alimentação, afeto e educação.

As creches, na visão e concepção legal contemporânea, passaram a integrar o sistema de educação brasileiro. Uma instituição de cunho educacional, significando superação de um passado em que a sua função se caracterizava por ser de abrigo e de assistencialismo. Nesse sentido, passou a ganhar importância dentro do sistema nacional de Educação Infantil o atendimento às crianças que é complementado na pré-escola. A importância do oferecimento de vagas de modo a atender a todas as crianças brasileiras, é grande, sob pena de ofensa a um princípio basilar de igualdade de acesso à educação.

Para demonstrar a constatação do número de ações, que têm por objetivo obter uma determinação judicial, que assegure uma vaga em creche, na sequência, serão apresentadas como paradigmas, três ações em que houve atuação do Judiciário para determinar que se fosse garantido o direito às vagas em creches, como forma de efetivação do direito à Educação Infantil.

Conforme consta do voto do relator, Desembargador Sérgio Fernando de Vasconcellos Chaves "O Município tem a obrigação de assegurar o acesso das crianças à educação, cumprindo-lhe garantir vagas na rede pública de ensino, e, na falta destas, deve proporcionar esse direito na rede privada, às suas expensas". (TJRS, 2013a, on-line). Compartilhamos o entendimento, a decisão, que foi a seguinte:

> Ementa: AGRAVO DE INSTRUMENTO. ECA. MUNICÍPIO DE IPÊ. GARANTIA CONSTITUCIONAL DE ACESSO À EDUCAÇÃO INFANTIL. VAGA EM CRECHE OU PRÉ-ESCOLA. O direito à Educação Infantil constitui direito fundamental social, que deve ser assegurado pelo ente público municipal, garantindo-se o atendimento em creche ou pré-escola às crianças de zero a cinco anos de idade, com absoluta prioridade, nos termos do art. 208, IV, da CF/88, art. 54, IV, do ECA e art. 4º, IV, e 11, V, da Lei n.º 9.394/96. (TJRS, 2013b, on-line).

No mesmo sentido, é o voto do relator Desembargador Ricardo Moreira Lins Pastl, a decisão estabelece que "A Educação Infantil, como direito fundamental

social, deve ser assegurada pelo ente público municipal, garantindo-se o atendimento em creche ou pré-escola às crianças de zero a cinco anos de idade, com absoluta prioridade, nos termos do artigo 208, IV, da Constituição Federal".

A posição do Poder Judiciário, ao analisar o pedido de vagas em creches, foi coerente, conforme constatado em diversas decisões analisadas, no sentido de que, a forma de concepção do direito e sua proteção jurídica, não admitem a aceitação de justificativa do Ente público da inexistência de vagas ou de ausência em decorrência da falta de estabelecimentos ou da falta de previsão orçamentária, uma vez que existe toda uma proteção jurídica que impõe a implantação de políticas públicas voltadas para atender o direito à educação, destacando, sempre, sua importância para o desenvolvimento humano.

Conforme evidenciado, o principal obstáculo existente e relacionado ao acesso à educação infantil, conforme apresentado nas conclusões da tese, é a falta de oferta de vagas. Algo primordial quando se fala em acesso, não sendo ofertadas vagas para ingresso na educação infantil, é barrar o exercício de uma formação basilar para as crianças.

1.2 Vaga em Pré-Escola

Cabe ressaltar inicialmente, que as decisões analisadas não fazem uma distinção objetiva em relação a pedidos de vagas em creches ou pré-escolas, conforme constatamos nas análises realizadas, por isso, na maioria dos casos, são tratados como sinônimos, ou seja, um mesmo tipo de estabelecimento educacional. O entendimento majoritário atenta-se ao que diz respeito à Educação Infantil e nessa premissa são decididos os casos judiciais.

A análise da judicialização do direito às vagas em pré-escolas, que representou na pesquisa um percentual de 16,70% das ações, pode ser considerada também com o direito às vagas em creches. Isso, porque, na maioria dos casos, elas estão presentes nos dois indicadores "Vagas em Creches e Vagas em Pré-escolas", de modo que a reivindicação tem por objetivo a garantia de vagas à Educação Infantil.

Dessa forma, computando-se o percentual de 47,01% de decisões que tiveram como propósito assegurar acesso com vagas em creches e o percentual de 16,70% que tratou de vagas em pré-escola, o montante total de decisões que dizem respeito às vagas de acesso à Educação Infantil representou percentualmente 63,71%. Isso demonstra que o direito com maior incidência de judicialização, no período analisado, tem como propósito a proteção do Judiciário para a efetivação do direito de acesso à Educação Infantil (creches e pré-escolas).

Em relação ao direito de vagas na Educação Infantil, a Constituição Federal, em seu artigo 208, diz que a educação é dever do Estado, que deve ser efetivado mediante a garantia de educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade e que a Educação Infantil, em creches e pré-escolas deve ser ofertada às crianças até 5 (cinco) anos de idade. O acesso à pré-escola, por integrar a Educação Básica, faz parte de esse dever.

Por sua vez, a LDB, ao regulamentar a educação enquanto direito previsto na Constituição, no Título II, ao tratar do "Direito à Educação e do Dever do Estado de Educar" estabelece que "O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, organizada: pré-escola, Educação Infantil[3] gratuita às crianças de até 5 (cinco) anos de idade" (art. 4º, I, 'a" e II). O artigo 29 define como primeira etapa da educação básica e no artigo 30, II, que ela deverá ser ofertada em pré-escolas para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade.

A educação em pré-escolas, conforme visto, deve ser assegurada a todos os brasileiros, por se tratar de um direito individual, por seu caráter fundamental social, porque todos são iguais em direitos e em obrigações, porque é vedado qualquer tipo de discriminação. Em especial, porque é de competência comum da União, dos Estados e dos Municípios proporcionarem os meios de acesso à educação (CFRB 88,

[3] Art. 11. Os Municípios incumbir-se-ão de: I - organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino, integrando-os às políticas e planos educacionais da União e dos Estados; V - oferecer a Educação Infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental permitido a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino.

art. 23, V). Então, para que esse princípio basilar da igualdade seja observado é indispensável ser assegurado o direito à Educação Infantil a todos.

Nesse sentido, considerando a obrigatoriedade de implementação de políticas públicas que, seguindo uma premissa constitucional, deveriam assegurar o direito fundamental social de acesso à Educação Infantil, quando essas não dão conta da demanda, a consequência é uma ação ao Judiciário, provocando uma intervenção. É o que relata a decisão:

> Ementa: APELAÇÃO CÍVEL. ECA. EDUCAÇÃO. VAGA EM ESTABELECIMENTO DE EDUCAÇÃO INFANTIL. DIREITO FUNDAMENTAL DA CRIANÇA À EDUCAÇÃO. A Constituição Federal, em seu art. 208, IV, garante ao infante de até cinco anos o direito à educação, assegurando-lhe o atendimento em creche ou pré-escola. A Lei nº 9394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação, em seu art. 11, V, atribuiu aos Municípios a competência para garantir a Educação Infantil. Uma vez negado ou dificultado o acesso à Educação Infantil, violando, assim direito fundamental subjetivo ao ensino, cabível a intervenção jurisdicional, a fim de garantir a efetividade dos preceitos legais e constitucionais. Alegação de superlotação nas creches e pré-escolas e de incapacidade orçamentária que não restaram comprovadas nos autos. (TJRS, 2010, on-line).

No julgamento do Agravo de Instrumento nº 70063134894, o relator argumentou no sentido de que "O acesso ao ensino infantil em creche e pré-escola é direito da criança constitucionalmente assegurado, que deve ser garantido pelo Município com absoluta prioridade às crianças de zero a seis anos" (TJRS, 2014ª, on-line). Ademais, para a relatora, "É dever de o Município assegurar às crianças o acesso à educação, cabendo-lhe garantir vaga na rede pública ou, então, na rede privada, às suas expensas, bem como transporte, caso necessário". O argumento do ente púbico de falta de recursos não é suficiente para privar o direito à Educação Infantil, conforme destacou a relatora "Eventuais limitações ou dificuldades orçamentárias não podem servir de pretexto para negar o direito à educação, dado a prevalência do direito reclamado".

O acesso à educação como garantia fundamental, para ser efetivado depende da oferta de vaga na rede pública de ensino, a não oferta enseja determinação judicial, conforme decisão:

> Ementa: REEXAME NECESSÁRIO. ECA. GARANTIA CONSTITUCIONAL DE ACESSO À EDUCAÇÃO INFANTIL. VAGA EM CRECHE OU PRÉ-ESCOLA. DIREITO FUNDAMENTAL SOCIAL. MUNICÍPIO DE PELOTAS. [...] 2. O direito à Educação Infantil constitui direito fundamental social, que deve ser assegurado pelo ente público municipal, garantindo-se o atendimento em creche ou pré-escola às crianças de zero a cinco anos de idade, com absoluta prioridade, nos termos do artigo 208, IV, da CF/88. (TJRS, 2018ª, on-line).

Evidencia-se que muitos Municípios, apesar de ofertarem a Educação Infantil em tempo integral, não asseguram essa oferta à totalidade da demanda existente. Em consequência disso, são adotados procedimentos como lista preferencial, lista de espera ou de chegada, por seleção com critérios preferenciais por vulnerabilidade social das crianças, por critérios socioeconômicos das famílias. Tais decisões se tornaram impulsionadoras de judicialização na busca da igualdade e no acesso ao direito à Educação Infantil.

A importância da judicialização restou evidente no que diz respeito ao acesso à Educação Infantil, tendo em vista que as políticas públicas não atendem à demanda em sua totalidade, como demostra a decisão anterior. A intervenção judicial viabiliza o direito de acesso à vaga em pré-escola, assegurando um direito subjetivo de natureza social, eliminando barreiras de acesso ao ensino.

1.3 Requisito de Idade Mínima

A discussão dizia respeito à fixação de idade mínima para o ingresso das crianças no ensino infantil e fundamental, envolvendo pais, especialistas em educação, o Ministério da Educação, Secretarias estaduais e municipais de educação, estabelecimentos de ensino e o Judiciário, que foi acionado para decidir sobre o conflito estabelecido. Trata-se de obstáculo para apenas parte das crianças gaúchas.

A discussão jurídica, sobre o requisito da idade mínima para ingresso na Educação Infantil, iniciou no Estado do Rio Grande do Sul e tornou-se uma questão de cunho nacional, chegando a mais alta Corte Judiciária do país, o STF, o qual em julgamento final, durante a construção dessa tese pos fim à controvérsia ao proferir uma decisão final vinculativa a todo o país.

A controvérsia surgiu a partir de uma definição do Ministério da Educação, através da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, que editou as Resoluções de nº 01 e 06 de 2010, em que foram estabelecidos os seguintes parâmetros: exigência de comprovação de idade de 4 (quatro) anos completos até 31 de março do ano de ingresso no primeiro ano da Educação Infantil e comprovação de idade de 6 (seis) anos completos até a data de 31 de março, como requisito para ingresso no primeiro ano do Ensino Fundamental.

Essa determinação do Ministério da Educação gerou a inconformidade dos pais e responsáveis pelas crianças em idade de matrícula escolar, de tamanha magnitude que acabou sendo judicializada. Foram inúmeras decisões judiciais, nos diversos estados brasileiros, a grande maioria declarando inconstitucional a exigência do Ministério da Educação, muitas também entenderam ser legal o parâmetro estabelecido.

As resoluções referidas foram suspensas em vários estados por decisões judiciais, devido à complexidade do debate e dos interesses nele envolvidos. O STF precisou decidir sobre duas ações que tratavam da controvérsia. A competência para a decisão sobre a questão foi do Pleno da Corte. A ação Declaratória de Constitucionalidade - (ADC), nº 17, foi julgada em conjunto com a Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental - (ADPF) nº 292.

Essa discussão judicial representou um percentual de 5,65% do total de decisões judiciais analisadas no período pesquisado. A seguir são apresentadas algumas decisões que tratam da questão, como é o caso do Agravo de Instrumento Nº 70042747782, em que o relator afirmou que o direito à Educação Infantil se constitui um direito fundamental social, que deve ser assegurado pelo ente estatal, com absoluta prioridade, nos termos dos artigos 208, I, e §1º, e 227, "caput", da Constituição Federal, e artigos 4º, 54, I, e §1º, do ECA. No mérito da questão, decidiu-se que "Não há qualquer razoabilidade em se impedir a matrícula na 1ª série do ensino fundamental de criança que complete 04 anos durante o transcorrer do ano letivo e que implemente os requisitos da Portaria nº 146/2010 da Secretaria de Estado da Educação". (TJRS, 2011a, on-line).

Em sentido contrário, decisões reconhecem o direito à Educação Infantil, enquanto direito subjetivo; entretanto, entenderam que a exigência do Estado é legal:

> Ementa: AGRAVO DE INSTRUMENTO. ECA. EDUCAÇÃO INFANTIL - PRÉ-ESCOLA. IDADE MÍNIMA. LDB. MANUTENÇÃO DA DECISÃO AGRAVADA. [...]. Conforme o entendimento adotado pelo STJ no julgamento do Resp 1.412.704/PE, devem ser observadas as Resoluções nº 01/2010 e nº 06/2010 do Conselho Nacional de Educação, que prevêem o ingresso de criança na pré-escola, desde que completos 04 (quatro) anos de idade até o dia 31 de março do ano em que ocorrer a matrícula. NEGARAM PROVIMENTO. (TJRS, 2017ª, on-line).

O posicionamento do Judiciário, nos diversos estados brasileiros, permaneceu divergente, por um longo período de tempo. Ora era reconhecida como inconstitucional a fixação da idade mínima em 31 de março de cada ano e como consequência havia a determinação da matrícula da criança nos estabelecimentos de ensino. Em outras tantas decisões, eram negados os pedidos de matrículas precoces, diante do entendimento que a regulamentação do Ministério da Educação estava baseada em critérios técnicos e razoáveis.

O fim da discussão aconteceu em agosto de 2018. O Informativo do STF, nº 909[4], de 03 de agosto de 2018, reproduz a decisão proferida no julgamento do dia 01/08/2018, pelo Pleno da Corte Suprema, com o título "Idade mínima para ingresso na educação infantil e no ensino fundamental". A decisão estabeleceu que "São constitucionais a exigência de idade mínima de quatro e seis anos para ingresso, respectivamente, na educação infantil e no ensino fundamental, bem como a fixação da data limite de 31 de março para que referidas idades estejam completas". Portanto, a definição do Ministério da Educação, que regulamenta o critério etário para matrículas, foi reconhecida como legal.

O entendimento da Corte foi no sentido de que:

[4] O Informativo do Supremo Tribunal Federal é uma publicação oficial, a qual está disponível para pesquisa e consulta pública, nele são publicadas as principais discussões da Corte. O seu endereço eletrônico é: <http://www.stf.jus.br/arquivo/informativo/documento/informativo909.htm#Idade>. Acessado em 06 abr. 2019.

> Cabe ao Poder Público desenhar as políticas educacionais, respeitadas as balizas constitucionais. O corte etário, apesar de não ser a única solução constitucionalmente possível, insere-se no espaço de conformação do administrador, sobretudo em razão da "expertise" do CNE e da ampla participação técnica e social no processo de edição das resoluções, em respeito à gestão democrática do ensino público [CF, art. 206, VI (5)]. (STF, Informativo nº 909, 2018).

Assim, a partir desse entendimento do Plenário do STF, que decidiu pela maioria de seus Ministros, pela procedência da Ação Declaratória de Constitucionalidade (ADC) e pela improcedência da ação de Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF), passou a ser vinculativa a decisão no sentido da legalidade das exigências previstas na LDB de 1996 e nas Resoluções editadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE).

A decisão gerou efeitos prospectivos, isso é, passou a ser balizadora, a partir de sua publicação, ou seja, a partir das matrículas do ano de 2019, quando deve ser respeitada a decisão; entretanto, todas as decisões que asseguraram o acesso à Educação Infantil, através de decisões liminares, para não prejudicarem os estudantes, os quais na maioria já estavam cursando outras séries mais elevadas, foram respeitadas.

A solução do conflito que gerou uma grande quantidade de ações, ao final das discussões foi no sentido de que não se trata de direito fundamental social à Educação Infantil antecipar etapa de estudo em decorrência da idade das crianças. O conflito levado ao Judiciário acabou por gerar muitos transtornos ao sistema educacional e suas políticas públicas do que gerou benefício para as crianças. Muitas crianças conseguiram antecipar seus estudos protegidas por decisões judiciais de primeira e segunda instância, as quais não mais puderam ser revertidas, pois elas já haviam progredido em seus estudos, estando adiantadas quando da decisão final.

Nesses casos, consolidou-se um direito de cunho temporal; entretanto, não se pode definir como obstáculo de acesso. Isso porque não foi reconhecido pelo Judiciário um direito de acesso anterior a um limite de idade fixado pelo Estado, mesmo que as alegações dos responsáveis assim tenham entendido e alguns juízes tenham reconhecido como direito e que a negativa se tratava de obstáculo contrário ao direito à educação.

1.4 Transporte Escolar

A não oferta de transporte escolar é outro obstáculo importante de acesso à educação infantil que foi constatado. Isso porque a Constituição Federal resguarda, enquanto dever do Estado (art. 208, VII), o atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

Por sua vez, a LDB estabelece o dever do Estado (art. 4º), com educação escolar pública o qual deverá ser efetivado mediante a garantia de (VIII) atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. Estabelece ainda que (art. 10, VII) aos Estados incumbe assumir o transporte escolar dos alunos da rede estadual e (art. 11, VI) aos Municípios é atribuída a responsabilidade em assumir o transporte escolar dos alunos da rede municipal de ensino. Considerando que é dos Municípios o dever de atuar, prioritariamente na Educação Infantil, é contra eles as ações que buscam transporte escolar.

A reivindicação pelo direito de transporte escolar para as crianças do ensino infantil representou, no período analisado pela pesquisa, um percentual de 4,42% do total das decisões judiciais. O transporte escolar público e gratuito foi judicializado, pois as políticas públicas não contemplam todas as crianças em idade escolar, ou seja, a falta da oferta de transporte implicou em cerceamento de um direito fundamental social da criança de acesso à educação.

A decisão proferida no Agravo de Instrumento, de nº 70045940152, retrata a busca por transporte escolar especial, a ser disponibilizado em veículo adaptado que assegure o direito de locomoção para criança com deficiência. Os argumentos utilizados pelos julgadores, no caso do transporte escolar, conforme descrito na decisão é de que "não afronta a lei decisão de antecipação de tutela contra a Fazenda Pública para o fim de assegurar a efetivação de direito subjetivo constitucionalmente garantido. É dever solidário dos entes estatais prestam o transporte escolar gratuito das crianças e adolescentes matriculados na rede pública de ensino". (TJRS, 2011b, on-line)

Ainda, na mesma decisão, que reconheceu o direito ao transporte escolar especial, foram utilizados os fundamentos de que se trata de direito fundamental da criança o direito à educação, que esse é um direito subjetivo, o qual está respaldado pela Constituição e pelo ECA. Foi consignado que

> do ponto de vista constitucional, é bem de ver que em razão da proteção integral constitucionalmente assegurada à criança e ao adolescente, a condenação dos entes estatais ao atendimento do direito fundamental à educação não representa ofensa aos princípios da separação dos poderes[5], do devido processo legal, da legalidade ou da reserva do possível.

Ainda se tem a decisão proferida em reexame necessário pela Oitava Câmara Cível do Tribunal de Justiça gaúcho em data de 12/07/2018:

> **Ementa:** DIREITO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE. DIREITO À EDUCAÇÃO. TRANSPORTE ESCOLAR. Tratando-se de uma decisão ilíquida proferida contra a Fazenda Pública, de acordo com o entendimento consolidado do STJ, é necessária a sujeição do processo ao duplo grau de jurisdição. Direito à educação. O direito à educação com o acesso do autor ao ensino infantil em creche e pré-escola é direito constitucionalmente assegurado, porquanto a Constituição Federal elevou a educação ao patamar de direito fundamental e social. Ademais, o entendimento jurisprudencial sobre a matéria é pacífico no âmbito do Superior Tribunal de Justiça, do 4º Grupo Cível desta Egrégia Corte Gaúcha e desta Colenda Câmara. O fornecimento de transporte é necessário para garantir o acesso físico ao ensino e, assim, o efetivo direito à educação. (TJRS, 2018b, on-line).

Dessa forma, diferentemente da discussão acerca da idade mínima para ingresso na Educação Infantil, a posição do Judiciário, em relação às reivindicações, que tinham como objetivo assegurar o transporte escolar para as crianças da Educação Infantil foi no sentido de acolher os pedidos e determinar que o Poder Público assegurasse esse direito, de modo que a intervenção judicial produziu resultados favoráveis às crianças, garantindo o acesso ao ensino.

O transporte escolar é uma condição determinante de acesso aos estabelecimentos de ensino, especialmente porque afeta as famílias mais pobres e vulneráveis que normalmente residem distante dos estabelecimentos de ensino.

---

[5] Parte da teoria de Montesquieu, adotada pela Constituição brasileira, segundo a qual, os estados modernos fazem uma distinção e divisão de poderes do estado entre Poder Executivo (governa), Poder Legislativo (legisla) e Poder Judiciário (julga), cada qual com suas atribuições definidas pela Constituição Federal. Cada um dos poderes possui atribuições e limitações próprias de poder. Devendo haver harmonia entre estes poderes.

Então, a disponibilidade de transporte escolar representa um obstáculo a menos no que diz respeito ao direito de acesso à educação infantil.

1.5 Acessibilidade

A falta de acessibilidade é mais uma barreira ao acesso à educação infantil constada. A Declaração Universal dos Direitos Humanos, apesar de seu caráter de enunciado, fez emergir concepções de valores para a vida humana que contribuíram significativamente para a luta pela igualdade de acesso às condições de vida. Tais premissas conduziram ao reconhecimento humano independente de qualquer tipo de discriminação. A educação foi elevada a uma condição que objetiva a plenas expansões da personalidade humana e a um reforço dos direitos humanos para a construção de uma sociedade tolerante, que cultive a amizade entre os povos independentemente de qualquer discriminação.

Além da Declaração dos Direitos Humanos, em 2007, a ONU editou a Convenção Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, da qual o Brasil foi seu signatário, incorporando ao direito pátrio através do Decreto nº 6.949/2009, servindo de um importante instituto de proteção da pessoa com deficiência na relação com a educação. Destacando-se que o país, antes mesmo dessa Convenção, já possuía uma legislação protetiva da pessoa com deficiência, contida na Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que "Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências". Em 2015, pela Lei nº 13.146, foi transformada em Estatuto da pessoa com deficiência.

Para que a igualdade seja assegurada e para que todo o ser humano possa independentemente de suas condições físicas e intelectuais ter acesso ao direito à educação enquanto condição de vida plena, a sociedade passou a valorizar e a construir mecanismos de acessibilidade às pessoas com deficiência, de modo que foram editados estatutos específicos, as Constituições asseguraram a garantia da dignidade humana e a igualdade, de sorte que não se pode idealizar que a falta de acessibilidade impeça a criança de usufruir de seus direitos.

A acessibilidade está legalmente[6] conceituada, considera-se como sendo a "possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida." (BRASIL, 2015).

A Constituição brasileira estabelece como dever do Estado com a educação (art. 208, III), que ela será efetivada mediante a garantia de atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. Por sua vez, a LDB estabelece o dever do Estado (art. 4º), que será efetivado mediante a garantia de (III) atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino.

Já o ECA (art. 53, III) determina que a criança e o adolescente tenha direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando atendimento educacional especializado a todos aqueles que forem portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.

A discussão de direitos relacionados à acessibilidade, mesmo que percentualmente pouco relevante em termos quantitativos, foi objeto de análise, posto que ainda mostram-se presente as barreiras, especialmente físicas, que impedem regular e pleno exercício de acesso à Educação Infantil por crianças com deficiência.

Foi identificado apenas 0,027% da quantidade total das ações, em que se buscava a efetivação de acessibilidade, o que aponta para significativos avanços em termos de reconhecimento estatal e social quanto à acessibilidade. Dentre os pedidos de acessibilidade destacam-se atendimento especializado por parte de professores e

[6] Estabelecido no artigo 3º, da Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).

atendentes, acesso físico para crianças e atendimento individualizado considerando as condições peculiares da criança.

Os direitos relacionados à acessibilidade das crianças sensibilizam os julgadores, na medida em que se constatou que todos os pedidos judicializados receberam acolhida por parte do Poder Judiciário, no sentido de obrigar o Poder Executivo a garantir o acesso às crianças com algum tipo de restrição física ou intelectual, como forma de assegurar o desenvolvimento humano através da educação, respeitando as limitações das crianças.

Exemplificadamente, uma decisão judicial que reflete a posição do Judiciário, que determinou o cumprimento do dever de Estado em assegurar a acessibilidade, é a proferida na ação coletiva do seguinte Agravo de Instrumento:

> **Ementa:** AÇÃO CIVIL PÚBLICA. ECA. DIREITO À EDUCAÇÃO. ALUNOS PORTADORES DE NECESSIDADES ESPECIAIS. NECESSIDADE DE ACOMPANHAMENTO POR MONITORES. 1. O dever de garantir acesso à educação aos portadores de necessidades especiais não se esgota com a simples oferta da vaga, em condições iguais àquelas oferecidas aos demais alunos, mas vai muito além, pois requer atendimento adequado dessas necessidades ditas especiais, a fim de assegurar a aprendizagem e o desenvolvimento, não somente dos alunos com deficiência, mas de todo o grupo. 2. Em outras palavras, ao admitir alunos portadores de deficiências em suas escolas regulares, deve o Estado providenciar estrutura física (de acessibilidade, por exemplo) e de pessoal adequada para que o direito à educação seja realmente efetivo e não haja prejuízo aos demais alunos. (TJRS, 2012a, on-line).

O entendimento do Judiciário foi de que a oferta de vaga na Educação Infantil não assegura, por si só, o direito de acesso à educação de forma plena, há que ser atendido também questões relacionadas à acessibilidade para que o dever com a Educação Infantil seja cumprido pelo poder público de forma adequada.

Seguindo a mesma forma de interpretação dos direitos fundamentais à Educação Infantil, a decisão judicial proferida na Ação de Apelação Cível de nº 70055316509:

> "O dever constitucional do Estado - em sentindo lato - de prover o acesso à educação, notadamente em favor das crianças e adolescentes, tem arrimo nos arts. 205 e 227 da Constituição Federal. Em relação aos portadores de necessidades especiais, a obrigação do Estado não se esgota com a simples oferta da vaga, em condições iguais àquelas oferecidas aos demais alunos, indo muito além, pois requer atendimento adequado dessas necessidades

> ditas especiais, a fim de assegurar a aprendizagem e o desenvolvimento, não somente dos alunos com deficiência, mas de todo o grupo, conforme art. 208, inc. III, da Constituição Federal". (TJRS, 2013c, on-line).

O relator no julgamento referido deixou consignado, de forma clara e objetiva, os limites do dever do Poder Público em relação à Educação Infantil e sua acessibilidade, ao constar:

> "Ao admitir alunos portadores de deficiência em suas escolas regulares, deve o Estado providenciar estrutura física (de acessibilidade, por exemplo) e de pessoal adequada para que o direito à educação seja realmente efetivo a todos os alunos. 3. Conjugando-se a ideia de dever discricionário e função jurisdicional com a principiologia vertida na Constituição Federal, dando prioridade absoluta aos direitos da criança e do adolescente, está o poder público necessariamente vinculado à promoção, com absoluta prioridade, do acesso à educação da população infanto-juvenil".

A acessibilidade, conforme retratada pelas decisões judiciais analisadas, constitui-se em direito que viabiliza a educação. Por isso, houve um resguardo desse direito nas ações que foram levadas ao Judiciário, objetivando a efetivação desse direito.

A partir da análise das decisões proferidas pelo Judiciário, que tratam do direito à acessibilidade na Educação Infantil, os percentuais de acolhimento das reivindicações e a determinação de efetivação demonstram que a judicialização se constituiu em importante instrumento de efetivação do direito de acessibilidade ao ensino infantil, eliminando um obstáculo importante de acesso ao ensino.

2. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do propósito estabelecido para o texto, analisamos os dados presentes em Riboli (2019) de modo a identificar os obstáculos ao acesso à educação infantil no Estado do Rio Grande do Sul, a partir de uma compreensão de que se foi necessário judicializar um direito para que ele se tornasse efetivo. Nesse sentido, interpretamos que o direito à educação é condicionado por um conjunto de configurações problemáticas, as quais, segundo Castel (2006), são questões impostas à atenção coletiva que exigem respostas públicas, pois deslocam o funcionamento das instituições, perturbam a vida social e invalidam setores importantes da sociedade em seu acesso a bens públicos.

A tese analisada apontou em termos quantitativos e percentuais, em uma ordem crescente de dados, denominado como direitos judicializados em relação à educação infantil. Esses direitos judicializados são lidos e interpretados como sendo obstáculos ao acesso. São eles: vaga em creche com 7.226 ações (47,1%); vaga em pré-escola 2.567 ações (16,70%; turno integral com 1.783 ações (11,60%); requisito de idade mínima 869 ações (5,65%); contratação de vagas particulares 847 ações (5,49%); transporte escolar 680 ações (4,42%); professores na Educação Infantil 377 ações (2,45%); vagas próximas à residência 233 ações (1,52%); percentual mínimo em educação 17 ações (0,11%); acessibilidade com 42 ações (0,027%); aumento de vagas 9 ações (0,06%).

Portanto, os obstáculos ao acesso à educação infantil no Estado, identificados em ordem crescente de importância, considerando o período de 2008-2018, são os seguintes: vaga em creche; vaga em pré-escola; requisito de idade mínima; transporte escolar e acessibilidade.

É possível também, concluir que, a partir da nova realidade social e das novas concepções de direitos, os indivíduos identificam e elegem os direitos fundamentais sociais, enquanto objetivos de luta e de reinvindicações de vida, pois concebem como valores indispensáveis ao desenvolvimento enquanto ser humano. Em decorrência disso, a capacidade de indignação dos sujeitos face à falta ou à falha no atendimento de direitos por parte do Estado pode ser determinante no agir dos sujeitos, passando esses a adotar determinadas providências jurídicas para acessarem direitos.

A Educação Infantil passou a ser compreendida como a primeira e decisiva etapa da educação básica, objetivando o desenvolvimento integral da criança. Por isso, qualquer obstáculo a sua efetivação tem sido eleito como bandeira de luta de familiares que se utilizam de todos os instrumentos a sua disposição para superá-los. A judicialização se constitui em um dos importantes mecanismos de defesa de direito à educação.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, Vania Carvalho. **O "tempo integral" na Educação Infantil**: uma análise de suas concepções e práticas. In Educação Infantil em jornada de tempo integral:

dilemas e perspectivas/Vania Carvalho de Araújo (org.); Manuel Jacinto Sarmento … [et al.]. - [Brasília, DF]: Ministério da Educação; Vitória: EDUFES, 2015.

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. Trad. Dora Flaksman. 2 ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por Amor e Por Força:** Rotinas na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BARROSO, Luís Roberto. **A Judicialização da Vida e o Papel do Supremo Tribunal Federal.** Belo Horizonte: Fórum, 2018.

_____. **Judicialização, Ativismo Judicial e Legitimidade Democrática**. Disponível em: <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/synthesis/article/view/7433/5388>. Rio de Janeiro, 2012. Acesso em: 10 abr. 2017.

BAUMAN, Zygmunt. **A Sociedade Individualizada**. Vidas contadas e histórias vividas. Trad. José Gradel. - Rio de Janeiro: Zahar Editor Ltda, 2008.

BOBBIO, Norberto. **A Era dos Direitos**. 13 ed. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Editora Campus, 1992.

BRASIL. Conselho Nacional de Justiça - CNJ - Resoluções. Disponível em: < http://www.cnj.jus.br/sistemas/resolucoes/677-resolucao-46> Acesso em: 10 out. 2017.

_____. Constituição da República Federativa do Brasil, de 05 de outubro de 1.988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao.htm>. Acesso em: 18 jun. 2017.

_____. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069Compilado.htm>. Acesso em: 20 jul. 2017.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm> Acesso em: 10. jan. 2018.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 5, de 17 e dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial da União, Brasília, 18 dez. 2009a.

_____. STF. Informativo nº 909. Publicado em: 03 ago. 2018. Disponível em: <http://www.stf.jus.br/arquivo/informativo/documento/informativo909.htm>. Acesso em: 20 mar. 2018.

CASTEL, Robert. **La sociología y la respuesta a la demanda social**. In: LAHIRE, Bernard. (Org.) Para qué sirve la sociología? Buenos Aires: Siglo XXI, 2006. p. 89-99

Convenção das Nações Unidas Sobre os Direitos da Criança de 1959. 20 nov. 1989. Disponível em: < https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-da-crianca>. Aceso em: 15 jan. 2017.

Declaração Francesa dos Direitos do Homem e do Cidadão. 05, out. 1789. 05, out. 1789. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/docs/>. Aceso em: 07 jun. 2017.

Declaração Universal dos Direitos Humanos. 10 dez. 1948. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/docs/>. Aceso em: 08 jan. 2017.

KUHLMANN Jr. Moysés. **Infância e Educação Infantil**. Uma Abordagem Histórica. 7 ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2015.

MONTESQUIEU, Charles de Secondat, Baron de. **Do Espírito das Leis**. Trad. José Antônio Freitas. São Paulo: Martin Claret, 2010.

RIO GRANDE DO SUL. Constituição (1989) Constituição: Estado do Rio Grande do Sul (Atualização). 11 ed. Porto Alegre, RS: CORAG, 2003.

_____. Lei Estadual 14.705, de 25 de junho de 2015. Institui o Plano Estadual de Educação – PEE. Disponível em:< http://www.al.rs.gov.br/legislativo/Legisla%C3%A7%C3%.aspx> Acesso em: 04 mai. 2018.

_____. TJRS. Apelação Cível nº 70054749239, 7ª Câmara Cível, Tribunal de Justiça do RS. Relator: Des. Sérgio Fernando de Vasconcellos Chaves. DJ: 03/07/2013a. Disponível em: <https://www.tjrs.jus.br/site/busca-solr/index.html?aba=jurisprudencia>. Acesso em: 10 mar. 2018.

_____. TJRS. Agravo de Instrumento nº 70063134894, 7ª Câmara Cível, Tribunal de Justiça do RS. Relator: Des. Liselena Schifino Robles Ribeiro. DJ: 19/12/2014a. Disponível em: <https://www.tjrs.jus.br/site/busca-solr/index.html?aba=jurisprudencia>. Acesso em: 14 mar. 2018.

_____. TJRS. Apelação em Reexame Necessário Nº 70078042306, 8ª Câmara Cível, Tribunal de Justiça do RS. Relator: Des. Ricardo Moreira Lins Pastl. DJ: 21/08/2018a. Disponível em: <https://www.tjrs.jus.br/site/busca-solr/index.html?aba=jurisprudencia>. Acesso em: 14 mar. 2018.

TJRS. Apelação Cível Nº 70035992536, 8ª Câmara Cível, Tribunal de Justiça do RS. Relato: Des. Rui Portanova. DJ: 10/06/2010c. Disponível em:

<https://www.tjrs.jus.br/site/busca-solr/index.html?aba=jurisprudencia>. Acesso em: 11 mai. 2019.

TJRS. Apelação Cível de nº 70022385835, 8ª Câmara Cível do Tribunal de Justiça do Estado, RS. Relator: Des. Luiz Ari Azambuja Ramos. DJ: 24/01/2008b. Disponível em: <https://www.tjrs.jus.br/site/busca-solr/index.html?aba=jurisprudencia>. Acesso em: 06 jun. 2019.

RIZZO, Gilda. Creche. **Organização, Currículo, Montagem e Funcionamento**. 6 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Para uma agenda da educação da infância em tempo integral assente nos direitos da criança. In. **Educação Infantil em jornada de tempo integral: dilemas e perspectivas**/Vania Carvalho de Araújo (org.); Manuel Jacinto Sarmento … [et al.]. - [Brasília, DF]: Ministério da Educação; Vitória: EDUFES, 2015.

SILVA, Rodrigo Manoel Dias; SILVA, Roberto Manoel Dias. Dilemas das Políticas Brasileiras de Escolarização no Início do Século XXI: Democratização, Cidadania e Intersetorialidade em Debate (p. 13/34). In: **Políticas Educacionais: Abordagens, experiencias e dilemas contemporâneos** / Rodrigo Manoel Dias da Silva, Cesar Riboli (org.). - Frederico Westphalen: URI, Erechim: Deviant, 2019.

PARTE II

CIDADE EDUCADORA, TERRITÓRIOS E POLÍTICAS PÚBLICAS

CIDADE COMO *LÓCUS* DE INTERAÇÃO SOCIAL E PRÁTICA CIDADÃ: A HABITAÇÃO DE INTERESSE SOCIAL – HIS E SUAS INTERRELAÇÕES COM SUSTENTABILIDADE AMBIENTAL, CULTURAL, ECONÔMICA, POLÍTICA E SOCIAL

Cristhian Moreira Brum[1]
Tarcisio Dorn de Oliveira[2]
Bruna Letícia Zamberlan[3]

GT: A Cidade como Lócus de Interação Social e Prática Cidadã

INTRODUÇÃO

Partindo de uma breve contextualização histórica, no Brasil, a urbanização intensiva promoveu o crescimento econômico, gerando um processo de exclusão social juntamente a um processo de segregação territorial. No início do século XX, vilas operárias formaram-se ao redor das fábricas em São Paulo, haja visto os trabalhadores precisarem morar perto do trabalho, por não haver transporte para as áreas industriais afastadas do centro urbano. Assim, foram consolidando-se ações para habitações de interesse social – HIS no Brasil e o dever do Estado em garantir (tentar ao menos) moradia digna à população de baixa renda.

A HIS baseia-se na criação de áreas especificas que objetivam proporcionar a população de baixa renda, moradia capaz de suprir suas necessidades básicas, como

[1] Pós-Doutor em Educação nas Ciências pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – UNIJUÍ. Doutor em Educação nas Ciências pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – UNIJUÍ. Mestre em Engenharia Civil e Ambiental pela Universidade Federal de Santa Maria – UFSM. Especialista em Gestão Ambiental pelo Centro Universitário Franciscano – UNIFRA. Bacharel em Arquitetura e Urbanismo pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI. Pesquisador integrante do Laboratório de Estudos Comportamentais (LabCom) da Universidade Federal de Pelotas – UFPel. E-mail: cristhianmbrum@gmail.com

[2] Pós Doutorando em Arquitetura e Urbanismo pela Faculdade Meridional – IMED. Doutor em Educação nas Ciências pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – UNIJUÍ. Mestre em Patrimônio Cultural pela Universidade Federal de Santa Maria – UFSM. Bacharel em Arquitetura e Urbanismo pela Universidade de Cruz Alta – UNICRUZ. Pesquisador integrante do Laboratório de Estudos Comportamentais (LabCom) da Universidade Federal de Pelotas – UFPel. E-mail: tarcisiodorndeoliveira@gmail.com

[3] Graduanda em Arquitetura e Urbanismo pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul - UNIJUÍ. E-mail: bruna.zamberlan@sou.unijui.edu.br

proposta de solução ao problema da carência habitacional. Essas moradias acabam promovendo para seus beneficiários maior integração à sociedade, minimizando, assim, a segregação e desigualdade social.

Em relação à HIS, é pertinente observar a necessária e devida compatibilização às diversas realidades regionais e locais, bem como às especificidades de cada público-alvo, a fim de, o mais plenamente possível, atender às necessidades e expectativas da população beneficiada. O grande desafio é:

> [...] conciliar um desenvolvimento econômico com bem-estar social e proteção ao meio ambiente, bem como, inserir na agenda nacional a dimensão espacial e urbana desse desenvolvimento, para que supere intervenções paliativas e fragmentadas nas cidades, que pouco contribuem para a reversão do quadro de pobreza, exclusão, violência e degradação ambiental (FERNANDES, 2001, p. 168).

O setor da construção civil é responsável pelo alcance de uma sociedade mais sustentável e socialmente justa. No entanto, há grande volume de recursos naturais consumidos e, consequentemente, grande produção de resíduos, pois há de se considerar que a construção e o fornecimento dessas moradias, refletem em intervenções no ambiente. Tais discussões são potencializadas devido a sua associação com outros problemas críticos de ordem econômica e social, que acabam tornando-se justificativas para tais deficiências (KUHN, 2006).

Através de um ensaio teórico, por meio de uma revisão bibliográfica e documental, o texto objetiva refletir a HIS e suas interrelações com sustentabilidade ambiental, cultural, econômica, política e social, abordando relações da arquitetura sustentável, meios geradores de economia e inclusão social.

1. REVISÃO DE LITERATURA

Em um momento de grande crescimento das cidades brasileiras, que recebiam forte contingente populacional e imigração estrangeira, iniciou-se uma grande procura por moradia na área urbana, período entre 1886 a 1920. Considerando que boa parte dos prédios ocupados pelos trabalhadores de baixa renda eram cortiços e, portanto, ocupados por mais de uma família, observa-se que quase 90% da

população da cidade, incluindo quase a totalidade dos trabalhadores e da classe média, era inquilina, inexistindo qualquer mecanismo de financiamento para aquisição da casa própria (BONDUKI, 1994).

Nesse contexto iniciam as HIS, as quais se denominam um tipo de habitação destinada à população cujo nível de renda dificulta, ou impede o acesso à moradia através dos mecanismos normais do mercado imobiliário. Este tipo de empreendimento habitacional é geralmente de iniciativa pública e tem como objetivo reduzir o déficit habitacional e, em muitas oportunidades, (re) alocar a população presente em moradias irregulares ou construídas em áreas de risco. Por esse motivo, programas de HIS existem em muitos países como uma forma de proporcionar a população, oportunidade de obter imóveis que podem ser alugados ou comprados mediante financiamentos subsidiados pelo governo – normalmente são realizados em grandes conjuntos de apartamentos ou lotes urbanizados.

O déficit habitacional é uma demanda mais complexa a ser enfrentada, visando à promoção do direito à moradia a todos os cidadãos, especialmente após a sua inserção enquanto direito social. A partir daí moradia passou a ser não apenas uma necessidade da população de baixa renda e sim um direito (BEZZERRA; LIMA, 2007). Um dos setores responsáveis pela formulação dos instrumentos para a implementação da Política Nacional de Habitação é a Secretaria Nacional de Habitação, um dos setores do Ministério das Cidades – tem por premissa desenvolver trabalhos de concepção e estruturação da estratégia para equacionamento do déficit habitacional brasileiro.

O referido Ministério, ainda, tem como um de seus principais compromissos, a proposição de medidas para o equacionamento dos problemas dos contratos de mutuários do Sistema Financeiro da Habitação, que sejam compatíveis com a realidade financeira dos que se encontram nessa situação (FERREIRA, 2015). Para Canuto e Vlach (2005) apud Fittipaldi (2008), durante os anos desde as primeiras políticas habitacionais, alguns sistemas não tiveram sucesso, no panorama atual, a produção de habitações de interesse social, insere-se no Programa Minha Casa Minha Vida, programa esse que até então já viabilizou o acesso à moradia e reforma de habitações rurais, a milhões de famílias. Porém, além do sucesso em relação ao

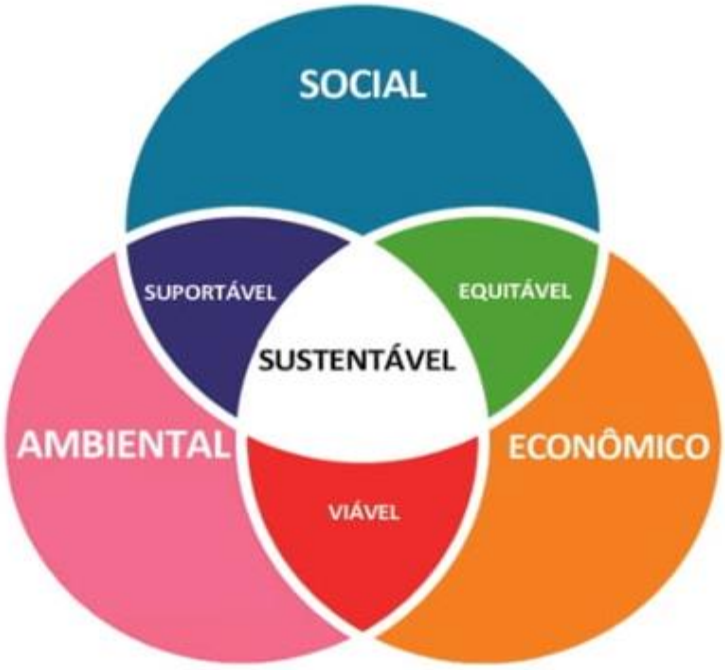
número de moradias, é preciso ir mais além e elencar a qualidade das mesmas. É relevante observar que:

> A história da habitação está ligada ao desenvolvimento social, econômico e político da humanidade. É imprescindível que essa habitação tenha dimensões adequadas, em condições de higiene e conforto, a fim de atender ao disposto na Constituição Federal, que prevê a dignidade humana como princípio fundamental, assim como o direito à intimidade e à privacidade, e que a casa é um asilo inviolável. Não sendo assim, esse direito à moradia seria um direito empobrecido, pois, considerar como habitação um local que não tenha adequação e dignidade para abrigar um ser humano, é mortificar a norma constitucional (CANUTO; VLACH, 2005 apud FITTIPALDI, 2008, p. 4).

Todavia, é notória a importância de entender que a HIS está para além da construção de moradias às famílias pobres. Para Tomooka (2016), esse é um direito dos cidadãos em situação de vulnerabilidade social que deve ser prestado e interligado com as demais políticas públicas, habitação deve atender aos princípios básicos de segurança, infraestrutura (energia, água tratada, acesso ao transporte), saúde, educação e alimentação.

Ainda, Fittipaldi (2008), nesse contexto relacionado às HIS, há de considerar-se também a qualidade quanto à sustentabilidade, entre outras exigências definidas pela durabilidade, manutenabilidade e adequação ambiental, conforme a NBR 15575 (ABNT, 2012). Tais propostas de HIS não devem ficar só no baixo custo, mas também visar melhorar a qualidade de vida e proteção do meio ambiente. Pode-se entender que a integração desses conceitos centrais: sustentabilidade ambiental, sociocultural, político e econômico, tendem a agregarem-se em projetos de cunho social. Assim, as HIS estão de acordo com o moderno conceito conhecido como *Triple Bottom Line*, traduzido como Tripé da Sustentabilidade. Como ilustrado na figura a seguir:

Figura 01 – Triple Bottom Line



Fonte: Etzkowitz (2008).

O conceito permite a visualização da sustentabilidade como um todo e sua interligação entre três principais aspectos culminam para o desenvolvimento de HIS. De maneira que se entenda o quão forte é essa trama, a partir do momento que se consiga unir o fator econômico, social e ambiental em nossa sociedade – o sucesso, em termos de desenvolvimento, chegará a elevados níveis.

1.1 Sustentabilidade Ambiental

Arquitetura sustentável é um termo que vem sendo difundido atualmente com diversas definições, consistindo em uma série de finalidades referindo-se à preservação ambiental. A HIS tem-se apresentado como um movimento importante, porém a grande maioria dos projetos continuam em nível básico, sem terem um avanço aprofundado nas técnicas e sistemas construtivos que possam diminuir o impacto ambiental. Para Yudelson (2013):

> [...] uma edificação sustentável é aquela que considera seu impacto sobre a saúde ambiental e humana, e então, o diminui. Ela consome uma quantidade consideravelmente menor de energia e água em relação a uma edificação convencional, tem menos impactos sobre o terreno e, em geral,

> níveis mais altos de qualidade do ar no interior. Também se preocupa em parte com os impactos de ciclo de vida dos materiais de construção, móveis e acessórios. Esses benefícios resultam de melhores práticas de desenvolvimento do terreno, opções de projeto, e construção e dos efeitos acumulados da operação, manutenção, remoção, e possíveis reciclagem dos materiais de construção e sistemas prediais (YUDELSON, 2013, p. 19).

Kuhn (2006) observa que o setor da construção civil é apontado como responsável por grandes alterações no meio ambiente. Estima-se que a maior parte dos recursos naturais extraídos pelo homem seja destinada a ele, tornando-o um dos maiores consumidores de energia e emissores de gases de efeito estufa. Ademais, a dificuldade de acesso a moradia, acaba se tornado uma das principais ameaças à sustentabilidade das cidades brasileiras, já que em razão da exclusão de grande parte da população do mercado imobiliário formal, o número de ocupações irregulares em áreas de risco e de proteção ambiental, vem aumentando.

Do mesmo modo, há de considerar-se que a construção e o fornecimento das HIS também refletem em intervenções no meio ambiente, que não estão relacionadas apenas aos impactos gerados no local onde se constrói, mas a todos os processos envolvidos na produção, uso e disposição final das edificações e de seus componentes. Além disso, as características das habitações e dos materiais nelas empregadas serão determinantes para a saúde e conforto dos usuários (KUHN, 2006).

Por esse motivo, em relação à legislação, observam-se alguns avanços na busca de maior eficiência no processo de produção de edificações, tais como a resolução 307/2002 do CONAMA, que estabelece responsabilidades para os resíduos da construção, e o Programa Nacional de Conservação de Energia Elétrica (PROCEL), que estabelece níveis mínimos de eficiência energética contribuindo para racionalização do uso de energia (YUDELSON, 2013).

Tendo em vista a quantidade de resíduos e poluentes ambientais gerados, no Brasil, problemas econômicos e sociais tendem a agravar essa situação. Nesse sentido, as carências habitacionais são provavelmente um dos maiores desafios do setor. Por esse motivo, o planejamento consciente é fundamental – é o elemento indutor da racionalização da construção da qualidade do produto final e de sua sustentabilidade (KUHN, 2006).

Entretanto, tal planejamento de projeto é um processo complexo, que exige um desempenho cada vez melhor. Além disso, há potenciais deficiências no processo, como dificuldade de integração entre as atividades de projeto e execução. Tais elementos devem andar juntos, sendo idealizados como um todo (CARVALHO; SPOSTO, 2012). Se bem elaborado, um projeto de HIS sustentável é capaz de gerar inúmeros benefícios, entre eles: redução de gastos com energia e água, redução de custos de manutenção, aumento da valorização do imóvel, benefícios para saúde e proteção ambiental.

Para que o planejamento do projeto de uma HIS tenha significativa contribuição ambiental, é de total importância à otimização de seus recursos naturais, pois a influência do fator econômico é essencial para a implantação desse tipo de moradia; por esse motivo, estratégias sustentáveis que possam reduzir custos com climatização ou energia são essenciais na hora de projetar.

Para Roaf (2014), o aproveitamento da ventilação natural consiste no movimento de ar entre uma edificação e o seu exterior, gerando troca de ar dentro da residência tornado o ambiente mais agradável termicamente. Pode ser um agente de terror ou de prazer, tudo dependendo do planejamento de posicionamento de janelas, portas e quaisquer tipos de aberturas que possam por si permitir a passagem de ar. Para o autor, são variados os meios de aproveitamento de recursos naturais, pois em sua totalidade são sistemas que promovem de maneira ambientalmente correta o emprego de sistemas de coleta desses recursos, bem como sua reutilização – aproveitamento do clima, ventos, energia solar, reuso da água e utilização de materiais, que produzem pouco ou nenhum impacto a natureza, são exemplos desses sistemas ecologicamente corretos.

Projetar uma HIS com sucesso para o conforto – com ventilação natural, sem sistemas mecânicos e com baixo consumo de energia exige uma compreensão da relação tríplice entre clima, pessoas e edificações. Para Roaf (2014), dependendo do nível de otimização do sistema de ventilação, a edificação consegue diminuir o uso de aparelhos elétricos. Para ventilar-se uma HIS adequadamente deve-se entender o clima (local e regional) e o terreno (forma e entorno) da edificação.

Além da ventilação, os sistemas de aproveitamento da luz solar de uma HIS devem gerar mais conforto, saúde, economia e aumento de produtividade, além de ser fonte de energia renovável e limpa. O correto posicionamento de HIS, em relação ao sol, acarreta em menor superaquecimento de determinados ambientes, gerando, então, a diminuição de sistemas de climatização. Painéis solares com tecnologia fotovoltaica e sistemas de aquecimento de água também são exemplos de aproveitamento de uma energia gratuita e limpa. Determinado sistema pode ser economicamente menos viável em curto prazo, porém, em longo prazo, a economia que se tem, com energia elétrica, é bastante significativa.

O setor doméstico é responsável por cerca de 30% das emissões de carbono dos países desenvolvidos, principalmente devido ao CO2 emitido por derivados da geração de energia e queima de combustíveis fósseis. Desses 30%, 25% são para aquecimento d'água das torneiras e para o pré-aquecimento dos sistemas de calefação (ROAF, 2014). Logo, o (re) aproveitamento da água e o seu excessivo consumo recebem atenção particular em métodos e ferramentas de avaliações ambientais para construção sustentável e embora quase todas as etapas do ciclo de vida de uma edificação envolvam o consumo de água, verifica-se que a redução do consumo nas funções associadas ao uso das mesmas tem recebido ênfase. Observa-se hoje que os sistemas de (re) aproveitamento de água são simplórios e relativamente fáceis de reproduzir – a real dificuldade é tornar a prática um hábito.

Para Roaf (2014), os sistemas de reaproveitamento de águas servidas utilizam tanto água da chuva quanto água já utilizada uma vez na casa, como em uma ducha, banheira ou máquina de lavar roupa, para usos secundários, que não necessitem de água potável, como em descargas de bacias sanitárias e na rega de jardins. Ainda, a substituição de sistemas que utilizam água por outra opção, como o ar, inclui soluções técnicas como bacias de compostagem ou vasos sanitários a vácuo. Com a utilização de soluções sustentáveis que desenvolvem melhorias no consumo de energia e de água, a otimização e planejamento em projeto dos materiais de construção, mostra-se pouco solicitada. Pensar em como a escolha do que será posto em obra pode acarretar impactos posteriores ao meio ambiente, leva a rever os conceitos de sustentabilidade e utilização dos recursos naturais.

Os impactos dos materiais no meio ambiente apresentam-se de diversas formas, enquanto alguns como a geração de poeira e barulho, durante a construção, têm impactos transitórios, outros acabam tendo impacto ao longo do seu ciclo de vida. De acordo com o livro Ecohouse, de Roaf (2014), fatores determinados pelas qualidades dos materiais são, por exemplo:

- energia necessária para produzir o material;
- emissões de CO2 resultantes da fabricação do material;
- impacto resultante de sua extração;
- sua toxicidade;
- transporte do material;
- manutenção necessária;
- grau de poluição resultante do material ao final de sua vida útil.

A partir disso, a escolha de materiais e sistemas construtivos em HIS menos impactantes ao ambiente, incorporados a produtos convencionais, prolongam a vida útil das edificações. Percebe-se que a reciclagem de resíduos da construção civil é um tema muito amplo e relaciona-se diretamente ao tema da pesquisa, pois a reciclagem visa à redução do uso de recursos naturais e permanência da matéria-prima no processo de produção.

Outro ponto basilar é a vegetação, é preciso que a HIS esteja rodeada de vegetação, que a ela forneça sombra, ar fresco e limpo, sem contar com a contribuição que estará se fazendo para com o meio ambiente. A inserção de árvores e o incentivo de hortas comunitárias possuem, ao menos tempo, um cunho ecológico e social, pois geram interação e inclusão da população. Também, os telhados verdes são soluções arquitetônicas para aumento da área verde, proporcionando melhor qualidade do ar em seu interior.

Edificações de alto desempenho atingem níveis superiores de qualidade do ar interno também por meio da escolha de tintas, vedantes, adesivos, carpetes, e revestimentos menos tóxicos (YUDELSON 2013). Corrêa (2009) expressa que:

> A noção de construção sustentável deve estar presente em todo o ciclo de vida do empreendimento, desde sua concepção até sua requalificação, desconstrução ou demolição. É necessário um detalhamento do que pode ser feito em cada fase da obra, demonstrando aspectos e impactos ambientais e

> como estes itens devem ser trabalhados para que se caminhe para um empreendimento que seja: uma ideia sustentável, uma implantação sustentável e uma moradia sustentável (CORRÊA, 2009, p.23)

A utilização correta de recursos naturais é fundamental para as futuras, porém como menciona May (2010), em seu livro **Economia do Meio Ambiente**, a grande dificuldade para a adoção de uma atitude precavida de buscar estabilizar o nível de consumo de recursos naturais está em que essa estabilização pressupõe uma mudança de atitude que contraria a lógica do processo de acumulação de capital.

Segundo Cole e Larsson (2002), a exploração dos recursos renováveis deve ser feita, respeitando a capacidade que eles têm de regeneração e dos recursos não renováveis, permitindo-se o acesso aos mesmos pelas gerações futuras. Assim, quando se observa as HIS, considerando que grande parcela de população ainda não é beneficiada, entende-se a real importância de transformar tais construções, o mais rápido possível, em edificações sustentáveis.

2. SUSTENTABILIDADE ECONÔMICA

Historicamente, um dos fatores apontados como entrave para o acesso à moradia no Brasil sempre foi o pouco crédito oferecido às populações e, ainda hoje, apresenta-se como uma problemática evidente. Para Bonduki (2011), os salários pagos a muitos trabalhadores não permitem pagar por uma moradia "legal", que lhes ofereça condições consideradas por lei como mínimas para habitabilidade. Então, o capital privado produz moradias abaixo do padrão mínimo, mas compatíveis com o poder aquisitivo dos pobres. Nesse sentido:

> A questão financeira, a qual contribui para que o problema habitacional se torne mais grave no Brasil, faz com que a busca de um modelo de habitação mais econômico desperte um grande interesse dos órgãos governamentais assim como da população em geral, pois uma casa de conjunto habitacional de 38,50m² com dois quartos, cozinha, sala, banheiro e área de serviço, acabamento cimentado no piso, laje somente no banheiro para a caixa de água, tubos e conexões em PVC, material sintético para a pia da cozinha e do tanque, sem portas internas, fica em torno de R$400,00/m² (quatrocentos reais), sendo claro o descaso com o bem estar dos habitantes. A maioria da população vive com um salário mínimo, cerca de R$380,00 por mês, adicionando todos os problemas econômicos, tais como juros altos,

> defasagem do salário, como é de conhecimento geral, a casa própria torna-se inacessível (FITTIPALDI, 2008, p.2).

Durante muito tempo, a Caixa Econômica Federal conseguiu manter ativo o segmento, suprindo boa parte da demanda habitacional. Atualmente, grandes bancos também voltam ao crédito imobiliário, em um movimento considerado o renascimento do setor depois de muitos anos de estagnação, baixando então os juros (FERREIRA, 2015). A criação do Programa Minha Casa, Minha Vida, por parte do Governo Federal, através da Lei Federal nº 11.977, de 7 de julho de 2009, incentivou a produção de novas unidades habitacionais, requalificação de imóveis e reformas de habitação.

Para Bezerra e Lima (2007), tal Programa prometeu, em sua primeira fase, viabilizar o acesso à moradia a um milhão de famílias com renda mensal de até 10 salários mínimos e, em sua segunda fase, garantiu dobrar esse número. Ainda, é importante reconhecer que a criação desse Programa foi um passo muito importante no sentido de construir políticas destinadas a garantir o direito à habitação; contudo, é imprescindível que se atente à questão urbana, relacionada com a estrutura política, econômica e social, gerando desigualdades sociais e exclusão socioterritorial.

Outros programas governamentais também estão disponíveis nas esferas federal, estadual, e municipal, que se propõem a solucionar o problema habitacional no Brasil, a exemplo: Programa Favela – Bairro/RJ; Programa Papel Passado – PAR. Outras modalidades de empréstimo também existem e vêm sendo cada vez mais utilizadas para aquisição de produtos de reforma, decoração, ampliação e até mesmo construção. Para Ferreira (2015):

> Na habitação de interesse social, um eufemismo que sucedeu "popular", o desafio é ainda maior. Porque é necessário fornecer a alguém que não tem – por premissa – os meios para aquisição ou construção e muito provavelmente tem muito pouco para manutenção deste lar, não é um abrigo, mas um lar. Porém, a falta de manutenção conduz à ruína do que se edifica, e o desafio permanece não resolvido (FERREIRA, 2015, p.8).

Diferentemente do Brasil, em alguns países, o usuário que ali reside, enquanto estiver com baixa renda, um locatário subsidiado e o Estado com o dinheiro de todos os contribuintes, inclusive o dele, perfaz a manutenção desses imóveis. Do contrário,

com a falta de manutenção, a durabilidade da edificação é comprometida e, ao longo dos anos, pode vir a se tornar inabitável, não resolvendo o problema do déficit de habitação. Dessa forma, a utilização de sistemas construtivos de menor custo; porém, ao mesmo tempo mais duráveis e de melhor qualidade, vêm tornando-se proposta importante de projeto para esse tipo de habitação.

Conceber empreendimentos com vida útil mínima de 50 anos, atendendo às normas técnicas e, principalmente, as de desempenho, especificando produtos e sistemas com vida útil semelhante e com flexibilidade para atender a diferentes necessidades de futuros usuários, o que facilita a sua requalificação. O *Triple Bottom Line* ou tripé da sustentabilidade, como ilustrado na figura 01, mostra a relação que o fator econômico tem com o social e principalmente ambiental.

A inserção de sistemas construtivos que visam a diminuir custos com a edificação, utilizando soluções sustentáveis, ou seja, moradias que sejam capazes de sustentar-se com o mínimo de custo possível, através do aproveitamento de recursos naturais, viriam a contribuir para o problema econômico da população de baixa renda. No momento em que se faz o planejamento de obras, como já mencionado, primeiro aspecto a ser tratado é o levantamento dos custos de cada sistema construtivo.

Sugere-se que sejam observados os custos não apenas durante a construção, mas também na fase de uso e operação, tendo que ser significativamente compatível com o nível de renda de quem a ocupa; porém, ao mesmo tempo deve ser capaz de suprir as mesmas necessidades de alguém com uma renda maior, existindo uma convergência por parte do beneficiário e quem beneficia.

Bonduki (2011) explica que baratear o custo de produção das moradias ou criar facilidades para o trabalhador construir a casa tornou-se um dos grandes objetivos tanto de arquitetos como engenheiros que debateram e continuam debatendo o tema abordado com enfoque à racionalização, à simplificação dos sistemas construtivos, à redução de padrões de acabamento e às mudanças no código de obras.

A diminuição dos custos, tecnologias construtivas como tijolos produzidos *in-loco*, alvenaria estrutural ou até a substituição de paredes de blocos por pré-

fabricados de concreto, aço e PVC são soluções que buscam gerar maior velocidade de execução e, consequentemente, menor curso com mão de obra, além de diminuir a agressão ao meio ambiente e problemas relacionados ao desperdício de material durante a construção dessas moradias.

Devido à demanda cada vez maior por habitações populares, que possam atender às necessidades dos usuários sem custos elevados, o poder público, ao mesmo tempo em que necessita fornecer soluções para o déficit habitacional, através de melhores financiamentos e políticas habitacionais, deve através da construção civil criar meios de diminuir custos com a construção da mesma. Dessa forma, o ato de fazer mais com menos se torna o principal objetivo. Para Kuhn (2006), entre soluções adotadas em projeto, com a intenção de aumentar o conforto térmico e visual, bem como reduzir impactos ambientais da edificação, algumas representam um aumento significativo nos custos, enquanto outras não cabem; então, aos setores responsáveis, rever suas prioridades.

3. SUSTENTABILIDADE SOCIAL

Os programas de HIS, em sua maioria, resumem o *déficit* habitacional de forma quantitativa, considerando apenas, seu sucesso através do número de unidades construídas. Não há uma sensibilidade para com a população, no que tange a ocupar o espaço, pois é crescente a instalações de conjuntos habitacionais situados fora das cidades, acarretando problemas de acesso às escolas, creches, comércio e transporte urbano, o que ocasiona o isolamento social dessas famílias.

De acordo com Bonduki (2011), desde a época da expansão das cidades, a concentração de trabalhadores ocasionou inúmeros problemas, a segregação social do espaço impedia que os diferentes estratos sociais sofressem da mesma maneira os efeitos da crise urbana. Daí surgiram os privilégios dados à elite, em ter áreas de uso exclusivo, livres da deterioração, além de apropriação diferenciada dos investimentos públicos.

Sendo esse um dos pilares da sustentabilidade, o aspecto social da HIS vem com o intuito de transformar a vida dessa população que sofre exclusão, de maneira

que, possa incluí-los novamente na sociedade. Para Torres (2004), os espaços, construídos com foco na erradicação do déficit habitacional, espelham praticamente os mesmos espaços antes habitados quando não são menores. Além de que a individualidade dos futuros moradores é perdida, pelo fato de quando se falar em habitação de interesse social, o responsável pelo projeto vê com dificuldades a criação de uma moradia que defina necessidades e perfil do usuário, impondo um mesmo tipo de planta padrão independentemente das distinções de cada usuário. Nesse sentido:

> A defesa da participação social na política habitacional é uma das principais bandeiras de luta da sociedade civil, com destaque para a participação na discussão e implementação dos projetos e programas, para a criação de conselhos gestores que definam as diretrizes da política habitacional e a destinação dos recursos nas três esferas de governo; a realização de conferências de habitação, e também a implantação de programas autogestionários, nos quais as associações de moradores assumem a gestão do empreendimento (BEZERRA, LIMA, 2007, p. 6).

O direito à moradia está previsto na Constituição Federal de 1988, alterado pela Emenda Constitucional nº. 26/2000, ao expor que, são direitos que todos acesso à educação, à saúde, ao trabalho, à moradia, ao lazer, à segurança, à previdência social, à proteção à maternidade e à infância e à assistência aos desamparados.

Para Torres (2004), os investimentos na infraestrutura urbana, com a inserção de locais de convivência e recreação fazem parte de aspectos culminantes do fator social de moradias populares. A oferta de ambientes capazes de gerar qualidade de vida à população, como praças, parques ou quaisquer outros meios de gerar a inclusão dessas pessoas é essencial. O desempenho social compreende o grau de facilidade das pessoas se relacionarem, ou seja, a interação social existente entre os indivíduos, de forma micro internamente, e macro com sua vizinhança.

Levando-se em consideração o perfil da população de baixa renda, a problemática se torna não só econômica, mas também afeta a qualidade de vida. A inserção de habitações de interesse social deve se dar através de políticas de melhora do aspecto social dessas moradias, não se pode simplesmente criar uma residência em qualquer lugar, de qualquer maneira pensando nas pessoas como se fossem somente usuários dessa determinada residência no momento. Outros aspectos estão

relacionados, é preciso promover justiça social, segurança e diminuição da desigualdade social.

Para Ferreira (2015), os benefícios a essa população são geradores de um efeito dominó, onde cada ação de melhoria sobrecai sobre outra melhoria. Sendo assim, entende-se que o conceito de sustentabilidade social deve aplicar-se no sentindo de proporcionar oportunidades iguais para todos, visto que a desigualdade econômica e social é uma questão muito presente no Brasil, e, portanto, estratégias para regularizar essa questão são necessárias.

A otimização de sistemas de segurança, levando em consideração níveis de violência em aglomerados populacionais de baixa renda, é fator importante no seu planejamento. Uma das maiores mudanças geradas pela inclusão social dessa população de baixa renda é visível na diminuição dos níveis de desemprego. O investimento voltado para construção de moradias populares consegue melhorar a visibilidade dessas pessoas no mercado de trabalho e também o crescente incentivo fiscal direcionado a empresas do setor auxilia na contratação de um número cada vez maior de profissionais, gerando aumento de postos de trabalho para esse segmento.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observando a sustentabilidade econômica em HIS, o custo pode ser a principal premissa para determinar seu planejamento e qualidade do/no projeto, objetivando o melhor orçamento sobre sua concepção e possibilitando um melhor aproveitamento de financiamentos e apoios governamentais. Otimizar sistemas construtivos e materiais geram melhores custos finais, além de soluções ambientalmente corretas através da utilização e reutilização de recursos renováveis da natureza.

Em relação à sustentabilidade social, percebe-se que uma das principais deficiências existentes nos programas habitacionais é a falta de planejamento, no que tange à localização dos loteamentos, pois em sua maioria, as HIS são inseridas em regiões que não dispõem minimamente de infraestrutura adequada, em seu entorno, causando processos de exclusão e segregação social. Sob o viés da sustentabilidade

ambiental é pertinente fazer uso de outros sistemas de economia de energia (energia solar, ventilação e água), bem como a (re) utilização consciente dos recursos naturais, a fim de gerar menor impacto ambiental – fator indispensável para a saúde do planeta e para as futuras gerações.

O problema do *déficit* habitacional não é atual, a falta de moradia tem estado presente desde os primórdios da humanidade; porém, a busca por soluções nem sempre foi qualificada como eficaz, pois fatores históricos apontam o descaso com a população e com o desenvolvimento sustentável das grandes cidades. No entanto, o poder público, através de financiamentos e políticas de habitação, procura enfatizar suas conquistas, considerando a HIS como um dos aspectos básicos que constam como direito aos cidadãos.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS (ABNT). NBR 15575. **Desempenho de edificações habitacionais.** Rio de Janeiro: ABNT, 2012.

BEZERRA, Ana Luiza Severino; LIMA, Yure Silva. **Política de habitação de interesse social: o reassentamento da comunidade do Araxá/Campina Grande-PB em busca da garantia do direito à moradia**. 2007. Monografia de Especialização (Curso de Especialização em Gestão Pública Municipal) - Universidade Federal da Paraíba, [*S. l.*], 2007.

BONDUKI, Nabil. Política habitacional e inclusão social no Brasil: revisão histórica e novas perspectivas no governo Lula. **Revista arq.urb**, [*s. l.*], v. 1, 2008.

_____. Origens da habitação social no Brasil: **Arquitetura moderna, Lei do inquilinato e difusão da casa própria**. 6.ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2011.

CARVALHO, Michele Tereza Marques; SPOSTO, Rosa Maria. Metodologia para avaliação da sustentabilidade de habitações de interesse social com foco no projeto. **Revista Ambiente Construído**, 2012, vol.12, n.1, pp.207-225.

COLE, R.J; LARSSON, N. **GBTool user manual. Vancuver: Green Building Chalenge**, 2002.

BEZERRA, Ana Luiza Severino; LIMA, Yure Silva. **Política de habitação de interesse social: o reassentamento da comunidade do Araxá/Campina Grande-PB em busca da garantia do direito à moradia**. 2007. Monografia de Especialização (Curso de

Especialização em Gestão Pública Municipal) - Universidade Federal da Paraíba, [*S. l.*], 2007.

CORRÊA, Lásaro Roberto**. Sustentabilidade na Construção Civil**. 2009. Monografia de Especialização (Curso de Especialização em Construção Civil da Escola de Engenharia) - Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, 2009.

FERNANDES, Edésio (Org.), **Direito Urbanístico e Política Urbana no Brasil**. Belo Horizonte: Del Rey, 2001.

FERREIRA, Antônio Domingos Dias. **Habitação de interesse social: aspectos históricos, legais e construtivos**. 1.ed. Rio de Janeiro: Interciência, 2015.

FITTIPALDI, Mônica. **Habitação social e arquitetura sustentável em Ilhéus/BA**. 2008. 159p. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional e Meio Ambiente) - Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, 2008.

KUHN, Eugenia Aumond. **Avaliação da sustentabilidade ambiental do protótipo de Habitação de Interesse Social Alvorada**. Porto Alegre, 2006. 177p. Dissertação de Mestrado (Programa de Pós-Graduação em Engenharia Civil) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Escola de Engenharia. 2006.

MAY, Peter. **Economia do Meio Ambiente**. 2.ed. São Paulo: Elsevier, 2010. 32p.

ROAF, S. **Ecohouse: a casa ambientalmente sustentável**. 4.ed. Porto Alegre: Bookman, 2014.

TORRES, Eusenda Morais. **Habitação de interesse Social: Um estudo de caso no município de Maranguape**. Redenção, 2014. 97p. Monografia de Especialização (Curso de Especialização em Gestão Pública) - Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB, 2014.

YUDELSON, J. **Projeto Integrado e Construções Sustentáveis**. Porto Alegre: Bookman, 2013.

DIFERENTES TERRITÓRIOS EDUCATIVOS E AS POLÍTICAS PÚBLICAS: UM DIÁLOGO NECESSÁRIO

Lia Heberlê de Almeida Pastorio[1]
Eduardo Pastorio[2]
Jaqueline Moll[3]

GT: Diferentes Territórios Educativos e as Políticas Públicas: um diálogo necessário.

INTRODUÇÃO

O Simpósio Nacional de Educação e o Seminário de Educação URI/FW e SESC constituem-se como importantes espaços de discussões e troca de experiências, estudos e pesquisas na área da educação contribuem para a formação docente inicial e continuada, tanto nos aspectos que envolvem os desafios da profissão quanto na construção da identidade docente.

Considerando os pressupostos e efeitos de eventos dessa natureza na sociedade do conhecimento, Libâneo (1998, p. 01) ressalta que "o desenvolvimento profissional consiste de todas as formas pelas quais os profissionais ganham mais competência pessoal, teórica, técnica, social". Essa formação inicial na graduação e que se estende ao longo da profissão por meio de cursos, encontros e congressos, que propiciam momentos de discussões, reflexões sobre a prática, aperfeiçoamento e

[1] Graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade da Região da Campanha, Especialista em Tecnologias da Informação e da Comunicação Aplicadas à Educação, Especialista em Mídias na Educação pela Universidade Federal de Santa Maria. Mestra e doutoranda em Educação em Ciências pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Docente do município de São Gabriel/RS. E-mail: lia_ha@hotmail.com.
[2] Graduado em Licenciatura Plena em Geografia, Especialista em Gestão Educacional e Mestre em Geografia pela Universidade Federal de Santa Maria. Doutorado em andamento em Educação em Ciências pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Docente do estado do Rio Grande do Sul e do município de São Gabriel/RS. Diretor Administrativo na Secretaria Municipal de Educação de São Gabriel/RS. E-mail: eduardopastorio@hotmail.com.
[3] Professora Titular da Faculdade de Educação e colaboradora no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Campus de Frederico Westphalen. Graduada em Pedagogia (URI). Especialista em Alfabetização (PUC). Especialista em Educação Popular (UNISINOS); Mestrado em Educação (PUC/RS); Doutorado em Educação (UFRGS). Pós-Doutora em Educação (PUC/RJ). E-mail: jaquelinemoll@gmail.com.

atualização. O autor destaca também que esses eventos são "ingredientes necessários e, em certos casos, imprescindíveis ao desenvolvimento profissional dos educadores".

Nesse sentido, a Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI), Câmpus Frederico Westphalen, no Rio Grande do Sul, por meio do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação e do Departamento de Ciências Humanas, propôs, para o ano de 2020, o XI Simpósio Nacional de Educação e II Seminário de Educação URI/FW e SESC, com o tema "Cidades Educadoras: novos olhares para o desenvolvimento humano na escola e para além dela".

O evento foi realizado no formato virtual e estruturado em três eixos temáticos: "Cidade Educadora e os tempos da vida (infância, adolescência, adultez e velhice)"; "Cidade Educadora e seus territórios, serviços e equipamentos"; e, "Cidade Educadora e Escola". Esses abarcavam Grupos de Trabalho (GTs), minicursos e os painéis temáticos, com a premissa de:

> [...] contribuir para os processos de formação continuada de profissionais das áreas da educação, do direito, da saúde, do urbanismo, do meio ambiente, entre outras, na perspectiva da construção de uma compreensão intersetorial, que vislumbre as cidades a partir de seus territórios, seus sujeitos e suas instituições (SINCOL, 2020).

Nesse contexto, o objetivo deste trabalho reside em apresentar um panorama dos trabalhos completos apresentados no grupo de trabalho (GT) intitulado "Diferentes territórios educativos e as políticas públicas: um diálogo necessário".

1. TERRITÓRIOS EDUCATIVOS E POLÍTICAS PÚBLICAS

O conceito de território educativo abre um diálogo de grande amplitude sobre o qual buscamos, nesta secção, tecer alguns apontamentos com foco no seu papel na formação humana e integral e nas políticas públicas necessárias para ampliação e consolidação de ações intersetoriais, em processos educativos amplos.

Pensar em territórios educativos implica compreender a concepção de Cidade Educadora, pois todas as cidades são espaços repletos de oportunidades educativas (aproveitadas ou não, compreendidas ou não), compostas por diferentes atores

sociais, capazes de promover e transformar os espaços. Em outras palavras, todas as cidades têm um potencial educativo.

A cidade é constituída historicamente por funções sociais que abarcam a organização e a implementação de processos relativos à moradia, ao trabalho, ao transporte, ao comércio, à saúde, ao saneamento e para além desses e de outros existem potenciais educativos nos sujeitos, nas instituições, nas organizações, nos lugares, nos serviços e nas próprias memórias.

A LDBEN, em seu artigo 1°, manifesta que a educação consiste de processos formativos dos sujeitos, que ocorrem na vida familiar, nas instituições de ensino, nos movimentos sociais, na sociedade civil, nas relações sociais, nas relações de trabalho e nas manifestações culturais (BRASIL, 1996). Tal afirmação corrobora a afirmação de que os processos formativos podem ocorrer em muitos espaços, desde que haja intencionalidade de educar/educar-se.

E como identificar tais potenciais educativos? Pode-se partir do pressuposto de que os processos de desenvolvimento humano/do humano têm diferentes dimensões, pois os sujeitos podem/devem desenvolver-se nos campos cognitivo, emocional, social, cultural, biológico, político, estético, entre outros. E nisso a cidade pode aportar muito, desde a convivência com os moradores da sua comunidade/rua/bairro, nos meios de locomoção que utilizam, nos lugares por onde passam, nos serviços/espaços públicos que frequentam, entre outros, dispondo de modo consciente de mecanismos que desencadeiem processos e redes educativas.

Nessa perspectiva, podem constituirem-se os territórios educativos. Como a cidade pode olhar para todos esses espaços/serviços/elementos, além do que tradicionalmente já faz no dia a dia, aportando intencionalidade pedagógica? Tal intencionalidade pedagógica é o que pode fazer a cidade e os territórios terem caráter educativo, por isso o poder público e o conjunto da sociedade precisam estar dispostos a reaprenderem-se a partir desses pressupostos.

Faz-se necessário explicitar o conceito de Cidade Educadora, que ganha forma no Movimento que surgiu na cidade de Barcelona (Catalunha/Espanha) no final dos anos 80, no contexto de múltiplas mudanças na cidade em função de sua organização para sediar os Jogos Olímpicos de Verão de 1992. A equipe municipal, com o então

prefeito Pasqual Maragall, abriu a cidade para o mundo, não só recebendo delegações de muitos países, mas também abrindo um diálogo em diversos âmbitos da vida cidadã com destaque para a educação na e da cidade.

Nessa perspectiva que o governo local estabeleceu relações e diálogos com outras cidades, buscando trocar ideias sobre alguns desafios que Barcelona enfrentava e acerca de como outras cidades resolviam tais situações. Logo, com essa filosofia acontece, em novembro de 1990, o 1° Congresso Internacional de Cidades Educadoras, que reuniu representantes de mais de 60 cidades de 21 países do mundo para dialogar sobre boas práticas urbanas e refletir acerca do papel educativo dos governos locais.

Um dos frutos desse Congresso foi a Carta das Cidades Educadoras, que é composta por 20 princípios sobre a vida cidadã e a vida na cidade. A Carta Inicial foi elaborada em 1990 (Barcelona/Espanha), revisada em Gotemburgo/Suécia (1992) e em Bolonha/Itália (1994). O evento de 1992 teve a presença de Paulo Freire, expoente da discussão sobre educação no mundo.

Desde então, esse Congresso acontece de dois em dois anos, com exceção desse ano de 2020, em função da pandemia mundial do Covid-19. Paul Singer (2015, p.15) sintetiza com maestria esse movimento:

> O Movimento aborda a educação como um elemento norteador das políticas da cidade e entende o processo educativo como perene, que deve ser garantido a todos em condições de igualdade, e que pode (e também deve) ser potencializado pela valorização da diversidade intrínseca à vida na cidade e pela intencionalidade educativa dos diferentes aspectos da sua organização: do planejamento urbano, da participação, dos processos decisórios, da ocupação dos espaços e equipamentos públicos, do meio ambiente, das ofertas culturais, recreativas e tecnológicas (SINGER, 2015, p.15).

Atualmente 510 cidades, de 34 países, compõem a Associação Internacional de Cidades Educadoras (AICE), com sede na cidade de Barcelona, sendo a maioria da Europa (principalmente França, Espanha e Portugal) e 22 cidades brasileiras, sendo 10 no Rio Grande do Sul[4] (AICE, 2020).

[4] AICE. Associação Internacional de Cidades Educadoras. Barcelona: AICE, 2020. Disponível em: < https://www.edcities.org/>. Acesso em: 01 set. 2020.

Quando as cidades passam a fazer parte da AICE, elas firmam um compromisso local com a população, que deverá ser garantido por meio da efetivação de uma Lei Municipal e da assinatura do termo de adesão, formalizadoras da responsabilidade de pensar a realidade da cidade sob a perspectiva educadora, assumindo os princípios da "Carta das Cidades Educadoras", que contemplam, entre outros aspectos, "O direito a uma cidade educadora e o compromisso da cidade ao serviço integral das pessoas" (AICE, 1990).

No caso brasileiro, além do número reduzido de cidades, nem sempre esse compromisso é efetivamente assumido, o que pode ser verificado na manutenção dos níveis de miséria e exclusão, de grande parte da população, dos serviços públicos e de outras possibilidades.

Assumindo os compromissos das cidades educadoras, o poder público e o conjunto da sociedade precisam fomentar redes de relações e teias de conhecimentos, articulando-se com diferentes instituições e sujeitos em uma ação intersetorial, promovida por meio de redes de cooperação e ação conjunta, assumindo assim corresponsabilidades:

> Poder público, empresários, organizações sociais e comunidade assumem, todos juntos, o desafio de promover a formação de suas crianças, jovens e adultos. A escola ganha importância cada vez maior ao tornar-se canalizadora dessas parcerias, com as quais passa a compartilhar e a responder melhor às suas inúmeras atribuições. (CIDADE ESCOLA APRENDIZ, 2007, p.18)

O debate das Cidades Educadoras relaciona-se densamente com o conceito de Educação Integral, desenvolvido no Brasil a partir de referências históricas e da experiência recente do Programa Mais Educação (MEC, 2007-2016), que aponta políticas educacionais para crianças, jovens e adultos e está presente em vários documentos oficiais como: Constituição Federal de 1988; Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA); Lei de Diretrizes e Bases (LDB); Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB); Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE); Plano Nacional de Educação (PNE); dentre outros.

Esses documentos asseguram o direito a uma educação integral, que deve potencializar todas as dimensões do desenvolvimento humano estendendo-se ao

longo de toda a vida em diferentes espaços da vida social, para além da escola – direito inalienável da população. Tais conceitos e perspectivas foram contemplados na composição do GT "Diferentes territórios educativos e as políticas públicas: um diálogo necessário".

2. TRABALHOS COMPLETOS APRESENTADOS NO GRUPO DE TRABALHO (GT) "DIFERENTES TERRITÓRIOS EDUCATIVOS E AS POLÍTICAS PÚBLICAS: UM DIÁLOGO NECESSÁRIO"

O XI Simpósio Nacional de Educação e II Seminário de Educação URI/FW e SESC ocorreram de forma online/virtual, em setembro de 2020, em função do contexto da pandemia oriunda da Covid-19. Seguindo a programação dos eventos, as apresentações de trabalho ocorreram no dia 17 de setembro, das 13h30min às 17h, utilizando a plataforma/ferramenta tecnológica *Google Meet*, com a coordenação/mediação das duas autoras deste artigo.

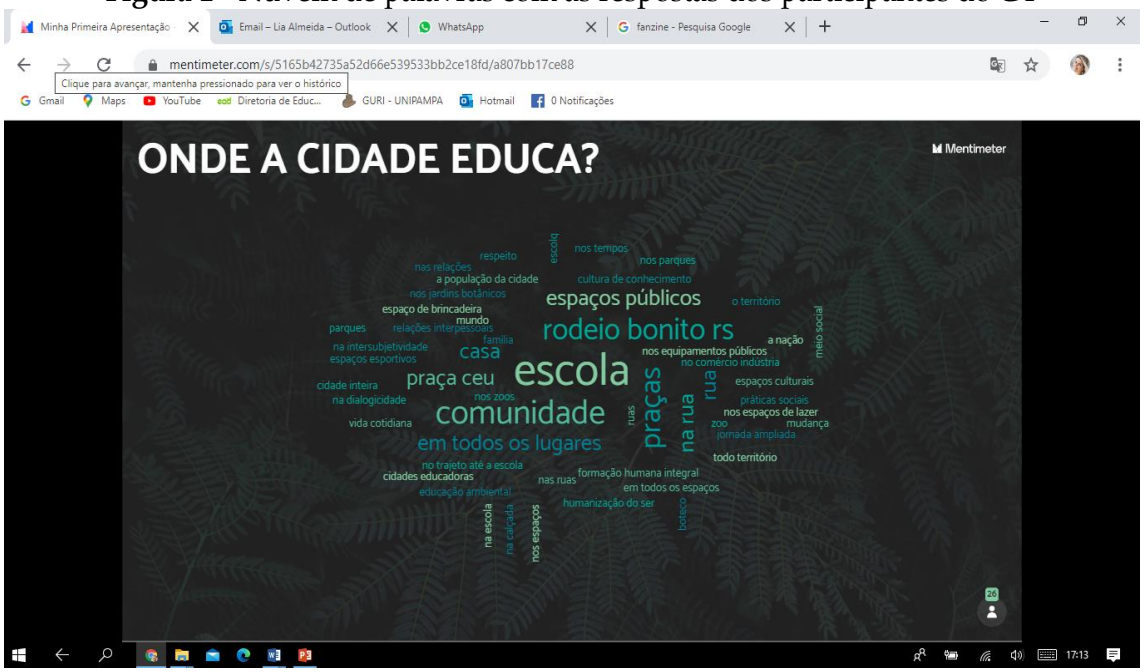
A partir de uma dinâmica de recepção, os participantes (apresentadores e ouvintes) foram desafiados a pensar "Onde a Cidade Educa?" como forma de desencadear e contextualizar os trabalhos do GT e refletir sobre o conceito que permeia o evento. Os participantes tiveram que responder ao questionamento "Onde a Cidade Educa?", no site "Mentimeter", por meio de um *link* e código de acesso disponibilizado no *chat* do evento.

Como produto das respostas, desenhou-se uma nuvem de palavras, que espacializou os termos aportados pelos/as participantes como se pode observar na Figura 1. Ao analisar a nuvem de palavras, podemos perceber que a escola ainda é considerada pelas pessoas como o principal lugar de fazer/vivenciar processos educativos. A palavra escola teve o maior número de citações pelos/as participantes e por isso aparece na nuvem em fonte maior.

Observa-se, também, o apontamento de inúmeros outros espaços/lugares como potenciais educativos. A expressão "em todos os lugares" como espaços onde a cidade educa/pode educar, aponta a amplitude que esse debate pode atingir. Assim, foi a dinâmica inicial, com momento de partilha de conhecimento e interação através do uso da tecnologia, que permitiu uma primeira aproximação dos participantes e a

expressão de suas vozes para o início do diálogo sobre o conceito de Cidade Educadora.

Figura 1 - Nuvem de palavras com as respostas dos participantes do GT



Fonte: Autores (2020)

A apresentação dos 7 trabalhos inscritos foi organizada em dois blocos:

- 1° grupo: quatro trabalhos que relacionaram conceitos de meio ambiente, território educativo e sociedade, a partir de diferentes espaços educadores;
- 2° grupo: três trabalhos de cunho bibliográfico, evidenciando as relações entre os referenciais da Teoria da Complexidade, Pedagogia da Pergunta, Educação Alimentar e Nutricional, e suas interfaces com os conceitos de Educação Integral e/ou Cidade Educadora.

O trabalho de Santos e Moll (2020) analisou a Educação Ambiental na perspectiva da construção dos Interlocutores Ambientais, com a Praça CEU (Centros de Artes e Esportes Unificados), no município de Sapucaia do Sul, na região metropolitana de Porto Alegre (RS), como lócus de Educação Ambiental. A pesquisa teve caráter qualitativo, a partir de um estudo de caso, por meio de técnicas de observação participante e entrevista, bem como aplicação de questionário contemplando questões relacionadas à Praça CEU. A observação participante ocorreu com os estudantes que compõem os Interlocutores Ambientais, a partir de

um piquenique na Praça CEU, sendo uma das ferramentas utilizadas para analisar sua interação com esse espaço, seguida da entrevista com o diretor da escola da escola pública onde estudam, abordando as experiências quanto ao uso dos espaços da Praça CEU. A pesquisa aponta que a abordagem de Educação Ambiental (EA) desenvolvida na escola pode avançar através da contextualização e da interação com os espaços públicos na perspectiva das Cidades Educadoras.

No trabalho de Bomfim e Moll (2020) são apresentadas reflexões acerca da integração entre zoológico e escola. A pesquisa objetivou analisar o impacto do Zoológico da Fundação Zoobotânica, do município de Sapucaia do Sul, região metropolitana de Porto Alegre (RS), como espaço e território educativo, a partir da proposição de formações continuadas e sua repercussão nas práticas docentes. Trata-se de um estudo de abordagem qualitativa, realizado por meio de pesquisa-ação, na qual propôs uma formação para 21 participantes (professores da educação básica) e utilizou-se de questionários como ferramenta de coleta de dados. Os dados foram analisados a partir de uma triangulação de categorias estabelecidas, por meio da técnica de nuvem de palavras. A realização dessa pesquisa permitiu perceber a importante interface do parque zoológico com as escolas, reforçada pela formação de professores, em um desenho de possível território educativo. Tal perspectiva aponta para as possibilidades em relação a novos desenhos para o fazer escolar, pensados a partir das relações estabelecidas com outros espaços pedagógicos e de uma educação integral. As experiências apresentadas no trabalho desenvolvido no Zoo revelam a necessidade do trabalho com parcerias para que se construam redes de saberes de forma contínua, superando-se o caráter episódico das saídas da escola.

O trabalho de Santos (2020) apresenta a experiência de um projeto desenvolvido no ano de 2018, com o objetivo de identificar a percepção ética das crianças sobre a interferência humana (ocupação irregular, desmatamento e custos associados) nos serviços ambientais. O projeto contemplou um universo de 64 estudantes do 5° ano do ensino fundamental de uma escola municipal de Manaus (AM), nos turnos matutino e vespertino. Como proposição metodológica, utilizou-se da roda de conversa para coleta de dados e analisou os dados a partir dos pressupostos e procedimentos da análise de conteúdo de Bardin (2011), tendo como

produto final a elaboração de um fanzine. A pesquisa indica que as aulas fora do ambiente escolar são estratégias potentes para o desenvolvimento da alfabetização ecológica que favorecem a aprendizagem e contribuem para o desenvolvimento da ética ecossociocêntrica.

O trabalho de Glasenapp e Soares (2020) apresenta uma prática desenvolvida no componente curricular de estágio em educação não formal do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA, no Câmpus de São Gabriel (RS). A atividade foi desenvolvida em um bar, denominado de Boteco 763, por meio do evento intitulado "Ciência no Boteco", com o objetivo de promover a integração da Universidade com a população local, apresentando o conhecimento científico em um local não convencional e com a proposta de envolvimento de diferentes públicos, de maneira dinâmica. O evento contou com a presença de um público expressivo, que ocupou todos os lugares disponíveis no ambiente, oportunizando um espaço de aprendizagem diferente aos estudantes e outras pessoas, com o planejamento e execução de ações, além dos muros da escola.

Araújo e Moll (2020) apresentam um estudo bibliográfico, por meio de um panorama de trabalhos apresentados na 23° Feira de Ciências, intitulado "Ciência Jovem" do estado de Pernambuco. Essa pesquisa fez parte da dissertação de Mestrado do primeiro autor e tem por objetivo promover uma discussão sobre Feiras de Ciências e Mostras Científicas, enquanto proposta de educação científica em diálogo com a Pedagogia da Pergunta. Assim, busca compreender o universo da pesquisa nas escolas da educação básica, contribuindo para o debate da Cidade Educadora em uma perspectiva freireana. Os resultados da análise indicam que Mostras Científicas e Feiras de Ciências, realizadas por meio da Pedagogia da Pergunta, tem um grande potencial na educação básica e contribuem para a discussão das Cidades Educadoras.

Ainda em uma perspectiva bibliográfica, Abarno (2020) propõe reflexões acerca do conceito de Educação Alimentar e Nutricional (EAN) como prática contínua e permanente, que permite abordagens transdisciplinares e garante o Direito Humano à Alimentação Adequada. Além disso, a autora apresenta um

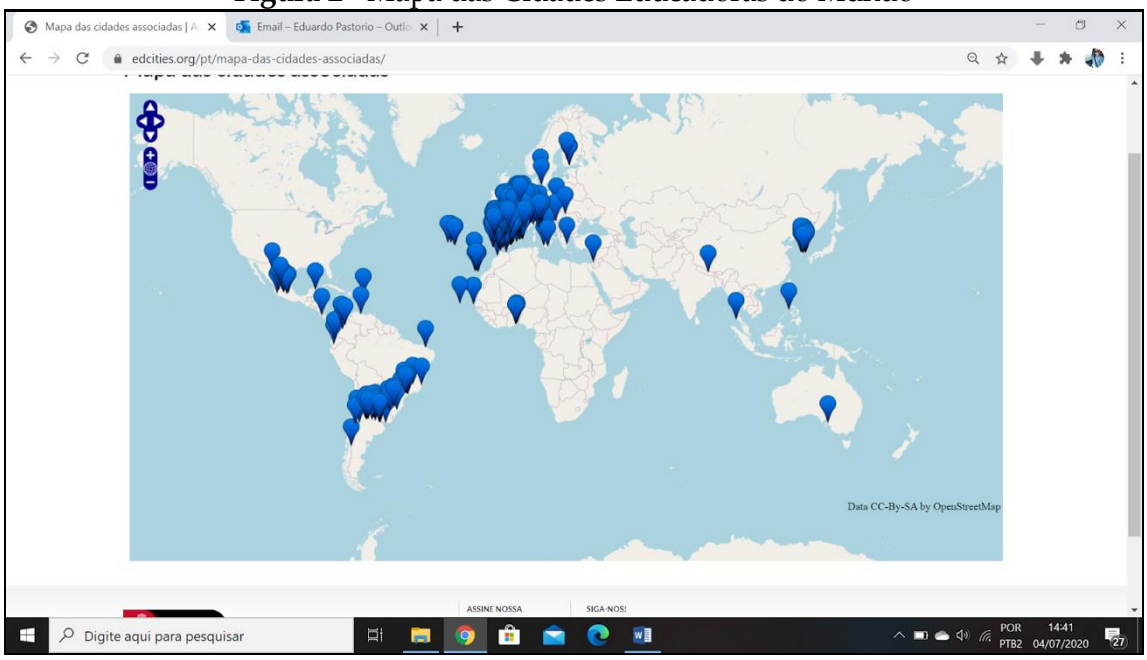
método de trabalho que busca promover o diálogo entre a EAN, comunidade escolar e saúde integral, apontando espaço privilegiado para formação permanente das pessoas nos territórios onde vivem.

Por fim, Ribeiro, Moreira e Silva (2020) apresentam uma investigação científica pautada na literatura da Educação Integral e em produções desenvolvidas por Edgar Morin sobre a Teoria da Complexidade. O objetivo do trabalho consistiu em associar os princípios norteadores da Educação Integral, especialmente quanto aos diferentes tempos e espaços educativos, com a Teoria da Complexidade. O texto define a identificação do ser humano, como ser social, composto pela tríade indivíduo/sociedade/espécie e resultado de inúmeras metamorfoses e evoluções históricas, biológicas, culturais e sociais.

Os resultados dos trabalhos de pesquisa apresentados demonstram inúmeras ações e estratégias pedagógico-didáticas que podem ser desenvolvidas no âmbito da Cidade Educadora, apontando seu potencial enquanto grande e expansivo mapa curricular e na proposição de reflexões importantes acerca de aspectos de possíveis processos de formação humana integral.

Apesar disso, apresenta-se a necessidade de ampliar e difundir estudos acerca da temática da Cidade Educadora e suas possíveis interfaces no Brasil. Trata-se de um conceito em expansão em nosso país, uma vez que até o momento da escrita deste trabalho (outubro de 2020) apenas 22 municípios, de um total de 5570 municípios, são membros da Associação Internacional de Cidades Educadoras (AICE). Comparada a outros países da Europa, como França (63), Portugal (84) e Espanha (221), considerados os totais de municípios nesses países, a quantidade de Cidades Educadoras no Brasil é inexpressiva. Sua expansão está diretamente relacionada à expansão da compreensão e do estudo desse conceito e de sua amplitude pedagógica e política no Brasil. O quadro das Cidades Educadoras pelo mundo (Figura 2) aponta sua concentração em países europeus que atingiram níveis qualificados de vida para suas populações.

Figura 2 - Mapa das Cidades Educadoras do Mundo



Fonte: AICE, 2020.

Esses números nos fazem refletir acerca da necessidade da continuidade da expansão do conceito, inclusive como linha de investigação científica, promovendo a construção de políticas públicas no âmbito governamental e de produções acadêmicas em nível científico, com posterior cruzamento das informações e intercâmbios dos resultados.

O Simpósio Nacional de Educação e o Seminário de Educação URI/FW e SESC constituíram-se como significativos espaços para o debate dessa temática no Brasil, corroborando de forma significativa para disseminação e reflexão sobre o conceito. No GT "Diferentes territórios educativos e as políticas públicas: um diálogo necessário" observamos a positividade de sua realização, a partir das respostas dos participantes ao questionário avaliativo disponibilizado ao final das apresentações dos trabalhos.

Recebemos as respostas de 11 questionários, sendo que no contexto da "abordagem inicial" e "aquisição de novos conhecimentos", 100% dos participantes responderam que foi ótimo. No questionamento sobre a "apresentação dos trabalhos", 91% considerou ótimo e 9%, qualificaram como bom. Quanto aos aspectos positivos do Grupo de Trabalho, os participantes destacaram:

"Diversidade de assuntos";
"Integração";

> "Sugestão de autores e partilha de conhecimentos";
> "Qualidade das pesquisas e diferentes temas";
> "Muito agradável, um debate aberto junto com as apresentações";
> "Tempo das apresentações";
> "Diálogo";
> "Organização e carinho no atendimento geral do evento";
> "Os diferentes trabalhos e suas conexões";
> "Ótima ministração e conteúdo".

Perguntou-se "o que mais marcou você (participante) nesta tarde" no Grupo de Trabalho e das manifestações destaca-se a frase: "Tudo estava maravilhoso". Observou-se também que as diferentes abordagens dos trabalhos apresentados proporcionaram uma articulação entre as temáticas, evidenciado na fala de um participante como aspecto marcante "a costura entre os trabalhos". Para finalizar, sinalizamos uma fala que descreve muito bem o sentimento que o movimento das Cidades Educadoras nos proporciona, que é a "esperança de outras possibilidades", "a esperança de um outro mundo possível", repetida pela coordenadora, pois renova nossas utopias e nos aponta caminhos possíveis na construção de uma sociedade mais justa, igualitária e democrática.

Nessa perspectiva, reiteram-se as considerações da Carta de Frederico Westphalen, lançada pelos participantes ao final do Simpósio, sobre os compromissos para a construção de uma Cidade Educadora:

> Considerando que a educação consiste em processo imprescindível para o desenvolvimento das sociedades e em condição para o desenvolvimento pessoal nos contextos laborais, culturais, econômicos, políticos e como possibilidade de transformação social, que se realiza em múltiplos espaços e que acontece ao longo da vida e em todos os lugares que habitamos. (SINCOL, 2020, p.01)

Coloca-se como desafio a expansão do diálogo com as proposições desse Documento, que leva em conta "o desafio de aprender coletivamente a construir projetos educativos de cidades na perspectiva de territórios democráticos, inclusivos, sustentáveis, afetivos, inteligentes, plurais, agregadores, sensoriais, policêntricos, cuidadores e sonhadores" (SINCOL, 2020, p.03).

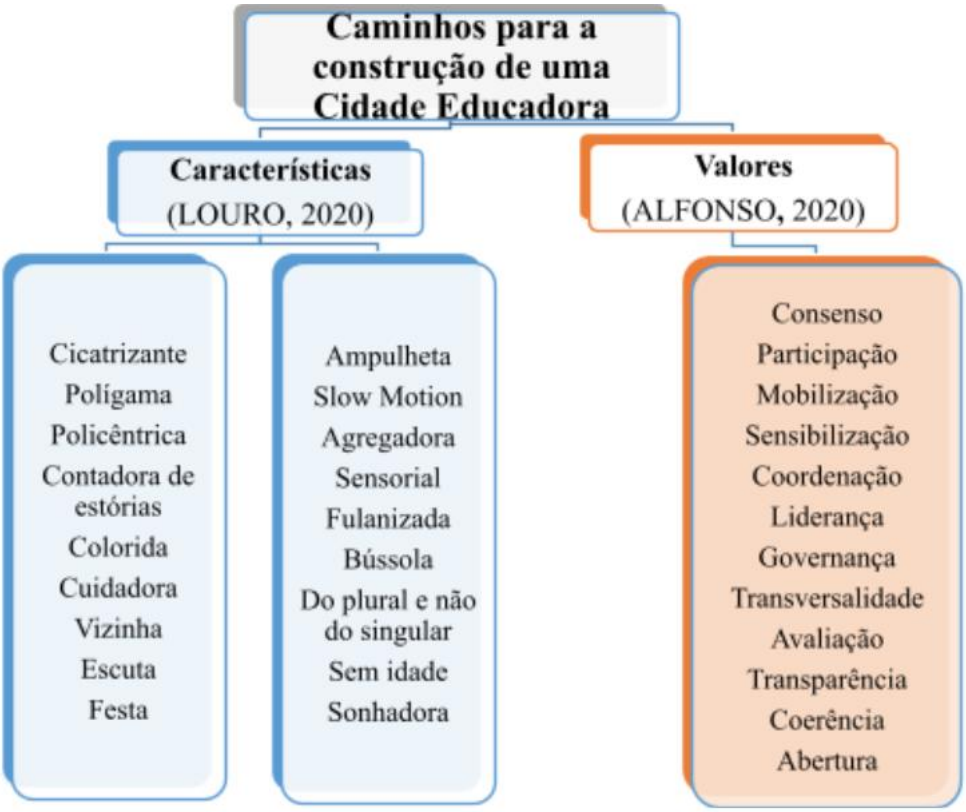
3. REFLEXÕES E ARTICULAÇÕES POSSÍVEIS NA CONSOLIDAÇÃO DA CIDADE EDUCADORA

Pensar a cidade na perspectiva educadora implica rever nossa leitura de mundo e sobretudo a cidade que queremos para nosso tempo e para as futuras gerações. Implica um olhar para a cidade como espaço de convivência humana e de construção da paz e da dignidade para todos/as, para cada um e cada uma.

Dessa forma, a seguir elencamos alguns valores fundamentais (Figura 3) para transformar a cidade por meio da educação, apontados por Laura Alfonso, coordenadora da AICE na América Latina, como o "consenso, participação, mobilização da sociedade civil, sensibilização, transparência nas ações de governo, ser coerente e cordial com as ações políticas, ser aberto a escutar a todos". Ter "governança" e diálogo com a sociedade civil e validar as ações junto a eles. Tomar a "transversalidade" em toda a ação educativa, todas as políticas e como todos esses valores podem entrelaçar nas ações e nas políticas do governo local e em conjunto com toda a sociedade civil (ALFONSO, 2020).

Nessa perspectiva, também apresentamos as características de uma Cidade Educadora (Figura 3), a partir da fala de Paulo Louro, coordenador da Rede Portuguesa de Cidades Educadoras, que em sua fala na conferência proferida no Simpósio, sinaliza que "a cidade é cicatrizante, polígama, policêntrica, contadora de estórias, colorida, cuidadora, vizinha, escuta, festa, ampulheta, slow motion, agregadora, sensorial, fulanizada, bússola, do plural e não do singular, sem idade e sonhadora" (LOURO, 2020).

Figura 3 - Valores e características para construção de uma Cidade Educadora



Fonte: Adaptado de Alfonso (2020) e Louro (2020)

A partir das reflexões de Louro (2020), a Cidade Educadora é:

- "Cicatrizante", porque precisa passar por processos de reorganização e de reestruturação dos espaços de produção, de consumo, de vida, de lazer e, frequentemente, esses espaços apresentam uma tendência para fragmentar os diferentes passos e as diferentes ocupações do território. A cidade educadora procura contrariar essa tendência, planejando para que se estabeleçam continuidades físicas e sociais que fortaleçam seus habitantes.
- "Polígama", porque gosta de estabelecer compromissos com muita gente. Aceita e valoriza a diversidade e sabe que só com o compromisso do indivíduo com os outros, compromisso do indivíduo com o território é que podem promover comportamentos que materializem os valores da cidade Educadora. Todos os nossos comportamentos podem ser educadores ou deseducadores, e, portanto, valores da cidade educadora: de identidade, de valores, da pertença, da aceitação do diverso e da sustentabilidade

do território só se consegue com aprendizagens e compromissos. Por isso, temos que construir esses compromissos com os outros e com o nosso território.

- "Policêntrica", porque a evolução do território tem levado a uma tendência a desconcentração e descentralização da iniciativa administrativa e financeira para superação da dicotomia entre os centros e as periferias. A cidade educadora incentiva várias centralidades, democratizando a qualidade de vida e dos espaços para todos/as na cidade.

- "Contadora de histórias/estórias", porque quando planeja os espaços, tem em conta que cada praça, cada fachada, cada rua, cada placa, tem histórias/estórias e essas permitem a construção de significados e sentidos e que favorecem a construção de identidades e pertencimentos.

- "Colorida", porque quando planeja ou reabilita a cidade educadora cuida para que estejam presentes as cores que correspondem às ocupações e às práticas sócio-espaciais que cada um/a e cada grupo têm e que vão colorir o território.

- "Cuidadora", porque cuida de todos que estão no território e sabe que com a globalização, muito do que se tem de empresarial e que se instala no território é transnacional e não tem, por isso, qualquer vínculo com o território. Nesse sentido, a cidade educadora tem que dar atenção aos que estão, aos que são, aos que vêm de dentro, aos que vêm de fora, aos que passam, para que cada um possa encontrar o seu lugar na cidade.

- "Vizinha", porque olha para o outro, olha para o de frente, procura escutá-lo e conhecê-lo e reconhece na diversidade uma oportunidade de aprendizagem. A cidade educadora dá conversa a todos, sabe quais são as rotinas, os hábitos do dia a dia que criam laços entre as pessoas e os lugares e isso leva ao compromisso. A cidade educadora sabe a importância do comércio local, do bom-dia-vizinho, da construção de um "nós" para contrariar a tendência de isolamento e exclusão.

- "Escuta", porque só escutando pode tomar as decisões mais acertadas, procura estimular todas as formas de participação, para encontrar os códigos e os canais nos diferentes habitantes, criando oportunidades para todos se expressarem, baseados na escuta e na corresponsabilidade.

- Gosta da "festa", da rua, do lazer. Sabe que a rua é o lugar da realização da cidadania, é o lugar do encontro e do convívio, é o lugar onde conflitos podem se tornar coesão e que para isso a mediação consciente dos governos é fundamental. Sabe, também, que as comemorações e as atividades pontuais têm potencial educador.
- "Ampulheta", porque sabe que o tempo é fundamental na aprendizagem e na socialização e por isso procura contrariar o presentismo das cidades atuais e o paradoxo de que a cidade atual tem cada vez mais pressa, em cada vez menos tempo. A falta de tempo dificulta a atribuição de significado e de referências e é isso que solidifica as pertenças.
- "Slow motion", em câmera lenta para não embarcar na cultura do urgente, pois gosta de ver os detalhes, gosta de conduzir, gosta de agir em vez de reagir.
- "Agregadora", pois procura juntar as pessoas, as culturas, procura dar a conhecer aqueles que não se conhecem, valorizar o que não é valorizado, procura planejar para que se encontrem, se juntem, se conheçam porque a identidade se constrói na relação com o outro e na relação com a memória.
- "Sensorial", porque gosta de pensar no bem comum e dar valor aos cheiros, aos olhares, ao toque, aos paladares e aos sons que todos produzimos. A cidade educadora valoriza o burburinho das cidades e por isso cria pontes de encontro. A cidade educadora gosta de transformar o burburinho das cidades em vozes.
- "Fulanizada", porque se preocupa com todos, mas procura olhar para cada um/cada uma, promovendo políticas que correspondam às expectativas e anseios de cada um/cada uma, que procura que cada um/cada uma sinta-se confortável, acolhido e transmitindo confiança nas suas capacidades. Preocupa-se também com todos os tipos de inclusão para que, em conjunto, cada um/cada uma possa fazer o seu caminho.
- "Bússola", porque procura transmitir os referenciais para construir sentidos para que cada um/cada uma possa entender, conhecer, usufruir e viver do território, mas sabe que cada um gosta de fazer o seu caminho, a sua velocidade. A cidade educadora dá o mapa, mas provoca cada pessoa a construir seu GPS.

- “Do plural e não do singular”, porque ela é dos diversos, dos diferentes, pensa em “nós”.
- “Sem idade”, porque sabe que a educação tem que estar presente em todos os momentos da vida. A educação tem que ser pensada para potencializar o desenvolvimento de cada pessoa, para valorizar a experiência de cada um/cada uma. A cidade educadora procura criar momentos e situações em que diferentes gerações se encontrem e aprendam mutuamente.
- “Sonhadora”, porque acredita na possibilidade de construir territórios melhores para um mundo melhor. Caminha por etapas, alcançando metas, sabendo a direção, construindo horizontalidade entre as pessoas, as políticas, as instituições.

Esses valores e características, juntamente com os princípios da Carta das Cidades Educadoras (AICE, 1990), nos ajudam, nos guiam e permitem aos governos locais pensar as políticas e suas ações na construção de uma agenda para a Cidade Educadora, bem como Moll (2020) sugere:

> [...] ressignificar a democracia, repovoar a política com a vida dos cidadãos, potencializar nossa capacidade de viver juntos. Reafirmar a importância da coisa pública e construir o lugar educador do poder político. Construir políticas intersetoriais desde as necessidades e potencias dos territórios e dos sujeitos. Repensar a instituição escolar na rede de espaços sociais de convivência. Avançar nas práticas de democracia participativa (MOLL, 2020).

Essa agenda pressupõe a construção de um roteiro compartilhado (Figura 4), que tenha como eixos: democracia, educação ao longo da vida, solidariedade, justiça social, diversidade, educação cívica, equidade, inclusão, cooperação, sustentabilidade, convivência, participação, diálogo e paz (ALFONSO, 2020).

Assim, pensar cidades educadoras é pensar cidades participadas e cidades adaptadas e promover formas para a participação na construção e reconstrução do território. No seu conjunto, essas temáticas e perspectivas apontam o largo horizonte que o debate das cidades educadoras oferece para recriação de nosso caótico, injusto e desigual mundo urbano.

Figura 4 - Roteiro compartilhado para a agenda da Cidade Educadora

Fonte: Adaptado de Alfonso, 2020.

O diálogo das Cidades Educadoras envolve diferentes áreas do conhecimento a serem aproximadas para a compreensão e a intervenção coletiva nos territórios: história, geografia, sociologia, educação, filosofia, meio ambiente, saúde, assistência social, economia, arquitetura, urbanismo e outras mais. Cada uma, com suas interfaces e possibilidades subdivididas tratarão do espaço urbano suas especificidades:

> [...] precisamos superar os modelos herdados que nos fazem acreditar que escola e a cidade são assim mesmo e sempre serão naturalmente. Como primeiro passo, propomos que a gente olhe para este óbvio, este natural, com estranhamento. Refolhar, recompor nossos conceitos, derrubar pré-conceitos e escolher outros a partir dos quais possamos entender que o espaço é muito mais do que parece ser, e pode muito mais do que tem sido considerado por nós, pela escola, pela educação e pela arquitetura. (BRASIL, 2014, p.15-16)

Precisamos reconhecer que a escola não consegue dar conta, de modo isolado, da educação das crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos que vivem em nossos territórios. Precisamos reconhecer nosso entorno para ressignificarmos a prática educativa, articulando a escola com a vida da comunidade e considerando o contexto local no projeto pedagógico da escola. E, assim, compartilharmos com a

comunidade e demais instituições parceiras a responsabilidade sobre a educação. É nesse cenário que a Cidade Educadora é concebida e retoma seu vigor, firmando um "compromisso com o presente e a responsabilidade com o futuro impulsiona-nos a compreender o que está se passando e, principalmente, buscar caminhos e alternativas para superar esta situação" (BRASIL, 2014, p.18).

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Santos (2000, p.61) afirma que "quando o homem se defronta com um espaço que não ajudou a criar, cuja história desconhece, cuja memória lhe é estranha, esse lugar é a sede de uma vigorosa alienação". Nessa perspectiva, o desenvolvimento do território, dos espaços da cidade e o debate da Cidade Educadora rompem e invertem esse ciclo, substituindo a alienação pelo interesse, produzindo significação e pertencimento.

Ao potencializar o desenvolvimento do território em uma perspectiva educadora, favorece a compreensão das contradições existentes, empoderando os sujeitos para transformação de suas realidades. Tal perspectiva reitera o compromisso da Carta de Frederico Westphalen (2020) de considerar "o desafio de ensinar e aprender sempre e ao longo da vida, com diálogo, convivência, empatia, aceitação da diversidade, exercício de liberdade e de alteridade, responsabilidades individuais e coletivas".

Quando as cidades se comprometem com as proposições do movimento da Cidade Educadora, fomentam uma educação para a formação humana e integral aproximando diferentes contextos:

> Ao fazer da cidade uma sala de aula, ou seja, usá-la como texto e contexto, território pedagógico, subvertemos as relações educativas tradicionais em que um ensina e outro aprende, aproximando os conteúdos escolares da vida (BRASIL, 2014, p.46)

O desenvolvimento do território e o olhar para os espaços da cidade, identificando suas potencialidades pedagógicas, promovem inúmeras mudanças de paradigmas na escola e na vida cidadã:

> Estes conteúdos alfabetizadores possibilitam não só a leitura da cidade, mas também provocam e promovem a releitura dos espaços da própria escola, dando-nos condições de requalificar os espaços da escola, também, de maneira que eles saltem de escolares para efetivamente educativos, propiciando a ressignificação territorial da escola (BRASIL, 2014, p.48).

Com todos esses sentidos, o XI Simpósio Nacional de Educação da URI trouxe a temática da Cidade Educadora para o debate. A relevância do tema aponta para um deságio de longo prazo para sua consolidação no ambiente acadêmico, político e social de nossas cidades e de nosso país, porque cada vez mais pensamos na construção de uma sociedade mais justa, mais igualitária, em comunidades cidadãs e de uma cultura de paz. Precisamos pensar em conceitos que podem instituir esse ideal de vida que buscamos e para qual trabalhamos. Longe de modismos, esse tema aponta novas projeções tanto para o campo educativo quanto para o campo social e político.

Os debates contextualizados pelo Simpósio permitiram discutir democracia, projetos, valores fundamentais, princípios que devem/podem reger a construção de uma cidade cidadã, deixando um legado em suas propostas temáticas, nas inquietações, nas proposições e nos encaminhamentos registrados na Carta de Frederico Westphalen sobre os compromissos para a construção de uma cidade educadora.

No que se refere aos trabalhos apresentados no evento, mais especificamente no GT "Diferentes territórios educativos e as políticas públicas: um diálogo necessário" a análise das produções demonstra a amplitude desse diálogo entre escola e educação e a potência da escola como agente de transformação de territórios. Aponta, também, a necessidade de ampliar os tempos e espaços escolares, diálogando com outras instituições.

Nessa perspectiva, comprometidos com a nossa realidade, precisamos continuar sendo resistentes, resilientes e lutadores, para convocar para a coletividade, com oportunidades de espaço de escuta/diálogo e com o compromisso por um mundo melhor.

REFERÊNCIAS

ABARNO, Cristiane Jung. Educação Alimentar e Nutricional abrindo caminhos para saúde integral. In: **XI Simpósio Nacional de Educação, IV Colóquio de Estudos em Educação, V Colóquio Internacional de Políticas Educacionais e Formação de Professores e III Seminário de Educação URI/FW e SESC**. Frederico Westphalen: URI, 2020.

AICE. Associação Internacional de Cidades Educadoras. Barcelona: AICE, 2020. Disponível em: < https://www.edcities.org/>. Acesso em: 01 set. 2020.

AICE. **Carta das Cidades Educadoras**. Barcelona: AICE, 1990.

AICE. **Rede Brasileira de Cidades Educadoras.** Disponível em: < https://www.edcities.org/rede-brasileira/>. Acesso em: 01 set. 2020.

ALFONSO, Laura. Construção da proposta de uma Cidade Educadora: Experiências Internacionais de Cidades Educadoras. In: Conferência no **XI Simpósio Nacional de Educação, IV Colóquio de Estudos em Educação, V Colóquio Internacional de Políticas Educacionais e Formação de Professores e III Seminário de Educação URI/FW e SESC**. Frederico Westphalen: URI, 2020. Disponível em: <https://youtu.be/488e7npWyeY>. Acesso em: 26 set. 2020.

ARAÚJO, Carlos Wagner Costa; MOLL, Jaqueline. A Pedagogia da Pergunta nas Mostras Científicas e Feiras de Ciências para uma Formação Humanista. In: **XI Simpósio Nacional de Educação, IV Colóquio de Estudos em Educação, V Colóquio Internacional de Políticas Educacionais e Formação de Professores e III Seminário de Educação URI/FW e SESC**. Frederico Westphalen: URI, 2020.

BOMFIM, Inacira Caliandro; MOLL, Jaqueline. Interfaces entre Zoo e Escola: contribuições a partir de uma experiência de formação de professores. In: **XI Simpósio Nacional de Educação, IV Colóquio de Estudos em Educação, V Colóquio Internacional de Políticas Educacionais e Formação de Professores e III Seminário de Educação URI/FW e SESC**. Frederico Westphalen: URI, 2020.

BRASIL. **Territórios Educativos para a Educação Integral**. Série Cadernos Pedagógicos. 1 ed. Brasília: Ministério da Educação, 2014. Disponível em: < https://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2014/04/territorioseducativos.pdf>. Acesso em: 13 out. 2020.

CIDADE ESCOLA APRENDIZ. **Bairro Escola:** passo a passo. São Paulo: Cipó Produções, 2007.

FONSECA, Débora Correa. Desafios para a educação física no ensino médio em jornada escolar ampliada: um estudo em escolas estaduais de Rondonópolis (MT). In: **XI Simpósio Nacional de Educação, IV Colóquio de Estudos em Educação, V Colóquio Internacional de Políticas Educacionais e Formação de Professores e III Seminário de Educação URI/FW e SESC**. Frederico Westphalen: URI, 2020.

GLASENAPP, Gabriele Milbradt; SOARES, Larissa Rangel. Ciência no Boteco: o ensino não-formal potencializando as cidades educadoras. In: **XI Simpósio Nacional de Educação, IV Colóquio de Estudos em Educação, V Colóquio Internacional de Políticas Educacionais e Formação de Professores e III Seminário de Educação URI/FW e SESC**. Frederico Westphalen: URI, 2020.

LIBÂNEO, José Carlos. Congressos, encontros, seminários de educação: espaços d desenvolvimento profissional ou mercado de entusiasmo? In: **Revista de Educação AEC**, Ano 27 - nº 109. Out/Dez 1998.

LOURO, Paulo. Construção da proposta de uma Cidade Educadora: Experiências Internacionais de Cidades Educadoras. In: Conferência no **XI Simpósio Nacional de Educação, IV Colóquio de Estudos em Educação, V Colóquio Internacional de Políticas Educacionais e Formação de Professores e III Seminário de Educação URI/FW e SESC**. Frederico Westphalen: URI, 2020. Disponível em: <https://youtu.be/488e7npWyeY>. Acesso em: 13 out. 2020.

MOLL, Jaqueline. Cidade Educadora: novos olhares para o território . In: Conferência no **XI Simpósio Nacional de Educação, IV Colóquio de Estudos em Educação, V Colóquio Internacional de Políticas Educacionais e Formação de Professores e III Seminário de Educação URI/FW e SESC**. Frederico Westphalen: URI, 2020. Disponível em: <https://youtu.be/488e7npWyeY>. Acesso em: 13 out. 2020.

RIBEIRO, Diovane de César Resende; MOREIRA, Wagner Wey; SILVA, Mônica Izilda da. Educação Integral e Edgar Morin: associações para se pensar os diferentes espaços e tempos educativos. In: **XI Simpósio Nacional de Educação, IV Colóquio de Estudos em Educação, V Colóquio Internacional de Políticas Educacionais e Formação de Professores e III Seminário de Educação URI/FW e SESC**. Frederico Westphalen: URI, 2020.

SANTOS, Eloisa de Souza. Educação Baseada no Lugar: o território como mediação pedagógica. In: **XI Simpósio Nacional de Educação, IV Colóquio de Estudos em Educação, V Colóquio Internacional de Políticas Educacionais e Formação de Professores e III Seminário de Educação URI/FW e SESC**. Frederico Westphalen: URI, 2020.

SANTOS, Loreni Aparecida dos; MOLL, Jaqueline. A Praça CEU e a Construção dos Interlocutores Ambientais. In: **XI Simpósio Nacional de Educação, IV Colóquio de Estudos em Educação, V Colóquio Internacional de Políticas Educacionais e Formação de Professores e III Seminário de Educação URI/FW e SESC**. Frederico Westphalen: URI, 2020.

SANTOS, Milton. **O espaço do cidadão**. São Paulo: Nobel, 2000, p. 61.

SIMPÓSIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (SINCOL), 11, 2020, Frederico Westphalen/RS. Frederico Westphalen: URI, 2020. Disponível em: <http://sincol-ppgedu.com.br/index.php>. Acesso em: 10 set. 2020.

SINCOL. **Carta de Frederico Westphalen sobre os compromissos para a construção de uma cidade educadora.** In: XI Simpósio Nacional de Educação, IV Colóquio de Estudos em Educação, V Colóquio Internacional de Políticas Públicas Educacionais e Formação de Professores e III Seminário de Educação URI/FW e SESC. Frederico Westphalen: URI, 2020.

SINGER, Helena (org). **Territórios educativos**: experiências em diálogo com o Bairro-Escola. São Paulo: Moderna, 2015 — (Coleção territórios educativos, v. 1). Disponível em: <https://www.cidadeescolaaprendiz.org.br/wp-content/uploads/2015/04/Territorios-Educativos_Vol1.pdf>. Acesso em: 10 set. 2020.

PERCEPÇÕES SOBRE A CIDADE EDUCADORA ATRAVÉS DO DIÁLOGO ENTRE LOCAL E GLOBAL

Jordana Wruck Timm[1]
Tatiane de Freitas Ermel[2]

GT: Percepções sobre a Cidade Educadora através do diálogo entre local e global

INTRODUÇÃO

As críticas internas e externas sobre as instituições educativas foram sistematicamente repensadas e amplamente divulgadas, a partir dos anos 60 do século XX, assim como as transformações nas escalas e perspectivas de análise no campo das Ciências Humanas e Sociais, sendo fundamental para a mudança de paradigma no âmbito educativo. Desse modo, para além da escolarização, foram lançados olhares para outros espaços e outros tempos como elementos-chave do processo educativo.

Nessa perspectiva, o presente estudo parte da concepção de Cidade Educadora e de sua profícua relação com a história de movimentos e ações internacionais - tais como: Declaração Universal de Direitos Humanos (1948); Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (1966); Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990); Convenção para os direitos da Infância (1990); a Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural (2001); entre outros. Com base nisso, traçamos como objetivo principal deste estudo analisar a relação entre as cidades, compreendidas como espaços democráticos e de convivência humana em escala local e a sua capacidade de construção do global, através de instituições e

[1] Graduada em Pedagogia. Especialista em Psicopedagogia. Mestra em Educação pela UCS e Doutora em Educação pela PUCRS. É Pesquisadora Pós-Doutoral (PNPD) e docente colaboradora no Programa de Pós-Graduação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI. E-mail: jordana@uri.edu.br

[2] Pesquisadora e docente na Universidad Complutense de Madrid (Espanha), contratada pela Comunidad de Madrid pelo programa Atracción de Talento Investigador (Modalidad Joven Doctor). Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação/PUCRS (2013-2017), Mestre em Educação pela mesma instituição (2009-2011), Bacharela e Licenciada em História pela Faculdade de História/PUCRS (2008). E-mail: tatiane.ermel@gmail.com

experiências educativas em diferentes áreas do conhecimento, como: arte, saúde e meio-ambiente, dentre outros.

Metodologicamente, partimos de uma revisão bibliográfica acerca do direito à cidade – educadora –, como um dos pilares do desenvolvimento humano, em conjunto com o compromisso da cidade e o serviço integral das pessoas, formando os três pontos-chave da *Carta da Cidade Educadora*, publicada originalmente em 1990 e revisada em 1994 e 2004. Em seguida, realizamos um estudo de carácter documental acerca da Associación Internacional de Ciudades Educadoras (AICE), criada em 1994, e suas principais premissas em torno de um diálgo entre o local e o global.

Convidamos para um olhar atento às contribuições de suas investigações para a conjuntura local e global, especialmente aspectos relacionados a temas como inclusão e justiça social, igualdade e equidade, voluntariado, cultura e promoção para a saúde. Dessa forma, propomos uma discussão a partir de pontos de vista diferentes e, igualmente, abordagens teórico-metodológicas de distintas áreas do conhecimento, refletindo assim como os projetos e as experiências educativas, feitas a partir de um espaço delimitado (cidade), podem impactar demandas e políticas de interesse global e/ou de que forma(s) essas globais influenciam as locais.

Objetivamos, desse modo, também discutir de que modo às propostas/experiências, desenvolvidas em uma cidade, com um viés em torno de educação/formação de sujeitos em diferentes fases da vida, estimulam possíveis diálogos com o global. Além disso, problematizamos como as pessoas, pesquisadores e pequenos grupos de uma cidade estão integrados e/ou entrelaçados com experiências e projetos globais, visando intercâmbios e conexões, mobilidade e interação. E, ainda, mapeamos em que sentido as pesquisas apontam para serviços, políticas públicas, equipamentos e serviços disponíveis no meio local para garantir aspectos relacionados às questões de ordem global e como se dão os processos de in/formação para usufruto desses recursos disponibilizados.

O texto, além dessas breves palavras introdutórias, é composto por uma discussão a respeito do direito à cidade e à cidade educadora e, em seguida, dialoga questões relacionadas entre o local e global através da Associación Internacional de

Ciudades Educadoras. Por fim, tecemos as considerações finais e apresentamos as referências.

1. DIREITO À CIDADE – EDUCADORA

Reconhecida como cenário de construção social da vida humana, a cidade precisa ser vista e entendida como um direito. Aliás, mais do que isso, o direito à cidade, segundo Lefebvre (2011), se afirma como um apelo, uma exigência. Esse movimento dialético, para o autor, se apresenta como uma relação entre a ciêcia e a força política, como um diálogo, que deve discutir e relacionar as necessidades individuais e as coletivas dos sujeitos que vivem no urbano (LEFEBVRE, 2011).

De acordo com Andrade e Franceschini (2017), a vida urbana pressupõe o conviver entre diferentes ideologias, políticas e modos de vida. No entanto, tendo o consumo como prioridade, a estrutura capitalista expulsa o proletariado da cidade e forma os subúrbios. Perde-se a noção de *habitat* como local de vida social, trazendo, também, o afastamento da sua capacidade criadora. Ponto que, conforme as autoras, também é mencionado por Lefebvre ao defender que a discussão ao direito à cidade propicia abetura do pensamento e de novos horizontes.

Ao buscarmos uma definição para o conceito do direito à cidade, Tavolari (2016) esclarece que a reconstrução da gênese e do desenvolvimento do mesmo, parte da relação feita entre a história das ideias e das lutas sociais, com intuito de evidenciar que, atualmente, a pluralidade de sentidos, atribuída a esse direito, é decisiva para a sua relevância social e teórica. Conforme a autora, "A luta pelo direito à cidade passou a ser depositária das expectativas de mudança, das projeções de justiça, democracia e igualdade na cidade" (TAVOLARI, 2016, p. 106).

Nesse sentido, em 1992, o Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, instituiu no Artigo 11º que:

> Os Estados-partes no presente Pacto reconhecem o direito de toda pessoa a um nível de vida adequado para si próprio e para sua família, inclusive à alimentação, vestimenta e moradia adequadas, assim como uma melhoria contínua de suas condições de vida. Os Estados-partes tomarão medidas apropriadas para assegurar a consecução desse direito, reconhecendo, nesse

> sentido, a importância essencial da cooperação internacional fundada no livre consentimento.

Nesse mesmo viés, a Declaração Universal dos Direitos Humanos (2009) também lançou um artigo (Artigo XXV) que trata dessas mesmas questões, buscando que:

> Todo ser humano tem direito a um padrão de vida capaz de assegurar-lhe, e a sua família, saúde e bem-estar, inclusive alimentação, vestuário, habitação, cuidados médicos e os serviços sociais indispensáveis, e direito à segurança em caso de desemprego, doença, invalidez, viuvez, velhice ou outros casos de perda dos meios de subsistência em circunstâncias fora de seu controle.

Esse recorte da legislação assemelha-se à história conceitual, trazida por Tavolari (2016), a qual permite entrever que o direito à cidade vai continuar centralizado nas reivindicações populares e figurar tanto como categoria analítica como horizonte de emancipação, na medida em que ruas e praças das grandes cidades se estabelecem como palco privilegiado das lutas sociais recentes.

Essas lutas sociais, em busca do direito à cidade, conforme a autora, conseguem reunir os mais diferentes atores sociais. Fato que se justifica não apenas pela possibilidade de projeção de uma grande variedade de sentidos ao termo, mas porque, por meio dele, é possível fazer uma articulação da crítica social e da crítica fundada na perda de autenticidade e de liberdade. Nesse sentido, ela complementa que:

> Movimentos por moradia, terra urbana e transporte público colocam em primeiro plano a miséria social de quem não tem casa, terra, não pode se locomover pela cidade ou vive na situação de despejo iminente. A precariedade das condições de vida evidencia a exploração e a desigualdade, repertório atrelado à crítica social. Essas demandas poderiam muito bem ser vocalizadas a partir de direitos específicos – direito à moradia, à terra e ao transporte –, mas vinculá-las ao direito à cidade deixa de tratá-las como questões isoladas. Já os movimentos que lutam por parques e cinemas de rua, contrários à construção de grandes projetos como shoppings e conjuntos de luxo, dão ênfase à perda de espaços de encontro, à inautenticidade dos bairros e à padronização das cidades. O repertório dessas demandas está vinculado a uma nova miséria urbana, na medida em que há uma luta para manter espaços característicos das cidades, por lazer e espontaneidade. (TAVOLARI, 2016, p. 107)

Nesse sentido, buscar conceituar o direito à cidade, faz necessário dar voz aos indivíduos que habitam esse contexto, sem fazer distinção, e, também, buscar os movimentos feitos dentro de cada cidade. É buscar os serviços disponibilizados para

essa cidade e de como os mesmos estão sendo ofertados e utilizados por seus moradores. É mais do que ter a prestação de serviços, é garantir o direito e o acesso por todos. No entanto, o que temos visto, nas nossas cidades, é uma miséria, tanto no acesso às condições básicas de moradia e locomoção quanto de acesso à cultura e ao lazer.

Arantes (2009) também se propôs a traçar um percurso, que pretendeu avaliar, embasando-se, principalmente em Manuel Castells, e em algumas das influências da sociologia urbana francesa na produção pioneira de intelectuais marxistas, que tentaram descrever os paradoxos do crescimento da cidade de São Paulo e da sua urbanização periférica.

O autor, na tentativa de arriscar uma interpretação, acredita que, de certo modo, existe a possibilidade de afirmar a existência de uma opção política para essa abordagem. Para ele, é fato que não havia ainda um campo teórico nitidamente constituído com categorias que fossem próprias para a compreensão do que trata o fenômeno urbano. E, a disposição na busca por caracterizar a emergência de um novo sujeito político – aquele organizado em associações territorias e em movimentos urbanos –, e de propor políticas públicas mais democráticas que prevessem o fim do regime militar estavam expressas na escolha em privilegiar o entendimento da cidade pelo viés do consumo coletivo, da reprodução da classe trabalhadora, da cultura de massas e da ação do Estado. Tratava-se, dessa forma, de pesquisas comprometidas na orientação da ação institucional ou das organizações da sociedade civil, ou seja, pesquisas que tinham, sobretudo, interesse na superação prática do atraso e da desigualdade (ARANTES, 2009).

Nesse sentido, "O foco no urbano traz a reflexão sobre o contexto (território, tempo, espaço), que se reflete na organização social e política da cidade e possibilita pensar em como influenciar as decisões políticas e ações que ocorrem na e para a cidade" (ANDRADE; FRANCESCHINI, 2017, p. 3850). Ainda, nesse viés do caráter político, atrelado ao conceito, e ao tratar da transculturação, o pensamento progressista poderia reencontrar o caminho da humanização, defendido por Groppo (2005), fugindo do racionalismo abstrato e formalista – considerado pelo autor, o tipo particular de racionalidade que se pensa como exclusiva e universal –, se for

considerada a criatividade humana, a diversidade histórica e o acúmulo de lutas sociais pela emancipação.

Nas pesquisas daquela época, conforme Arantes (2009), a maioria dos poucos conceitos especificamente urbanos elaborados eram unidimensionais e estáticos. Não existia contraposição da periferia quanto à noção de centralidade, de autoconstrução, da própria (indústria da) construção, da espoliação, de renda da terra. Não eram conceitos que carregavam o movimento que se faz necessário. Parecia que a teoria entendia o conceito como algo estático, cabendo à movimentação ser feita exclusivamente pelo povo, quando na verdade, o conceito deveria refletir essa movimentação e contextualização ocorrida/prevista na cidade e no que de fato ela representa.

A necessidade de discutir o direito à cidade vai muito além do conceito, logo, de fato, ele não pode ser algo estático, ele precisa refletir a luta, os anseios, os movimentos. É preciso discutir o direito à cidade e a relação com a promoção da saúde dos que nela habitam. Andrade e Franceschini (2017) defendem a necessidade de considerar as problemáticas sociais, econômicas e demográficas. Para as autoras, viver na cidade implica refletir e atuar nas condições inadequadas de moradia, exclusão social, iniquidades e outras dificuldades impostas e vivenciadas pela população. Ao mesmo tempo, a cidade também é percebida pelas produções culturais, sociais e afetivas.

Notamos aí uma questão ambígua:

> Tendências globais apontam problemáticas demográficas, ambientais, sociais e econômicas, que são exacerbadas pela forma de organização e produção da vida nas cidades. Ao mesmo tempo, as cidades são reconhecidas como centros culturais, intelectuais, tecnológicos, produtivos e organizativos; servem também como motores de desenvolvimento humano e social. (ANDRADE; FRANCESCHINI, 2017, p. 3850)

Pensando nessa ambiguidade percebida na cidade, agendas urbanas foram construídas, visando a contribuir com o cenário. Além da expansão da infraesturura urbana, para Andrade e Franceschini (2017), é necessário discutir as relações entre a dinâmica econômica e as condições de urbanização. Planejar a cidade, para as autoras, requer um olhar para as tensões sociais, econômicas e ambientais – que são

crescentes. Nesse sentido, a construção de agendas urbanas merece atenção, pois disputam espaços institucionais e políticos, por meio da qual ganha relevância devido seu potencial capaz de influenciar no pensamento daqueles que tomam decisões e no planejamento da vida no contexto urbano.

Andrade e Franceschini (2017) defendem que as cidades podem ser influenciadas pelas agendas urbanas. Essa influência pode ser feita ao promover a inserção de enfoques estratégicos em lógicas de planejamento e gestão; ao influenciar a forma como pensam os políticos e tomadores de decisão a respeito da cidade e seus processos; ao dar impulso político e legitimidade a assuntos de caráter prioritário; ou, ao direcionar as capacidades das cidades para atingir objetivos, como o desenvolvimento sustentável, por exemplo.

Em contrapartida, as agendas urbanas também podem trazer o reflexo da natureza fragmentada das administrações públicas e abordar segmentos do urbano, como saúde, habitação, transporte. O que, apesar de demonstrar o reconhecimento dos problemas críticos (sobretudo a desigualdade), nem sempre apresentam propostas metodológicas que visem abordar ou tentar tratar a questão. A esse respeito, as autoras trazem a questão do diálogo entre o local e o global, já que vários modelos são propostos por organizações internacionais e que precisam ser consideradas a partir da relevância no âmbito local. Consideram, ainda, os atravessamentos por interesses de agências financiadoras ou pela opinião de especialistas. E, apontam para a necessidade de compreender os pressupostos que estão por trás dessas questões, buscando vislumbrar o modelo de desenvolvimento humano e social e que concepção de sujeito e cidadania consideram (ANDRADE; FRANCESCHINI, 2017).

Com vistas a fazer um levantamento das agendas existentes, Andrade e Franceschini (2017) encontraram doze, das quais quatro atenderam aos critérios definidos, sendo elas: Cidades Saudáveis, Cidades Sustentáveis, Cidades Inteligentes e Cidades Educadoras – essa última, foco da nossa discussão. As autoras, a partir de uma pesquisa documental, objetivaram analisar essas agendas à luz do referencial da Promoção da Saúde. Como resultados, encontraram a existência, em maior ou menor grau, de empenho por parte das agendas analisadas em assumir a participação social,

a intersetorialidade e o território como de caráter fundamentais no enfrentamento das exclusões e iniquidades. No entanto, perceberam também a falta de debates mais profundos sobre cada um dos conceitos. Elas concluíram, ainda, que, desde que tenha a compreensão crítica dos conceitos que as sustentam, as agendas urbanas podem ser importante aporte na consolidação do direito à cidade.

No que toca a educação, Ballesteros (2018) defende que a articulação feita entre a cidade e o contexto educativo tem se convertido em tema de relevância, tanto no viés pedagógico quanto urbanístico. Entendendo as cidades como espaços estratégicos para a promoção da saúde e produção de vidas e, com vistas a afunilar para a questão (do direito à) da cidade educadora, conforme Andrade e Franceschini (2017), essa agenda propõe ações que têm a educação como motora para o desenvolvimento pessoal e coletivo e que tenha vistas à melhoria da convivência e da coesão social à educação.

Segundo as autoras, a proposta dessa agenda tem como base o princípio de que é responsabilidade da sociedade a tarefa de educar. A definição de uma cidade educadora considera como aquela que aprende e que explora o potencial do território e que o transforma em capital educativo. Elas são regidas por princípios de ações que formam para o desenvolvimento integral dos cidadãos em um processo educativo que decorre ao longo de toda a vida e a partir da relação com os espaços e os indivíduos do município (ANDRADE; FRANCESCHINI, 2017).

Ballesteros (2018) sinaliza a forma em que a escola e a cidade vêm se transformando e os vínculos que têm sido criados entre elas, a ponto de dependerem uma da outra, mutuamente, convertendo-se em cenários que são coadjuvantes e vigiantes na busca por formar cidadãos. Nesse ínterim, a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990), prevê que

> [...] a educação é um direito fundamental de todos, mulheres e homens, de todas as idades, no mundo inteiro; entendendo que a educação pode contribuir para conquistar um mundo mais seguro, mais sadio, mais próspero e ambientalmente mais puro, e que, ao mesmo tempo, favoreça o progresso social, econômico e cultural, a tolerância e a cooperação internacional; sabendo que a educação, embora não seja condição suficiente, é de importância fundamental para o progresso pessoal e social; [...]

Já defendia Paulo Freire (2000) que a educação sozinha não pode transformar o mundo, mas que sem ela tampouco a sociedade pode mudar. Dessa forma, a Declaração prevê a educação como um direito e como uma possibilidade de um mundo mais e/ou melhor sociável e habitável.

No entanto, não basta garantir o acesso à educação. Para ser considerada uma cidade educadora, conforme a Associação, é necessário comprometimento com os princípios e premissas estabelecidas pela Carta, a saber: participação cidadã, fortalecimento do sentido de pertencimento e preservação da harmonia cultural; uso do espaço público; e, atenção integral às pessoas e promoção de práticas sustentáveis na escola e em seu entorno, com vistas a contribuir para o desenvolvimento do estudante, dos familiares, das comunidades e da cidade (ANDRADE; FRANCESCHINI, 2017), ou seja, deve envolver todos os elementos que constituem a ambiência escolar. Em relação à Associação e à Carta trataremos na sequência.

2. O DIÁLOGO ENTRE LOCAL E GLOBAL ATRAVÉS DA(S) CIDADE(S) EDUCADORA(S)

Nossa discussão em torno das ações locais e sua perspectiva global é analisada, neste estudo, a partir da experiência da Associación Internacional de Ciudades Educadoras (AICE), criada no ano de 1994 e sediada na cidade de Barcelona/Espanha. Consideramos essa instituição como um espaço importante de congregação de esforços em torno da necessidade de uma interlocução entre dinâmicas de difusão global e mecanismo de contextos específicos de recepção [local] (SCHRIEWER, 2012). Nesta perspectiva, reforçamos a necessidade de superação de uma prioridade em torno da estação-nação, em áreas do conhecimento como as Humanidades e as Ciências Sociais. Outro elemento importante consiste, também, em um movimento em torno de ultrapassar o relato hegemônico eurocêntrico, quando as ferramentas conceituais universais eram aplicadas em todas as partes, sem respeito às particularidades locais (CONRAD, 2017).

Nesse sentido, partimos de um enfoque que busca pontos de interseção entre os processos globais e as manifestações locais através do intercâmbio, das conexões, da mobilidade e da interação entre diferentes experiências educativas que foram

materializadas em torno dessa associação internacional. Conforme Carta das Cidades Educadoras (1990, revista em duas ocasiões, 1994 e 2004):

> A cidadania global vai-se configurando sem que exista ainda um espaço global democrático, sem que numerosos países tenham atingido uma democracia eficaz respeitadora dos seus verdadeiros padrões sociais e culturais e sem que as democracias de longa tradição possam sentir-se satisfeitas com a qualidade dos seus sistemas. Neste contexto, as cidades de todos os países, devem agir desde a sua dimensão local, enquanto plataformas de experimentação e consolidação duma plena cidadania democrática e promover uma coexistência pacífica graças à formação em valores éticos e cívicos, o respeito pela pluralidade dos diferentes modelos possíveis de governo, estimulando mecanismos representativos e participativos de qualidade (Carta das Cidades Educadoras, 1990, p. 3).

Conforme nos assinala Louro (2019, p. 17), a existência da rede internacional de cidades educadoras, que foi organizada a partir da Associação Internacional de Cidades Educadoras (AICE), que "congrega quase 500 governos locais de diferentes partes do mundo, apostados em promover a qualidade de vida dos seus cidadãos, com foco particular na Educação enquanto elemento transversal a toda a ação política nos territórios".

A AICE é composta atualmente por 511 cidades de 34 países, contemplando uma dinâmica global, apesar de uma predominância do contimente europeu: África (5 países; com 8 cidades associdadas); América (9 países; 78 cidades associadas); Ásia-Pacífico (6 países, 29 cidades associadas) e Europa (14 países, com 396 cidades associadas). Também, está composta por 10 redes de ações regionais/nacionais, a saber: Delegación para America Latina, localizada em Rosário (Argentina); Grupo de Trabajo Norte de Europa, localizado em Bruxelas (Bélgica); Red Argentina de Ciudades Educadoras (RACE), com sede em Rio Cuarto (Argentina); Red Asia-Pacífico, com sede em Changwon (República de Coreia); Red Brasil (REBRACE), com sede em Vitória (Brasil); Rede Estatal de Ciudades Educadoras (RECE), com sede em Vitoria-Gasteiz (Espanha); Red Francesa, com sede em Rennes (França); Red Italiana, com sede em Turín (Itália); Red Mexicana, com sede em León (México) e a Red Portuguesa, com sede em Lisboa (Portugal)[3].

Entre os anos de 2008 e 2009, uma exposição itinerante foi organizada em 7 cidades e teve como tema central as "Ciudades educadoras: acciones locales, valores

[3] As informações acerca da Associação Internacional foram pesquisadas através do site: https://www.edcities.org

glabales". Na intenção de promoção de um projeto compartilhado, a partir de diferentes ações locais, Sempere (2011, p. 7) destaca que:

> Las ciudades han de incorporarse a la cooperación internacional como actores con personalidad propia frente al papel de los Estados y los organismos internacionales. La vida local es una estrategia imprescindible para un dialogo entre los valores globales y el individuo, grupos o comunidades, las cuales interactúan en este espacio público que las ciudades ofrecen, con mayor o menos medida, a nuestras sociedades para construir una vida colectiva respectuosa.

As ações locais foram realizadas a partir de sete temáticas distintas que, a partir de uma proposta global, atendiam os diferentes contextos locais: Granollers (Espanha): "Memoria histórica e identidade"; Budapeste (Hungria): "El rol educativo de la cultura"; Tampere (Finlândia): "TICs y cohesión social"; Belén (Palestina): "Resolución de conflictos"; Vallenar (Chile): "Urbanismo, espacio publico y participación ciudadanía"; Guadalajara (México): "El Deporte como instrumento de inclusión social; Dakar (Senegal): "Gobernanza local y sociedad civil".

Outro elemento central que gostaríamos de assinalar em torno dos diálogos internacionais acerca da associação e o intercâmbio de experiências entre o local e o global são os congressos bianuais realizados em diferentes países, promovidos antes mesmo da criação oficial da Associação. Assim, cabe destacar que o primeiro foi organizado na cidade de Barcelona (Espanha) em 1990, teve como tema: "La ciudad educadora para niños y jovénes", em que foi acordada uma primeira versão da Carta de Ciudades Educadoras, baseada em 20 princípios. Desde então, o Congresso apresenta diferentes problemáticas acerca do conceito da cidade educadora, atualizando demandas complexas do século XXI, conforme visualizamos a seguir no Quadro 1.

No ano de 2008, o Congresso Internacional foi realizado na cidade de São Paulo/Brasil, com o tema: "Construcción de ciudadanía em ciudades multiculturales" e foi organizado a partir de três eixos: "La ciudad como espacio de aprendizaje; Identidad, Diversidad, Ciudadanía; Inclusión, Equidad, Derechos". Na Carta de São Paulo, os membros do Comitê Científico destacam que:

> La Ciudad Educadora es el espacio de la democracia en la base de la sociedad y en la vida cotidiana del ciudadano; del arte de la convivencia entre las diferentes diferencias y las múltiples semejanzas, de la diversidad, del respeto, de la construcción y del compartir; de la importancia dada a la arquitectura urbana, a poder local, a la territorialidad, al cuidado del medio ambiente y a la humanización de las relaciones sociales (Carta de São Paulo, 2008, p. 2).

Em 2018, o Congresso foi realizado na cidade de Cascais (Portugal), partindo da temática "La ciudad pertenece a las personas", com três eixos principais: la Ciudad: diseñar la ciudad a partir de las personas, de sus necesidades y aspiraciones; pertenencia: la convivencia para el sentimiento de pertenencia; las personas: la ciudad para las personas y sus proyectos de vida. Na ocasião, com vistas a atender uma contestação em torno da complexidade dos novos problemas das cidades contemporâneas, participantes acordaram acerca do ritmo de vida acelerado e a "cultura del instante", com os desafios enfrentados pelos governos locais em criar e reforçar laços e vínculos entre pessoas e grupos; promoção de uma cidadania ativa e democrática, com vistas a uma coesão social, assim como dar respostas mais adequadas às necessidades das pessoas (Declaración del XVº Congreso Internacional de Ciudades Educadoras, Cascais/Portugal, 2018)

Quadro 1 - Congressos internacionais (1994-2020)

Ano	Cidade/país	Tema
1990	Barcelona (Espanha)	La ciudad educadora para niños y jóvenes
1992	Göteborg (Suécia)	La educación permanente
1994	Bolonha (Itália)	El multiculturalismo. Reconocerse: para una nueva geografía de las identidades.
1996	Chicago (Estados Unidos)	Las Artes y las Humanidades como agentes de cambio
1999	Jerusalém (Israel)	Llevar el legado y la historia al futuro
2000	Lisboa (Portugal)	La ciudad, espacio educativo en el nuevo milenio
2002	Tampere (Finlândia)	El futuro de la educación. El papel de la ciudad en un mundo globalizado.
2004	Gênova (Itália)	Otra ciudad es posible. El futuro de la ciudad como proyecto educativo
2006	Lion (França)	El lugar de las personas en la ciudad

2008	São Paulo (Brasil)	Construcción de Ciudadanía en Ciudades Multiculturales
2010	Guadalajara (México)	Deporte, Políticas Públicas y Ciudadanía. Retos de una ciudad educadora.
2012	Changwon (Coreia do Norte)	Meio Ambiente Verde y Educación Creativa
2014	Barcelona (Espanha)	La Ciudad Educadora es una ciudad que incluye.
2016	Rosário (Argentina)	Ciudades: Territorios de Convivencia
2018	Cascais (Portugal)	La ciudad pertenece a las personas
2020	Katowice (Polônia)	Ciudad del cambio como espacio para la creatividad y la innovación: Música, medio ambiente, ocio educativo y participación.

Fonte: quadro elaborado pelas autoras (2020).

O Congresso previsto para 2020, na cidade de Katowice (Polônia), foi cancelado como tantos outros pela crise sanitária. Sua organização estava composta por três eixos principais: Educación para la sostenibilidad y el medio ambiente; Ocio: promoviendo un estilo de vida saludable y la calidad de vida e Música y otras artes[4].

No intuito de conservar a história e compartilhar experiências, a AICE mantém o Banco Internacional de Documentos de Ciudades Educadoras (BIDCE), que compreende um espaço em rede voltado para o envio, busca e publicações de experiências anteriores e recentes, assim como experiências destacadas nos quatro idiomas oficiais da associação: espanhol, francês, inglês e português. Nesse espaço, também merece destaque os 9 temas atuais que integram diferentes projetos vinculados à AICE: Vida saudável, Juventude, Participação, Terceira Idade, Espaço Público, Meio Ambiente, Inclusão Social, Esporte e Cultura.

Retomando um dos princípios da Carta de 1990, reforçamos que o século XXI e o acelerado processo de globalização, em diversas esferas, reforçam, ainda mais, uma necessidade da conexão comprometida com a educação e a formação, a partir de redes críticas e confiáveis, que partilham ações locais para uma transformação global e vice-versa:

[4] Asociación Internacional de Ciudades Educadoras. Educating Cities. 16th International Congress Katowice, 2020. Disponível em: <https://www.edcities.org/congreso/katowice-2020/>

> a humanidade não vive somente uma etapa de mudanças, mas uma verdadeira mudança de etapa. As pessoas devem formar-se para uma adaptação crítica e uma participação activa face aos desafios e possibilidades que se abrem graças à globalização dos processos económicos e sociais, a fim de poderem intervir, a partir do mundo local, na complexidade mundial, mantendo a sua autonomia em face de uma informação transbordante e controlada por certos centros de poder económico e político (CARTA DAS CIDADES EDUCADORAS, 1990).

Visando alternativas que superem os domínios dos grandes centros de poder e seus discursos hegemônicos, que persistem em processos de desigualdades econômicas, sociais e culturais, as cidades educadoras despertam olhares em si e no(s) outro(s), através de distintas experiências que são partilhadas, especialmente, por vias de pensamento crítico e por redes associativas, como a AICE e suas vertentes nacionais e regionais.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao refletirmos a respeito do direito à cidade, é possível observarmos que a busca pela definição do termo envolve considerar aspectos de interesse individual, mas pensados na coletividade. É compreender a pluralidade e a coletividade, em busca do comum. Pensar o direito à cidade educadora envolve esse mesmo processo, no entanto, com a proposta de ações que tenham a educação como motora para o desenvolvimento pessoal e coletivo com vistas à melhoria da convivência e da coesão social.

Faz-se necessário analisar a relação entre as cidades, compreendidas como espaços democráticos e de convivência humana e sua capacidade de ação global, através de instituições, espaços e experiências educativas em diferentes áreas do conhecimento, como: arte, saúde, meio-ambiente, direito, etc. Também, é necessário um olhar atento às contribuições das investigações e das ações para a conjuntura local e global, especialmente, aspectos relacionados a temas como direito ao exercício da cidadania, inclusão e justiça social, igualdade e equidade, voluntariado, cultura e promoção para a saúde.

Com base em uma perspectiva de superação de análise hegemônica e as mudanças acerca das percepções dos espaços e tempos educativos, podemos

constatar que a criação da Asociación Internacional de las Ciudades Educadoras compreende um ponto de interseção entre o local e o global. A promoção de iniciativas ao longo de quase três décadas esteve alinhada a uma série de atividades e da constituição de redes e congressos que possibilitaram a construção de uma concepção de cidade educadora com base na diversidade local e nas mudanças globais. Por outro lado, ainda é possível assinalar a presença de resquícios da hegemonia europeia, contabilizando 77,5% das cidades associadas em âmbito global. A diversidade linguística é outro elemento que pode limitar processos inclusivos, sendo que a associação mantém quatro idiomas como oficiais: espanhol, inglês, francês e o português.

Por fim, além de estimular estratégias de diálogos entre dinâmicas de difusão global e mecanismos específicos de recepção, nossa reflexão visa a um estímulo profícuo para além do respeito básico aos particulares de cada cultura, ou seja, impulsionando uma visão ativa da produção de conhecimentos em âmbito local-global-local. Para isso, cabe à associação internacional e aos governos locais estimularem o crescimento das cidades participantes/associadas, especialmente, dos continentes menos favorecidos economicamente e em situações de intensos conflitos. Também, a inclusão de outros idiomas seria um elemento fundamental para agregar, além da diverdidade cultural linguística, o fator de ampliação da comunicação, assim como a inclusão das pessoas e grupos interessados nesses projetos, mas que desconhecem os idiomas oficiais.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Elisabete Agrela De; FRANCESCHINI, Maria Cristina Trousdell. O direito à cidade e as agendas urbanas internacionais: uma análise documental. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 12, p. 3849-3858, dez. 2017.

ARANTES, Pedro Fiori. Em busca do urbano: marxistas e a cidade de São Paulo nos anos de 1970. **Novos Estudos CEBRAP [online],** São Paulo, n. 83, p. 103-127, mar. 2009.

Asociación Internacional de Ciudades Educadoras. Educating Cities. 16th International Congress Katowice, 2020.

BALLESTEROS, Diego Alejandro Cote. Ciudad y educación: persistencias, transformaciones y correspondencias de un vínculo inmanente. *Praxis & Saber*, Boyacá/Colômbia, v. 9, n. 20, p. 119-141, maio-ago. 2018.

Carta das Cidades Educadoras (1990). Disponível em: <https://www.edcities.org/rede-brasileira/wp-content/uploads/sites/14/2013/11/Carta-Portugues.pdf. Acesso em 10 de outubro de 2020>. Acesso em: 15 jun. 2019.

CONRAD, Sebastian. Historia Global. **Una nueva visión para el mundo actual**. Critica: Barcelona, 2017.

Declaración del XVº congreso Internacional de Ciudades Educadoras, Cascais/Portugal, 2018. Disponível em: <https://www.edcities.org/wp-content/uploads/2019/04/Declaración-Cascais-ES.pdf >. Acesso em: 15 jun. 2019.

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

GROPPO, Luís Antonio. Transculturação e novas utopias. L**ua Nova: revista de cultura e política**, São Paulo, n. 64, p. 61-85, abr. 2005.

LEFEBVRE, Henri**. O direito à cidade**. Tradução de Rubens Eduardo Frias. 5. ed./3. reimp. São Paulo: Centauro, 2011.

LOURO, Paulo. Uma introdução ao "Cidade Educadora: olhares e práticas". **Revista Kultur**., vol.6, n.11, 2019, p.17-20.

SCHRIEWER, Jürgen. Deweyan Thought Refracted Through Time and Space. Studies on the Trans-Continental Dissemination and Culture-Specific Re-Contextualization of Educational Knoweledge. In: BRUNO-JOFRÉ, Rosa (Org.). *The* Global Reception of John Dewey's Thought: Multiple refractions through time and space**.** New York & London: Routledge – forthcoming, 2012, p.1-19.

SEMPERE, Alfons Martinell. Ciudad y valores glabales. In: Ciudades Educadoras: acciones locales, valores globales. Exposición itinerante. El proceso de construcción de un proyecto compartido. AICE: Barcelona, 2011. pp. 6-7. Disponivel em: <http://w10.bcn.es/APPS/edubidce/pubDocumentsAc.do?accio=cercar&quants=0&text=acciones+locales&titol=ciudades+educadoras%3A+acciones+locales+valores+globales&autors=&descriptors=&anyi=&anyf= >. Acesso em: 15 jun. 2019.

TAVOLARI, Bianca. Direito à cidade: uma trajetória conceitual. **Novos Estudos** *CEBRAP [online]*, São Paulo, v. 35, n. 1, p. 93-109, mar. 2016.

PARTE III

CONTRIBUIÇÃO DOS GRUPOS DE TRABALHO DO XI SINCOL PARA O DEBATE

A CIDADE E A ESCOLA COMO REFERÊNCIA DE ACESSO DO PODER PÚBLICO À FAMÍLIA

Carla Riethmüller Haas Barcellos[1]
Helena Copetti Callai[2]
Tarcísio Dorn de Oliveira[3]

GT: A Cidade como Lócus de Interação Social e Prática Cidadã

INTRODUÇÃO

A Educação escolar tem sido discutida e reformulada ao longo dos séculos. Um direito reservado às elites e que com o passar do tempo tem sido democratizado, tornando-se acessível às camadas populares e que se encontram marginalizadas. Mas, o problema da marginalização está longe de ser resolvido. Conforme Saviani (2018, p.4), existem diferentes grupos de teorias educacionais que percebem as relações entre educação e sociedade de modo distinto e, de um lado, entendem que a educação é "um instrumento de equalização social, portanto, de superação da marginalidade". Essa marginalidade constitui uma distorção que precisa ser corrigida, sendo a Educação um instrumento para isso, como uma força que reforça os laços sociais, integrando os indivíduos na sociedade.

Outro grupo de teorias entende que a educação é justamente um instrumento da própria marginalização e de discriminação social. A marginalidade é um fenômeno estrutural da sociedade de classes dominantes em detrimento das demais e, nesse sentido, a educação é entendida como geradora da marginalidade devido à sua dependência da estrutura social. Desse modo, a educação não se constitui em

[1] Mestranda em Educação nas Ciências pela UNIJUÍ. Bolsista CAPES. Licenciada em Geografia pela UNIJUÍ. Professora na Educação Básica. E-mail: carlaebarcellos@gmail.com
[2] Pós-Doutora em Ciências Humanas pela Universidade Autônoma de Madrid – Espanha. Doutora em Geografia pela USP. Mestra em Geografia pela USP. Licenciada em Geografia pela FAFI. Professora Titular do Departamento de Humanidades e Educação (DHE/UNIJUÍ). E-mail: copetti.callai@gmail.com
[3] Pós Doutorando em Arquitetura e Urbanismo pela IMED. Doutor em Educação nas Ciências pela UNIJUÍ. Mestre em Patrimônio Cultural pela UFSM. Bacharel em Arquitetura e Urbanismo pela UNICRUZ. Professor Adjunto do Departamento de Ciências Exatas e Engenharias (DCEEng/UNIJUÍ). E-mail: tarcisio_dorn@hotmail.com

instrumento de superação da marginalidade, pelo contrário, acaba por reproduzir a marginalidade social já que se converte em um fator de marginalização, pois "sua forma específica de reduzir a marginalidade social é a produção da marginalidade cultural e, especificamente escolar" (SAVIANI, 2018, p.4).

Diante disso, o poder público tem um papel decisivo no planejamento de políticas e ações que promovam a cidadania e integrem a população que se encontra marginalizada, já que ser cidadão pressupõe a coparticipação e a corresponsabilidade. Nesse contexto, a escola torna-se uma possibilidade de desenvolver ações junto à comunidade, como elo entre o poder público e as famílias dos estudantes. Apresentamos neste artigo algumas atividades que são ou que podem ser desenvolvidas em parceria com Secretarias e Coordenadorias, tendo a escola como ponto de referência para essas ações, que se ampliam para a comunidade escolar e além dela.

Este texto trata de uma pesquisa bibliográfica exploratória a partir do aporte teórico dos autores Helena Copetti Callai (2005, 2018), Mario Osorio Marques (1995), Dermeval Saviani (2018), Milton Santos (1988), David Harvey (2014), Henri Lefevbre (2008), entre outros, como referências sobre o papel da Escola e da Educação e sobre a questão da marginalidade, da urbanização, da cidade e do direito à cidade e tem por objetivo discutir sobre questões que envolvem a cidade, as mudanças ocorridas ao longo do tempo na formação e composição dessas, bem como suas diferenciações. Nesse sentido, destacamos o papel da educação escolar e sua importância na emancipação dos sujeitos e no exercício da cidadania.

1. O ESPAÇO URBANO E A CIDADE COMO DIREITO

Formas, funções, processos e estruturas são categorias importantes para o estudo e a compreensão do espaço geográfico, propostas pelo Geógrafo Milton Santos (1988), devido à história de sua formação sócio-espacial, em que as cidades apresentam as mais variadas. Assim, ao estudar a cidade é possível conhecer as diversas paisagens que a compõem e, juntamente com essa diversidade, perceber

como se dá o processo de produção do espaço, que se mostra fundamentalmente desigual. Para Santos (1988, p.18):

> A história atribui funções diferentes ao mesmo lugar. O lugar é um conjunto de objetos que têm autonomia de existência pelas coisas que o formam - ruas, edifícios, canalizações, indústrias, empresas, restaurantes, eletrificação, calçamentos, mas que não têm autonomia de significação, pois todos os dias novas funções substituem as antigas, novas funções se impõem e se exercem.

Dessa forma, a paisagem se modifica de acordo com a função que adquire ao longo do tempo e acaba sendo uma marca da história e do resultado da ação do ser humano sobre o espaço geográfico. Objeto de estudo da Geografia, o espaço geográfico está em permanente movimento e, há de se considerar que constitui um campo de representações simbólicas, no qual se manifestam diferentes culturas, onde uma paisagem é escrita sobre a outra refletindo a lógica de produção de uma época e que responde diferentemente às demandas sociais, apresentando assim uma historicidade.

Conforme Santos (1988, p. 24), "as mutações das paisagens podem ser estruturais ou funcionais" e um mesmo lugar pode adquirir diferentes funções em momentos ou horários distintos do dia. Isso se deve ao movimento funcional, que é "o princípio da variação funcional do subespaço". Ainda, conforme o autor, "a mudança estrutural também se dá pela mudança das formas (...). Há uma relação entre a estrutura socioeconômica e a estrutura socioeconômica e política", ou seja, as formas mudam para se adequar às novas funções. Para Colossi et al. (2001, p.50):

> [...] na sociedade atual, observam-se transformações que incitam mudanças profundas na vida humana individual e associada. O indivíduo nasce, educa-se, trabalha e passa a vida ligado às organizações, e estas, na realidade, são responsáveis pela consistência do destino social. [...] o sentido de "novo milênio" identifica-se, assim, com as transformações globais que caracterizam o mundo moderno. Informatização, globalização e sociedade do conhecimento são alguns fatores que estão pressionando o status quo da vida atual. Como decorrência, tem-se a consolidação da sociedade do conhecimento. Sobretudo mudanças profundas de valores e crenças pessoais e culturais marcam a sociedade atual.

As cidades existem desde a antiguidade e corroborando as palavras de Schonardie, Canabarro e Ricotta (2019, p.38), "sempre fascinaram a humanidade",

para além da sua arquitetura; mas, sobretudo pelo que podem oferecer e pela vida cotidiana. As cidades antigas apresentam uma arquitetura que define seu estilo e função das mais variadas. Ainda, conforme os autores, a cidade é um espaço onde as diferenças ficam mais evidentes pela convivência de grupos diferentes em vários aspectos, seja econômico, social, cultural. Elas, as cidades, "são como cenários de vivências" (SCHONARDIE, et al, 2019, p.41).

A relação entre o campo e a cidade mudou muito com o passar do tempo. O evento do capitalismo marca profundamente esses espaços como lugar de novas atividades ao final do Feudalismo. Com o passar do tempo, gradativamente a paisagem rural foi cedendo espaço para a urbana e as cidades foram se desenvolvendo ainda mais. A agricultura mecanizada substituiu a mão de obra e o desenvolvimento da indústria atraiu essa mão de obra para as áreas urbanas e tanto o meio rural quanto o meio urbano foram se tornando mais tecnificados, mais instrumentalizados. Fica evidente para Santos (1988) que:

> As cidades puderam formar-se graças a um determinado avanço das técnicas de produção agrícola, o qual propiciou a formação de um excedente de produtos alimentares. Com a existência deste excedente, algumas pessoas puderam dedicar-se a outras atividades, sendo a cidade, predominantemente, lugar de atividades não-agrícolas (SANTOS, 1988, p.19).

Com essas mudanças, as cidades cresceram e foram se especializando em determinadas atividades, por exemplo, prestação de serviços, turismo, comércio e indústria. Essas variadas atividades econômicas envolvem pessoas e, consequentemente, diferentes profissionais. Assim, a configuração das cidades torna-se dinâmica e em permanente transformação.

Um elemento chave para toda essa transformação, dentre tantas ocorridas no mundo, é a Revolução Industrial, que se mostrou como um divisor de águas para a definição do que é uma cidade e do que podemos definir como sociedade urbana. Para Lefevbre (2001, p.13), o termo sociedade urbana não se refere a qualquer cidade e sim à sociedade que nasce do processo de industrialização. Uma sociedade urbano-industrial, que atualmente domina e absorve a produção agrícola, um setor que está submetido aos imperativos e exigências do setor industrial. Esse traço marcante, que

é a Revolução Industrial ou as Revoluções Industriais, pode ser considerado decisivo, pois a partir desses eventos, mudanças significativas e de diferentes ordens aconteceram e vêm acontecendo - políticas, econômicas, ambientais, sociais ou culturais.

As cidades se tornaram globais. As trocas comerciais ultrapassam seus limites geográficos a uma velocidade incrível e os meios de comunicação e a internet proporcionam atualmente relações com diversas partes do mundo. As indústrias se distribuíram mundialmente e os meios de transporte e as comunicações se especializaram, ampliando assim as redes e os fluxos. Enfim, é o meio técnico-científico-informacional a que tanto Milton Santos se refere no qual "o mundo encontra-se organizado em subespaços articulados dentro de uma lógica global" (SANTOS, 1988, p.17).

Com essas mudanças, as cidades foram se especializando em determinadas atividades, como prestação de serviços, turismo, comércio, indústria, entre outras. Essas variadas atividades econômicas envolvem pessoas e, consequentemente, diferentes profissionais, tornando sua configuração dinâmica e em permanente transformação, mudanças que ocorrem em tempos e espaços distintos. Para Santos (1988), existe uma heterogeneidade do espaço habitado e para entender a evolução global da população mundial cabe considerar que: a distribuição da população pelo globo e dentro dos países evolui de maneira desigual, precisamos levar em conta os processos migratórios que ocorrem interna e externamente e, ainda, as alterações feitas pelo ser humano no meio natural.

Enquanto alguns centros urbanos são dotados de infraestrutura e equipamentos, outros sequer proporcionam o acesso à água potável ou energia elétrica para sua população, em um processo de globalização desigual. Os espaços são pensados para atender a determinadas demandas, principalmente dos grupos hegemônicos e o que se verifica são projetos simplistas e fragmentados por meio dos quais o espaço torna-se segregado e dicotômico, não abarcando a população como um todo. Lefevbre (2001) afirma que é necessária uma visão interdisciplinar sobre o fenômeno urbano, pois ele não é total, ele é pontual, colossal, dialético, é movimento,

é aberto; enfim, ele reúne, forma e transforma, é lugar de encontro, enfrentamento e contradições.

Harvey (2014, p.48) faz referência a essa segregação e à distribuição desigual do acesso aos bens e às condições pelas quais se manifesta particularmente na cidade e no mundo em desenvolvimento, tornam-se mais difíceis de manter os ideais de identidade urbana, de cidadania e de pertença, "até mesmo a ideia de que a cidade poderia funcionar como um corpo político coletivo". Mesmo assim, surgem na cidade movimentos sociais que buscam reconfigurar a cidade para que ela apresente uma imagem social diferente da que foi dada pelos que detém o poder socioeconômico e político.

O processo de globalização provocou muitas desigualdades, mundializando não apenas a ciência, as técnicas e a informação, mas brutalmente a segregação, a pobreza e a miséria. É o quadrimotor ciência-técnica-indústria-interesse econômico, que proporcionou muitos avanços de um lado, mas também retrocessos de outro (MORIN, 2003). Na visão de Santos (1997):

> [...] o poder público acaba aceitando uma ordem de prioridades que privilegia alguns poucos atores, relegando a um segundo plano todo o resto: empresas menores, instituições menos estruturadas, pessoas, agravando a problemática social. Assim, enquanto alguns atores, graças aos recursos públicos, encontram as condições de sua plena realização (fluidez, adequação às novas necessidades técnicas da produção), os demais, isto é, a maioria, não tem resposta adequada para as suas necessidades essenciais (SANTOS, 1997, p. 209).

As cidades crescem aceleradamente e são pensadas para atender a interesses econômicos e elitistas. Assim, a população que não tem condições socioeconômicas de ocupar o espaço privilegiado vai se colocando à margem, nas áreas periféricas. Tais periferias, muitas vezes excluídas, contam com uma infraestrutura e/ou equipamentos urbanos precários ou mesmo inexistentes; enfim, são abandonadas à própria sorte. Castells (2011) revela que no último século vimos o avanço da ocupação planetária, o crescimento demográfico em regiões colonizadas e urbanizadas; porém, esses avanços não foram acompanhados de um desenvolvimento social.

Corroborando com Navarro e Moraes (2018, p.25), o "crescimento acelerado dos centros urbanos provocou também a criação de áreas mais carentes nas periferias das cidades, lugar aonde iria se concentrar a camada mais pobre da população e, em consequência, a maior oferta de mão de obra". Essa população que habita as periferias é justamente a que constitui a mão de obra geradora das riquezas e passível de maior exploração em vista da necessidade e muitas vezes desqualificada mão de obra.

É fundamental que a cidade se desenvolva economicamente, mas para isso não se pode excluir todo o aparato necessário para que se desenvolva com qualidade. Outras questões para além da econômica precisam ser levadas em conta, como o meio ambiente, a infraestrutura e os equipamentos urbanos necessários como os espaços de lazer, saúde, educação, segurança, mobilidade; enfim, não se pode esquecer que ali habita uma população e que essa cidade precisa promover as condições mínimas de qualidade de vida a essas pessoas como um direito à cidade, pois a cidade é um direito de todos, sem exceção, independente da classe social.

Os efeitos da globalização são percebidos fortemente na escala local, a cidade não está desconectada do restante do mundo, são marcas, produtos, cultura, ideias, problemas. Para BAUMAN (2009, p.32), "as cidades se transformaram em depósitos de problemas causados pela globalização" e o desafio é justamente o de resolver localmente os problemas que são gerados globalmente, pois esses recaem sobre a cidade, sendo que essa é o local para a transformação, para a produção de um espaço coletivo e solidário, um espaço estratégico para a melhoria da qualidade de vida da população, da mobilização social que potencializa a luta por esses direitos, pela justiça social. Sassen (2010, p.107) evidencia que

> [...] a centralidade do lugar no contexto dos processos globais leva a uma abertura econômica e política internacional na formação de novas reivindicações e, assim, na constituição de direitos - notadamente, o direito ao lugar - e, finalmente, na constituição de novas formas de "cidadania" e na diversificação de práticas de cidadania.

Cabe à população unir forças para exercer essa cidadania, cumprir seus deveres com a sociedade e reivindicar seus direitos enquanto sujeitos; porém, os processos globais configuram diferentes percepções e entendimentos acerca da

cidadania. Conforme Harvey, desde meados da década de 1960, Lefevbre já lançava, em Paris, questões relacionadas ao direito à cidade, a saber:

> O direito à cidade é, portanto, muito mais do que um direito de acesso individual ou grupal aos recursos que a cidade incorpora: é um direito de mudar e reinventar a cidade mais de acordo com nossos mais profundos desejos. Além disso, é um direito mais coletivo do que individual, uma vez que reinventar a cidade depende inevitavelmente do exercício de um poder coletivo sobre o processo de urbanização (HARVEY, 2014, p.28)

A cidade é um lugar de coletividade, onde se dão as relações mais intrínsecas. É nesse âmbito que a vida acontece e é desse coletivo também o direito à cidade sem ser excluído e marginalizado. O direito à cidade diz respeito, portanto, ao acesso aos bens e serviços disponíveis de forma equitativa, garantindo qualidade de vida para a população e cabe a essa população também se fazer valer do seu direito para exercer a plena cidadania. "A cidade é o lugar onde as pessoas de todos os tipos e classes se misturam, ainda que relutante e conflituosamente, para produzir uma vida comum, embora perpetuamente mutável e transitória" HARVEY (2014, p.134).

No Brasil, a Lei nº10.257, de 10 de julho de 2001, que regulamenta os artigos 182 e 183 da Constituição Federal, ou seja, o Estatuto da Cidade estabelece as diretrizes gerais da política urbana. São diretrizes que se referem ao planejamento urbano, à oferta de equipamentos urbanos e comunitários, à garantia de uma cidade sustentável no que diz respeito ao direito a terra, moradia, saneamento, infraestrutura, transporte e serviços públicos, trabalho e lazer, para as presentes e futuras gerações. No entanto, não é isso que se verifica na prática, a população precisa se apropriar dessas informações e desse conhecimento e assumir a responsabilidade e o compromisso com a coletividade.

Nesse sentido, o poder público tem um papel fundamental no planejamento e execução de políticas públicas no que tange ao direito à cidade e cabe a esse promover o bem-estar de toda a população, sem exclusão. As diferentes funções da cidade requerem que se leve em conta a sua complexidade, a partir de planejamentos e necessidades distintas; porém, é vital que se pense de modo articulado. Essa articulação envolve toda a sociedade, desde o poder público até a sociedade civil

organizada, os quais poderão promover avanços com vistas a uma cidade inclusiva e ideal no âmbito humano, político, social, ambiental e econômico.

Nessa perspectiva, são nas relações que se dão em nível local, no cotidiano, que pode partir a solução dos diversos problemas, resultantes das ações globais. Essas relações se dão em diferentes espaços, seja na comunidade do bairro, igreja, clube, escola. É a partir desses espaços, dessas relações que poderão surgir ideias e ações que resultarão em soluções para os mais diversos problemas, sejam de ordem social, econômica, ambiental ou política. Todos são espaços de educação, formais ou não.

2. O PAPEL DA ESCOLA PARA O DESENVOLVIMENTO DA CIDADE CIDADÃ

Quanto mais se conhece mais autonomia e liberdade temos sobre nossas decisões. A vida em sociedade requer que tenhamos conhecimento para podermos fazer dessa sociedade um espaço melhor de se viver, com qualidade de vida para todos. Nessa perspectiva, Severino (2002) observa que:

> [...] o conhecimento é o diferenciador do agir humano em relação ao agir de outras espécies, é a grande estratégia da espécie. Mesmo as suas formas enviesadas, como ocorrem nos casos do senso comum, da ideologia, o conhecimento já se revela como o instrumento estratégico dos homens, testemunhando sua imprescindibilidade e sua irreversibilidade em nossa história. [...] toda educação e toda política cultural têm compromisso especial com a preparação de cidadãos para a vida, função esta que decorre de sua natureza intrínseca como processo construtor do conhecimento, única ferramenta de que o homem dispõe para a realização de sua existência histórica (SEVERINO 2002, p. 121).

Dessa forma, a educação escolar tem um papel fundamental na perspectiva de transmitir o conhecimento adquirido e elaborado pela humanidade, que é promover o acesso aos bens culturais, desenvolver suas capacidades para acessar o mundo, interpretá-lo e dar continuidade, uma preparação para o mundo da vida. É um compromisso de impulsionar a formação do sujeito para o exercício cidadão, que a partir do conhecimento adquirido desenvolve autonomia para fazer da vida em sociedade, para o viver em comunidade.

Conforme Young (2007, p. 1291), "ao mesmo tempo em que as ideias pós-estruturalistas emergiam, outro conjunto de ideias, as neoliberais, vieram a dominar a economia, o governo e, indiretamente, a educação". Quando Young escreve essas palavras, está se referindo à Europa; porém, essas características elencadas se aplicam à realidade brasileira, na qual percebemos um sistema educacional com vistas a formar um capital social capaz de servir aos interesses do neoliberalismo, com uma preocupação a serviço da economia e do mercado de trabalho. Sentença essa que é assinada pela sociedade de modo geral, que demonstra preocupação primeira com o futuro profissional. Seguindo na direção oposta quando afirma que:

> Para crianças de lares desfavorecidos, a participação ativa na escola pode ser a única oportunidade de adquirirem conhecimento poderoso e serem capazes de caminhar, ao menos intelectualmente, para além de suas circunstâncias locais e particulares. Não há nenhuma utilidade para os alunos em se construir um currículo em torno da sua experiência, para que este currículo possa ser validado e, como resultado, deixá-los sempre na mesma condição (YOUNG, 2007, p. 1297).

O autor citado aborda a questão das desigualdades, apresenta a escola como um espaço muito importante e que talvez possa ser o único por meio do qual os alunos possam ter acesso ao conhecimento. A partir desse conhecimento poderoso, os alunos possam transcender a realidade por eles vivida, em uma perspectiva de avançar, ampliar e transpor a condição social em que se encontram.

Ainda, para Young (2007, p. 1299). "o currículo tem que levar em consideração o conhecimento local e cotidiano que os alunos trazem para a escola, mas esse conhecimento nunca poderá ser uma base para o currículo" e, corroborando com o autor, a escola possibilita capacitar crianças e jovens para a aquisição de conhecimentos que serão a possibilidade de ampliar a capacidade de pensar sobre o mundo e não apenas pensar, mas reelaborar se necessário.

Quando nascemos, o mundo já existe e está em pleno movimento. A partir daí que se inicia nossa apresentação a esse mundo que faremos parte e teremos a corresponsabilidade de construir e reconstruir; enfim, de dar continuidade. Essa aprendizagem sobre o mundo se dá em diferentes âmbitos da sociedade, na família, na igreja, nos grupos sociais, na escola. É a partir da convivência com essa sociedade

e do conhecimento que adquirimos, que teremos condições de saber como queremos que ele seja, que rumo queremos para ele e para nós mesmos.

Nessa perspectiva, Marques (1995, p.15) afirma que "de frente aos saberes articulados nas tradições culturais e de face às experiências do mundo da vida, a aprendizagem não é conformação ao que existe nem pura construção do nada" e, quanto mais plural a sociedade se apresenta mais necessária se faz a educação escolar, que é distinta de outros contextos sociais e âmbitos linguísticos. Desse modo, estamos permanentemente reelaborando, reinterpretando, ressignificando o mundo da vida, considerando sua anterioridade, a partir da socialização, da individuação e da singularização do sujeito.

O trabalho desenvolvido pela escola, bem como a organização do currículo escolar precisa levar em conta a realidade do aluno. Isso não significa que o conteúdo irá se pautar no conhecimento do aluno e sim a partir do que ele sabe, levando em conta a sua vivência, "pois no mundo vivido na cotidianidade cruzam-se o sonho e a atualização, a forma e o movimento, uma pluralidade que retrata a situação vivida em sua banal repetitividade" MARQUES (1995, p.20). O ponto de partida precisa ser o mundo do aluno para, a partir desse mundo que ele vive – o local, conhecer o mundo da sociedade – o global.

O conhecimento se dá a partir do momento que o aluno compreende o seu mundo e se reconhece como sujeito e, nesse movimento, ele conhece e compreende a dinâmica global. Dessa forma, entendemos que

> [...] a todos nós humanos interessa esse conhecimento que na escola tem sua especificidade e, portanto, é fundamental considerar que o lugar onde vivem os estudantes é a sua cidade e é o espaço aproximado e construído, no sentido da própria proximidade, de possibilidade de conhecer o que existe e perceber que é ali que a vida acontece (CALLAI, 2018, p.118).

Pensar sobre o seu mundo e se reconhecer nesse mundo como um sujeito que tem direito à cidade e agir no sentido de buscar qualidade de vida para todos. Para reivindicar o direito à cidade é preciso poder e para isso a sociedade civil precisa estar organizada, pois é no Lugar que a vida acontece, é onde se dão as relações mais intrínsecas e é a partir da organização social do lugar que se impulsiona o exercício cidadão. É a "força do lugar" a que se refere Milton Santos.

> A força do lugar decorre da capacidade das pessoas que ali vivem fazer a construção das suas próprias vidas no jogo de forças entre o local e o global, entre as demandas externas e os interesses do lugar em que vivem. Demandas essas que são das pessoas e dos grupos e, que se refletem no lugar por meio da materialização das relações sociais. (CALLAI, 2018, p.15)

O lugar é uma comunidade, um coletivo de pessoas com uma história, um viver comunitário. As pessoas que residem em determinado lugar têm no seu entorno um conjunto de espaços de convivência coletiva, que podem ser igrejas, centros comunitários, time esportivo. "É nos lugares que se forma a experiência humana, que ela se acumula, é compartilhada, e que seu sentido é elaborado, assimilado e negociado". E, é nos lugares e graças aos lugares, que os desejos se desenvolvem, ganham forma, alimentados pela esperança de realizar-se, e correm risco de decepção (BAUMAN, 2009, p.35).

A escola também constitui um importante espaço de convivência, pois é uma instituição que reúne uma comunidade escolar, uma coletividade em um espaço de socialização e que proporciona um conhecimento que não será adquirido em outros espaços e é a partir desse conhecimento que se faz a leitura do mundo da vida e pode ser parte do que dá força a esse lugar. Nesse sentido, compreender sua inserção no lugar envolve a interação com o lugar na relação com o mundo.

> Compreender o lugar em que se vive encaminha-nos a conhecer a história do lugar e, assim, a procurar entender o que ali acontece. Nenhum lugar é neutro, pelo contrário, os lugares são repletos de história e situam-se concretamente em um tempo e em um espaço fisicamente delimitado. As pessoas que vivem em um lugar estão historicamente situadas e contextualizadas no mundo. Assim, o lugar não pode ser considerado/entendido isoladamente. O espaço em que vivemos é o resultado da história de nossas vidas. Ao mesmo tempo em que ele é o palco onde se sucedem os fenômenos, ele é também ator/autor, uma vez que oferece condições, põe limites, cria possibilidades (CALLAI, 2005, p.236).

Ratificamos as palavras de Harvey (2014, p.28) quando afirma que a cidade que queremos está vinculada ao tipo de pessoas que queremos ser, como estabelecemos as relações na sociedade e com a natureza; enfim, que estilo de vida pretendemos levar para nos satisfazer, nossos desejos e necessidades, nossos valores estéticos. Daí a importância da educação como um dos pilares para fortalecer a

cidadania e da organização social da força do lugar para fazer valer o direito à cidade.

"As normas criadas nas cidades têm uma pretensão democrática e igualitária, pois ali circulam as diferenças, é preciso viver com elas e manter certo ordenamento" (SCHONARDIE, et al, 2019, p.42) . No entanto, sabe-se que acaba prevalecendo a norma estabelecida por quem tem maior poder, em detrimento de que tem menos força. As cidades proporcionam sociabilidades e sensibilidades e são espaços que se caracterizam pelas composições por diferentes formas de organização, classes sociais e comportamentos e mesmo com as normas estabelecidas, sempre houve conflitos.

Para Bauman (2009, p.35), as cidades contemporâneas são os campos de batalha nos quais os poderes globais e os sentidos e identidades tenazmente locais se encontram, se confrontam e lutam, tentando chegar a uma solução para uma convivência satisfatória ou minimamente aceitável para a vida em sociedade. Que esse direito não seja apenas das elites que dominam, mas de todos os cidadãos, pois a cidadania pressupõe a corresponsabilidade, coparticipação a fim de promover justiça social. Que a cidade possa ser um espaço coletivo e do bem comum.

A educação está fundamentada sob quatro pilares, levando em consideração o relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, coordenada por Delors (1998), onde se observa uma educação focada, ao longo de toda vida, para os quatro tipos fundamentais de aprendizagem: aprender a conhecer (adquirir os instrumentos da compreensão), aprender a fazer (agir sobre o meio envolvente), aprender a viver juntos (participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas), aprender a ser (via essencial que integra as três precedentes), eleitos como os quatro pilares fundamentais da educação.

Cabe salientar que o referido acima está relacionado ao sentido mais amplo de Educação, pois essa não é apenas dever da escola. Incentivar a participação da família na escola é fundamental para que se estabeleça essa parceria, pois a educação é um dever da escola, da sociedade e da família. Esse fortalecimento de vínculos e confiança se reflete no trabalho pedagógico da escola e nas relações com a comunidade. A Escola tem sido uma instituição considerada como elo entre o poder público e a família; assim, como ponto de referência do poder público junto à

comunidade, funcionando como uma ponte, uma extensão das atividades de outros setores como Secretarias e Coordenadorias.

3. ACESSO DO PODER PÚBLICO À FAMÍLIA POR MEIO DA ESCOLA

As escolas públicas já desempenham um papel importante no que tange ao conhecimento e envolve atividades diversas que objetivam também sensibilizar as crianças e jovens para que, a partir desse conhecimento, possam transformar o meio em que vivem a fim de melhorar sua condição de vida. Além disso, um dos objetivos é a integração da comunidade escolar para que possa irradiar esse conhecimento e uma das formas é agregar outros segmentos como setores do poder público nesse desafio.

O poder público, por meio das Secretarias e Coordenadorias, também tem um papel importante quanto à promoção da cidadania da população; porém, muitas vezes esse papel não é satisfatoriamente desempenhado devido à dificuldade de atingir a comunidade, entre outros fatores. Dessa forma, a escola pode se tornar um ponto de referência para o desenvolvimento de um trabalho ampliado, em uma ideia de rede de integração. Assim, o poder público pode buscar se integrar com a comunidade por meio de projetos e políticas públicas de Secretarias e Coordenadorias e potencializar o trabalho escolar, com a disponibilidade de atividades como palestras e oficinas sobre temas diversos.

São muitas as ações possíveis e, na prática, ao se realizarem revelam de um lado o significativo papel da escola pública no contexto da vida dos alunos que as frequentam bem como das suas famílias. Por outro lado, estabelecem os elos com vínculos que são gerados pelo valor que cada família dá para a escola e a confiança do poder público por meio das políticas públicas de educação que nessa perspectiva ampliam estse compromisso que é o da educação para todos os demais âmbitos de atenção com a população.

As escolas são vínculos que podem gerar os contatos e o cuidado para com a população, muito embora o seu papel objetivo seja o do fazer a educação escolarizada. Mas em uma sociedade que tem as marcas violentas da desigualdade e

marginalização de grande parcela da população, o sentimento gerado pela escola e pelo professor que acolhe e que a população se sente acolhida, o papel da escola vai além da sua especificidade.

Nesse sentido, são inúmeros os exemplos de ações que indicam as interações entre os mais diversos setores das instituições públicas junto às escolas. Deve-se reconhecer que nesse sentido atende aquilo que as diretrizes curriculares nacionais e agora atualmente a BNCC apresentam como temas transversais a serem trabalhados nas escolas. Também, é importante considerar que são os problemas do cotidiano da vida das pessoas que são expressos por vários órgãos e ações respectivamente.

São exemplos: Coordenadoria de Trânsito com ações voltadas à Educação para o Trânsito, Secretaria de Meio Ambiente, Secretaria de Saúde por meio da ESF – Estratégia Saúde da Família (posto de saúde) do bairro, por meio de profissionais como técnicos, médicos, nutricionistas, de enfermagem e agentes de saúde e controle epidemiológico. São ações que enriquecem o trabalho pedagógico e possibilitam o conhecimento e a sensibilização das crianças e jovens para os temas em questão. Algumas atividades estão relacionadas aos cuidados de higiene como orientação sobre escovação dentária. Além dessas, também são realizados o acompanhamento nutricional, pesagem e altura das crianças, campanhas de vacinação, até mesmo agendamentos e encaminhamentos junto a Dentistas, Psicólogos e Médicos especialistas, em um trabalho conjunto entre Secretaria de Educação e demais Secretarias.

À escola, como já afirmamos anteriormente, cabe possibilitar ao aluno o acesso ao conhecimento sobre os bens culturais produzidos ao longo da humanidade para, a partir daí, desenvolver suas capacidades de modo pleno a acessar o mundo, interpretando-o, reelaborando-o e dando continuidade. Dessa forma, é importante que as ações pedagógicas pensadas e realizadas pelos professores e professoras sejam claras na sua intencionalidade, a fim de atingir os resultados esperados. Estamos longe de ter uma escola justa em todos os seus aspectos, mas é inegável a contribuição dessas instituições no sentido do cuidado da vida e do ensinar acerca do cuidado de si. Isso acontece de variadas formas por meio de visitas de trabalho de campo, palestras ou oficinas.

Não é demais mostrar que a escola trabalha em seu currículo diversos objetos de conhecimento a fim de desenvolver habilidades e nas diferentes áreas do saber pode (e precisa) ocorrer de modo interdisciplinar para que os alunos elaborem interpretações e conceitos de modo a compreender as interconexões e a complexidade do mundo da vida. Por meio de palestras e/ou oficinas, ministradas por outros agentes, as temáticas ganham novo significado, enriquecendo o trabalho da escola.

Conhecer o seu bairro, a sua cidade, enfim a realidade que o cerca, constitui elemento fundamental para compreender o mundo da vida. Alguns exemplos como trabalhos de campo para conhecer o funcionamento de uma usina de produção de energia, estação de tratamento de água e de esgoto, aterro sanitário, entre outros que estão ligados direta ou indiretamente com o cotidiano dos alunos. A partir desses exemplos, é possível compreender o que envolve a organização de uma cidade e dessa com outras e com o mundo. Os alunos também têm a oportunidade de falar sobre seu cotidiano e como percebem essas questões no seu dia a dia, como a distribuição de energia, destino e tratamento de esgoto e lixo e, de posse dessas informações e dessas reflexões, pensar alternativas para possíveis soluções.

Reconhecidamente, em muitas escolas, principalmente as mais periféricas, parcela significativa de famílias de alunos trabalha com a coleta de materiais recicláveis e fazem disso sua principal renda. Eles compreendem, em certa medida, as questões envolvidas, do ponto de vista socioeconômico familiar, a questão ambiental, é secundária, portanto é interessante para elaborar uma compreensão maior acerca da complexidade dos temas comuns.

Para além da informação e do chamamento da população para essa e outras questões problemáticas da vida urbana, as escolas têm proporcionado momentos diferenciados aos alunos. Pois não é apenas o espaço aberto para que as Secretarias façam o seu trabalho de informação e divulgação. Nesse caso, é a Escola que desenvolve o seu trabalho, com a possibilidade de contar com recursos e conhecimento técnico, aliar ao que se estuda na escola, estabelecendo relações entre as vivências nas palestras, oficinas ou trabalhos de campo, a realidade cotidiana do aluno e o referencial curricular que é o conhecimento que cabe à escola ensinar.

De um modo geral, as Secretarias e Coordenadorias procuram as escolas e se colocam à disposição para realizar esse tipo de atividade ou a escola faz o contato com essas, pois é uma forma de atingir também as famílias. Acredita-se que as crianças são importantes agentes e que podem transmitir informações e até sensibilizar as famílias e a comunidade em relação aos cuidados com a saúde e ao meio ambiente, entre outros, e refletir junto aos seus familiares e até promover mudanças de comportamento em relação a algumas questões importantes para melhorar a qualidade de vida da população.

Nessa perspectiva, há uma possibilidade de aproximação do poder público com as famílias por meio da Escola. Potencializando o trabalho da Escola no tocante ao conhecimento para a vida em sociedade, para a cidadania. Com a apropriação dos conhecimentos, o entendimento e a compreensão sobre o seu entorno, acreditamos que se estabelecem os vínculos com a cidade e com o lugar como identidade e pertencimento, podendo assim impulsionar a busca por justiça social e qualidade de vida, sendo a cidade um direito legítimo de todos, exercendo assim sua cidadania.

4. CONCLUSÕES

O trabalho da escola não pode estar desconectado do mundo da vida; porém, é preciso que o planejamento desse trabalho, então, contemple as demais ações do poder público a fim de que a escola consiga dar conta do que é efetivamente sua atribuição e, principalmente sabendo-se que ela não é uma instituição desagregada das demais. Dessa forma, verificamos que algumas Secretarias e Coordenadorias apresentam um planejamento de ações na comunidade e essas ações são também executadas junto às escolas, em um trabalho conjunto para que a informação chegue até a população.

Existe um esforço por parte do poder público em se aproximar da comunidade e buscar a parceria da escola para que possa, de alguma forma, contribuir para que esses setores atinjam seus objetivos e esperar também que por meio das crianças essas informações e conhecimento se multipliquem e atinjam as respectivas famílias. Consideramos que esse trabalho conjunto é muito importante para promover melhor qualidade de vida para a população, principalmente a que se

encontra marginalizada e apresenta dificuldades de organização para fazer valer seu direito à cidade. Assim, o trabalho desenvolvido pelo poder público, por meio das ações das Secretarias e Coordenadorias é muito importante para promover a cidadania. Esse trabalho precisa ser contínuo, ampliado e aperfeiçoado.

O trabalho pedagógico da escola é fundamental e contar com essa parceria das Secretarias e Coordenadorias é considerado positivo, sendo a escola como referência e importante elo entre o poder público e as famílias. A Escola é uma referência para o desenvolvimento do trabalho dos setores do poder público, todavia não pode ser a única, ela pode ser um elo importante sim, mas não está a serviço das Secretarias e Coordenadorias. A escola tem um currículo, um conjunto de conhecimentos que está previsto em um referencial curricular e um papel que é dela e o trabalho desenvolvido pelos demais setores podem ser aliados na realização desse e não o contrário.

O objetivo aqui não é esgotar o tema, mas fomentar uma discussão em torno de algumas questões que envolvem o direito à cidade, às ações do poder público e às atribuições da escola, questões essas que exigem maior estudo e aprofundamento. Inclusive há variados exemplos que merecem destaque e socialização, pois existem experiências exitosas que são motivadores para seguirmos adiante e gerando novas ações, principalmente, motivados pelo envolvimento em uma educação que oportunize acessar o conhecimento científico, os conhecimentos produzidos pela humanidade e que são trazidos até nós por meio das disciplinas curriculares, em uma interlocução com aquele conhecimento que é do cotidiano e que é gerado no chão da cidade, da vida que é vivida no lugar.

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Zygmunt. **Confiança e medo na cidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

BRASIL. **Estatuto da Cidade**. Lei nº10.257 de 10 de julho de 2001. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10257.htm> acesso em: 12 de jun de 2020.

CALLAI, H. C. A cidade como conceito e como conteúdo. In: CALLAI, H. C., OLIVEIRA, T. D., COPATTI, C. (Orgs.) **A cidade para além da forma**. Curitiba: CRV, 2018, p.115-128.

CARLOS, A. F. A. **A cidade**. São Paulo: Contexto, 1992.

CASTELLS, M. **A questão urbana**. São Paulo: Terra & Paz, 2011.

COLOSSI, Nelson et al. Mudanças no contexto do ensino Superior no Brasil: Uma tendência no ensino colaborativo. **Fae,** Curitiba, v. 4, n. 1, p.49-58, jan. 2001.

DELORS, Jacques. **Educação:** um tesouro a descobrir. UNESCO, MEC, Cortez Editora, São Paulo, 1998.

HARVEY, D. **Cidades rebeldes: do direito à cidade à revolução urbana**. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

LEFEVBRE, Henri. **A revolução urbana**. Belo Horizonte: UFMG, 2008.

MARQUES, Mario Osorio. **A aprendizagem na mediação social do aprendido e da docência**. Ijuí: UNIJUÍ, 1995.

MORIN, E., Et al. **Educar na era planetária:** o pensamento complexo como método de aprendizagem pelo erro e incerteza humana. São Paulo: Ed. Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2003.

NAVARRO, D. F. S; MORAES, M. M. El derecho a la ciudad: percepciones desde la formación inicial docente. In: CALLAI, H. C., OLIVEIRA, T. D., COPATTI, C. (Orgs.) **A cidade para além da forma**. Curitiba: CRV, 2018, p.25-38.

SANTOS, M. **Metamorfoses do Espaço Habitado**. São Paulo, Ed. Hucitec, 5ªEd., 1988.

SANTOS, M. **O espaço do cidadão**. São Paulo: Nobel, 1987.

SASSEN, Saskia. **Sociologia da globalização**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 43 ed. rev. Campinas: autores associados, 2018.

SCHONARDIE, E. F.; CANABARRO, I. S; RICOTTA, G. **Múltiplos olhares sobre as cidades:** controle social, memória e direitos humanos. 2ed. ampl. atual. e rev. Santa Cruz do Sul: Essere nel Mondo, 2019.

SILVA, L. M. **Espaço público e cidadania:** usos e manifestações urbanas. Rio de Janeiro: UFRJ/FAU, 2009.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Educação e universidade: conhecimento e construção da cidadania. **Revista Interface**. [S.l.], v. 6, n. 10, p. 117-124, fev. 2002.

O PAPEL DO NÚCLEO DE ACESSIBILIDADE NA URI – SÃO LUIZ GONZAGA

José Konzen[1]
Lizandra Andrade Nascimento[2]

GT: As relações entre Educação e Direito e suas contribuições para uma Cidade Educadora

INTRODUÇÃO

No presente artigo, discute-se a experiência do Núcleo de Acessibilidade, da URI – São Luiz Gonzaga, na inclusão de pessoas com deficiência no Ensino Superior. O objetivo central do Núcleo é assegurar as condições necessárias para garantir o acesso e a permanência de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (TGD) e altas habilidades/superdotação na instituição. De acordo com os *Referenciais de acessibilidade na Educação Superior* (BRASIL, 2013), houve um aumento considerável desses alunos como concluintes de graduação em diferentes áreas e na realização do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade).

O Núcleo de Acessibilidade da URI – São Luiz Gonzaga – tem o seu funcionamento regulamentado pelo Programa Institucional de Inclusão e Acessibilidade da URI, em consonância com a Resolução N° 2287/CUN/2017.

De acordo com a Lei N° 13.146/2015, é considerada pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. A Lei prevê, ainda, que a avaliação da deficiência, quando necessária, será biopsicossocial, realizada por equipe multiprofissional e interdisciplinar e considera:

---

[1] Graduado em Administração pela URI-SLG, Graduando em Ciências Contábeis pela URI-SLG, Mestrando em Educação pelo PPGEdu da URI Frederico Westphalen. E-mail: jkonzen41@gmail.com
[2] Graduada em Psicologia pela URI-SAN, Licenciada pelo PEFPD pela UERGS – Cruz Alta, Mestra em Educação nas Ciências pela UNIJUÍ, Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pelotas. Professora na URI – São Luiz Gonzaga. Coordenadora do Núcleo de Acessibilidade da URI-SLG. Professora na rede pública estadual do RS. Atua na área da Educação, com ênfase em Psicologia da Aprendizagem e Relações Humanas. E-mail: lizandra_a_nascimento@yahoo.com.br

> I - os impedimentos nas funções e nas estruturas do corpo;
> II - os fatores socioambientais, psicológicos e pessoais;
> III - a limitação no desempenho de atividades; e
> IV - a restrição de participação (BRASIL, 2015).

O Censo da Educação Superior, divulgado pelo INEP, em setembro de 2019, demonstrou que, no Brasil, em 2018, foram efetuadas 43.633 matrículas de pessoas com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação no Ensino Superior, o que representa mais do que o dobro de matrículas registradas em 2009, quando o MEC contabilizou 20.530 alunos com tais particularidades na Universidade. Dessa maneira, o percentual em relação ao total de matrículas em cursos de graduação passou de 0,34%, em 2009, para 0,52%, em 2018.

Ainda, de acordo com o Censo da Educação Superior, o maior número de alunos com deficiência, incluídos nos cursos de graduação, possui deficiência física, em um total de 15.647 estudantes matriculados. Em seguida, constam 12.751 matrículas de alunos com baixa visão e, em terceiro lugar, 5.978 matrículas de acadêmicos com deficiência auditiva.

Observa-se a ampliação no número de matrículas de pessoas com deficiência nas Universidades, o relatório do Censo da Educação Superior do Brasil (INEP, 2019) comprova que a evasão de acadêmicos com deficiência nas Instituições de Ensino Superior (IES) da rede privada atinge 31,5% e nas universidades públicas chega a 19,1%. Nesse relatório, consta que os cursos presenciais com maior número de matrículas de alunos com deficiência são Direito, Administração, Psicologia, Engenharia Civil e Pedagogia. No ensino a distância, os cursos com mais matrículas de alunos com deficiência são Pedagogia, Administração, Serviço Social, Gestão de Pessoas/RH e Ciências Contábeis.

Esses dados atestam a importância da consolidação da política de inclusão no país, no âmbito do Ensino Superior e exige das instituições investimentos em formação permanente, visando à qualificação para o atendimento de qualidade a todos os estudantes.

No entendimento de Mantoan (2007), incluir significa:

> [...] a nossa capacidade de entender e reconhecer o outro e, assim, ter o privilégio de conviver e compartilhar com pessoas diferentes de nós. A educação inclusiva acolhe todas as pessoas, sem exceção. É para o estudante com deficiência física, para os que têm comprometimento mental, para os superdotados, para todas as minorias e para a criança que é discriminada por qualquer outro motivo. Costumo dizer que estar junto é se aglomerar no cinema, no ônibus e até na sala de aula com pessoas que não conhecemos. Já inclusão é estar com, é interagir com o outro.

Trata-se, portanto, de um desafio considerável, demandando a mudança de paradigmas e a busca de conhecimentos que propiciem uma atuação competente, tendo como aspecto balizador a educação como direito de todos. As instituições precisam empenhar esforços para consolidar um processo educativo que oportunize, a todos, o desenvolvimento de habilidades e competências e a construção de conhecimentos, respeitadas as peculiaridades de cada indivíduo.

Como defende o Artigo 8º, do Decreto Federal 5.296/2004, a acessibilidade requer:

> [...] condição para utilização, com segurança e autonomia, total e assistida, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos serviços de transporte e dos dispositivos, sistemas e meios de comunicação, informação, por pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida (BRASIL, 2004).

Por isso, torna-se imprescindível assegurar o acesso à Universidade, e, sobretudo, às condições para a permanência nesse contexto, em condições plenas de participação e de aprendizagem. Em conformidade com os *Referenciais de Acessibilidade na Educação Superior* (BRASIL, 2013), as Instituições de Ensino Superior (IES) necessitam procurar:

> a) identificar as potencialidades e vulnerabilidades sociais, econômicas e culturais da realidade local e global para promover a inclusão plena;
> b) estabelecer metas e organizar estratégias para superar as fragilidades constatadas;
> c) praticar a intersetorialidade e a transversalidade da educação especial, a partir da instituição de núcleos de acessibilidade;
> d) investir no desenvolvimento de ações de formação continuada para inclusão envolvendo os professores e toda comunidade acadêmica;
> e) promover a acessibilidade em seu sentido pleno, contemplando não apenas estudantes com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação, mas também professores, funcionários e a comunidade que frequenta a instituição.

O Núcleo de Acessibilidade desenvolve diversas ações estratégicas, dentre as quais merece destaque o Projeto *Acessibilidade na URI – São Luiz Gonzaga – A Construção de Uma Universidade Acessível a Todos,* por meio do qual, semestralmente, são conhecidas as percepções dos distintos segmentos da comunidade acadêmica a respeito da inclusão da pessoa com deficiência no Ensino Superior. Além de mapear as condições indispensáveis à inclusão, procura-se identificar as tipologias de deficiência incluídas, os avanços, os impasses e os desafios a serem enfrentados para a ampliação da acessibilidade.

1. MATERIAIS E MÉTODOS

Este estudo foi elaborado a partir de uma pesquisa quali-quantitativa, desenvolvida junto à URI – São Luiz Gonzaga, por meio de análise de dados referentes à realidade da instituição no que trata à inclusão de pessoas com deficiência no Ensino Superior, com base nos registros acadêmicos e dados do Setor de Recursos Humanos. Desse modo, realizou-se a sistematização do levantamento histórico da acessibilidade na URI-SLG, mapeando os casos de inclusão de pessoas com deficiência na Universidade (quantificação, identificação da tipologia das deficiências, recursos e profissionais envolvidos, etc.).

Para conhecer as percepções e posicionamentos dos distintos componentes da comunidade acadêmica, foram aplicados questionários com questões objetivas sobre inclusão e acessibilidade, para: - Direção Geral e Coordenadores de Cursos (Administração, Ciências Contábeis, Direito, Educação Física, Engenharia Elétrica e Fisioterapia); - Acadêmicos dos cursos de graduação; - Funcionários técnico-administrativos.

No tangente à amostra, no eixo 1 (Gestores), incluiu: 1 Diretora Geral, 1 integrante do Núcleo de Acessibilidade, Coordenadores dos cursos de Graduação da URI-SLG. No eixo 2 (Docentes), a amostra incluiu a totalidade dos docentes da URI-SLG. No eixo 3 (Funcionários Técnico-Administrativos), foram incluídos os funcionários ingressantes na instituição a partir de 2019, incluindo os profissionais que integram as cotas de pessoas com deficiência e os menores aprendizes. No eixo 4 (Acadêmicos dos Cursos de Graduação), foram convidados a participar os

acadêmicos ingressantes na instituição em 2019, incluindo aqueles que se autodeclaram, na matrícula, como pessoa com deficiência. O estudo seguiu as recomendações éticas previstas nas Resoluções 466/2012 e 510/2016.

A análise quantitativa foi realizada, tabulando-se os dados e expressando-os em gráficos e percentuais. A abordagem qualitativa contemplou a compreensão das informações, buscando-se ampliar o entendimento da inclusão e da acessibilidade na URI – São Luiz Gonzaga e apreciando os impactos dos dispositivos legais na prática.

2. RESULTADOS E DISCUSSÕES

2.1 Bases Legais da Acessibilidade no Ensino Superior

Desde a Constituição Federal de 1988, em especial nos Artigos 205, 206 e 208, constata-se a preocupação com a educação para todos, o que é ratificado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN – Lei Nº. 9394/1996). A partir desses referenciais, muitos outros dispositivos buscam garantir o acesso igualitário à educação e, especificamente, ao Ensino Superior, como Leis, Portarias, Convenções, Decretos, Resoluções, Avisos, Pareceres e Notas Técnicas.

Realizando uma retomada histórica, de marcos legais relativos à inclusão e à acessibilidade, pode-se mencionar:

- a Lei Nº. 7.853/1989, que estipula o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público e define crimes. Esse dispositivo foi alterado pela Lei nº 13.861/2019, incluindo as especificidades inerentes ao transtorno do espectro autista nos censos demográficos;

- a Lei Nº. 8.742/93 - intitulada Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS), que oferece o Benefício da Prestação Continuada (BPC). Para ter direito a um salário mínimo por mês, o TEA deve ser permanente e a renda mensal per capita da família deve ser inferior a ¼ (um quarto) do salário mínimo. Para requerer o BPC, é necessário fazer a inscrição no Cadastro Único para Programas Sociais do Governo Federal (CadÚnico) e o agendamento da perícia no site do INSS;

- a Lei Nº. 8.899/94, que garante a gratuidade no transporte interestadual à pessoa autista que comprove renda de até dois salários mínimos. A solicitação é feita através do Centro de Referência de Assistência Social (CRAS);

- o Aviso Circular Nº 277/96, que recomenda a flexibilização dos serviços educacionais e da infraestrutura, bem como a capacitação de recursos humanos, de modo a permitir a permanência, com sucesso, de estudantes com deficiência nos cursos;

- a Lei Nº. 10.048/2000, que prioriza o atendimento às pessoas com deficiência e outros casos;

- a Lei Nº. 10.098/2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida;

- o Decreto Nº. 3.956/01, que promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência;

- a Lei Nº. 10.436/02, que institui a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio legal de comunicação e expressão e outros recursos de expressão a ela associado;

- a Portaria Nº. 2.678/02, que define as diretrizes e normas de uso, o ensino, a produção e a difusão do sistema Braille em todas as modalidades de ensino, compreendendo o projeto da Grafia Braille para a Língua Portuguesa e a recomendação para o seu uso em todo o território nacional;

- a Portaria Nº. 3.284/03, que determina as condições de acessibilidade nas Instituições de Ensino Superior – IES;

- a ABNT-NBR Nº. 9.050/04, que dispõe sobre a acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos;

- o Decreto Nº. 5.296/04, que define as normas gerais e os critérios básicos para o atendimento prioritário a acessibilidade de pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida;

- o Decreto Nº. 5.626/04, que trata sobre o uso e a difusão da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS;

- o Programa Acessibilidade ao Ensino Superior. Incluir/2005, que determina a estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior, que visam eliminar barreiras físicas, de comunicação e de informação que restringem a participação e o desenvolvimento acadêmico e social de estudantes com deficiência;

- a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência - ONU/2006 - a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, adotada pela ONU em 13 de dezembro de 2006, em reunião da Assembleia Geral para comemorar o Dia Internacional dos Direitos Humanos, é um marco para muitos militantes da justiça e equidade sociais e para seu público destinatário;

- o Plano de Desenvolvimento da Educação - MEC/2007, que foi um conjunto de programas que visaram melhorar a educação no Brasil, em todas as suas etapas. Lançado em 2007, tinha um prazo de quinze anos para ser completado, mas acabou descontinuado antes desse prazo. Apesar disso, muitos dos programas e iniciativas criados por ele se mantiveram, como o TV Escola e o Proinfo, da educação básica, e o Sinaes, no Ensino Superior;

- a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – MEC/2008, o Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial apresenta a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que acompanha os avanços do conhecimento e das lutas sociais, visando constituir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os alunos;

- o Decreto Nº 7.234/10, que dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. O Programa tem como finalidade a ampliação das condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal;

- o Decreto Nº 7.611/11, que dispõe sobre o AEE, que prevê, no art. 5º § 2º a estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior;

- o Parecer CNE/CP Nº 8/2012, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação em Direitos Humanos - Recomenda a transversalidade curricular das temáticas relativas aos direitos humanos;

- os Referenciais para a Acessibilidade na Educação Superior – SINAES de 2013;

- o Programa Incluir: acessibilidade à Educação Superior (IFES – 2013) - que busca promover a inclusão de estudantes com deficiência, na educação superior, garantindo condições de acessibilidade nas Instituições Federais de Educação Superior;

- a Nota Técnica Nº 385/2013, que visa assegurar a acessibilidade é uma obrigação da Instituição de Ensino Superior;

- a Lei Nº 13.146/2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, que institui o Estatuto da Pessoa com Deficiência;

- a Lei Nº 13.370/2016, que reduz a jornada de trabalho de servidores públicos com filhos autistas. A autorização tira a necessidade de compensação ou redução de vencimentos para os funcionários públicos federais que são pais de pessoas com TEA;

- a Lei Nº 13.977/2020, que institui a Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Ciptea). A Carteira será emitida gratuitamente pelos órgãos estaduais e distritais e busca garantir atenção integral, pronto atendimento e prioridade no atendimento e no acesso aos serviços públicos e privados, em especial nas áreas de saúde, educação e assistência social.

Em 2020, foi instituída a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida, pelo Decreto Nº 10.502/2020, trazendo preocupações no que concerne à inclusão efetiva, em virtude da retirada da obrigatoriedade da escola comum em matricular alunos com deficiência e da permissão do retorno do ensino regular a escolas especializadas, podendo significar um retrocesso na política de educação inclusiva e contrariar a Constituição Federal diante da possibilidade de segregação de educandos.

Em se tratando do Ensino Superior, o referido Decreto menciona esta etapa, unicamente no Capítulo VII - da Implementação:

> V – definição de estratégias e de orientações para as instituições de ensino superior com vistas a garantir a prestação de serviços ao público-alvo desta Política Nacional de Educação Especial, para incentivar projetos de ensino, pesquisa e extensão destinados à temática da educação especial e estruturar

> a formação de profissionais especializados para cumprir os objetivos da Política de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida (BRASIL, 2020).

Diante dos inúmeros movimentos contrários ao Decreto N° 10.502/2020, organizados por distintas instituições de defesa dos direitos das pessoas com deficiência, resta esperar pela revisão do documento, evitando o retrocesso da segregação e, de fato, propiciando o acesso à igualdade de oportunidades a todos.

Juntamente com os dispositivos legais acima mencionados, vale salientar o Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação. A partir da instituição do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), em 2004, com a finalidade de garantir a melhoria da qualidade da educação nos cursos de graduação e instituições de educação superior, os cursos de graduação devem ter autorização para iniciar suas atividades, para depois receberem o reconhecimento do curso, que possibilitará às IES emitir diplomas aos graduados.

Na versão de 2017, do Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação, os conceitos descritos no Glossário são os seguintes:

Tabela 1 – Concepções de Acessibilidade

Conceito	Descrição
Acessibilidade	Possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida (Lei 13.146/2015 – art. 3º, inciso I).
Acessibilidade atitudinal	Ausência de barreiras impostas por preconceitos, estigmas, estereótipos e discriminações.
Acessibilidade comunicacional	Ausência de barreiras na comunicação interpessoal, na comunicação escrita e na comunicação virtual (acessibilidade no meio digital). Para garantir essa dimensão de acessibilidade, é importante a aprendizagem da língua de sinais, utilização de textos em Braille, textos com letras ampliadas para quem tem baixa visão, uso do computador com leitor de tela, etc.
Acessibilidade digital	Ausência de barreiras na disponibilidade de comunicação, de acesso físico, de tecnologias assistivas, compreendendo equipamentos e programas adequados, de conteúdo e apresentação da informação em formatos alternativos.
Acessibilidade instrumental	Ausência de barreiras nos instrumentos, utensílios e ferramentas de trabalho (profissional), estudo (escolar), lazer e recreação (comunitária, turística, esportiva, etc.) e de vida diária. Auxiliam na garantia dessa dimensão da acessibilidade os recursos de tecnologia assistiva incorporados em lápis, caneta, régua, teclados de computador e mouses adaptados, pranchas de comunicação aumentativa e alternativa, etc.
Acessibilidade metodológica	Ausência de barreiras nos métodos, teorias e técnicas de ensino/aprendizagem (escolar), de trabalho (profissional), de ação comunitária (social, cultural, artística

	etc.), de educação dos filhos (familiar), etc.

Fonte: Instrumento de Avaliação de Cursos – SINAES – MEC/2017.

O Instrumento avalia três dimensões: Organização Didático-Pedagógica, Corpo Docente e Tutorial e Infraestrutura. Observa-se que a temática da acessibilidade permeia vários indicadores em cada uma das dimensões avaliadas, corroborando a relevância da articulação das políticas públicas a fim de promover a permanente qualificação do corpo docente, da infraestrutura e das práticas pedagógicas desenvolvidas na Universidade.

2.2 O Núcleo de Acessibilidade da URI – São Luiz Gonzaga: Uma Experiência em Defesa da Educação Inclusiva

O Núcleo de Acessibilidade da URI-SLG desenvolve o projeto "A Acessibilidade na URI – São Luiz Gonzaga – Por uma Universidade Acessível a Todos", buscando investigar os posicionamentos da comunidade acadêmica a respeito da inclusão. Dentre as ações desenvolvidas por meio do projeto, procura-se analisar os avanços e os desafios para a efetivação da acessibilidade plena.

No decorrer de 2019, prestou-se atendimento a sete acadêmicos, cadastrados como pessoa com deficiência. Dentre esses, predominam os casos de baixa visão, com quatro ocorrências, um aluno com deficiência física, um com hidrocefalia/deficiência intelectual e um estudante com deficiência auditiva. A tabela a seguir detalha a distribuição por curso e por tipo de deficiência:

Tabela 2 – Acadêmicos com Deficiência (2019)

Identificação	Curso	Deficiência
CRM	Direito	Deficiência Física
DHL	Administração	Hidrocefalia/deficiência intelectual
JHSÁ	Direito	Baixa Visão
MSM	Direito	Baixa Visão
MM	Engenharia Elétrica	Baixa Visão
RFS	Engenharia Elétrica	Deficiência Auditiva

JB	Administração	Deficiência Intelectual/ Dislexia

Fonte: Núcleo de Acessibilidade da URI-SLG

Os encaminhamentos são realizados pelo SAE – Serviço de Atendimento do Estudante ao Núcleo de Acessibilidade da URI-SLG. A partir desse procedimento, os acadêmicos recebem suporte de acordo com as especificidades de cada um. As coordenações de curso são orientadas a elaborar um Plano de Atendimento individualizado, dialogando com os docentes sobre as adaptações necessárias nas metodologias e nas formas de avaliação utilizadas ao longo do semestre.

No que concerne à infraestrutura, constata-se que foram realizadas as adequações nos prédios e instalações. Tais melhorias são significativas para permitir a mobilidade e o acesso aos diferentes setores e espaços.

Em 2019, foram aplicados questionários, contando com a participação de vinte e nove (29) estudantes do primeiro semestre (5 de cada curso: Administração, Ciências Contábeis, Direito, Engenharia Elétrica e Fisioterapia, e, quatro alunos de Educação Física).

A faixa etária predominante situa-se entre dezesseis e vinte e cinco anos, indicando que os estudantes são jovens e ingressam na Universidade logo após a conclusão do Ensino Médio. Quanto ao gênero, o número de acadêmicos participantes supera em 10% o de acadêmicas.

Gráfico 2 – Faixa etária dos acadêmicos

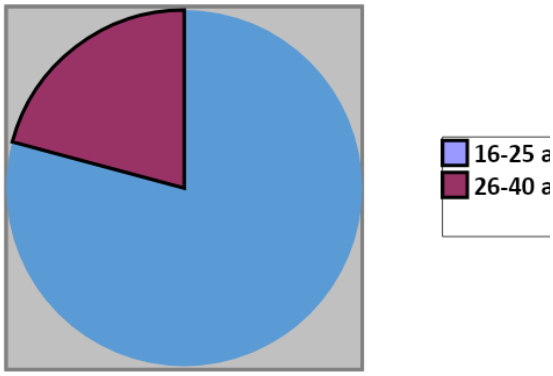
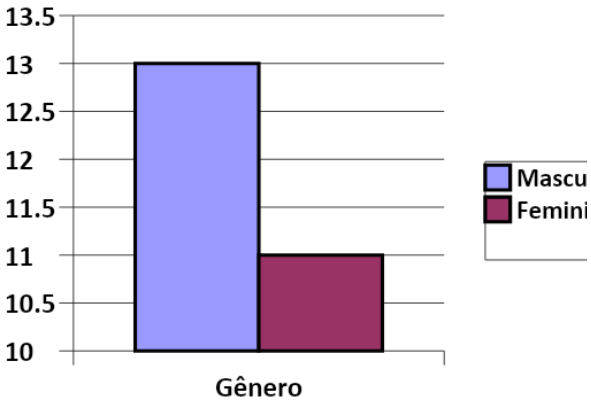


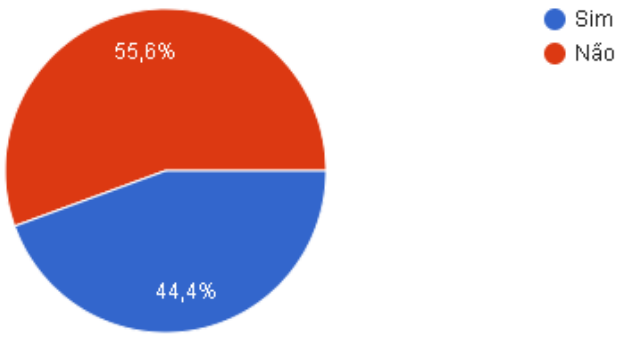
Gráfico 3 – Gênero dos participantes



Fonte: Núcleo de Acessibilidade da URI-SLG.

Quanto ao conhecimento dos acadêmicos sobre as legislações que embasam a acessibilidade e defendem as transformações necessárias para assegurar a todos o acesso e a permanência na Universidade, observa-se que a maioria afirma desconhecer as bases legais da acessibilidade, embora tenhamos constatado um discreto avanço no que se refere à compreensão da legislação vigente sobre o tema.

Gráfico 4 – Conhecimento da legislação sobre a acessibilidade

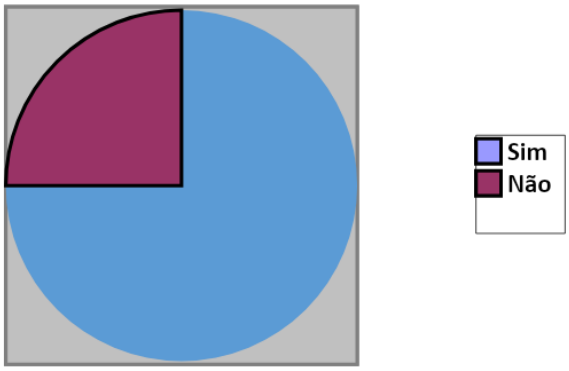


Fonte: Núcleo de Acessibilidade da URI-SLG.

Esse fator demonstra a necessidade de intensificar o trabalho de divulgação das bases legais e dos pressupostos da acessibilidade. Mesmo sem conhecer as leis, os participantes foram unânimes em reconhecer a importância da inclusão de pessoas com deficiência no Ensino Superior importante.

Segundo a maioria dos estudantes, os cursos propiciam o estudo da temática da acessibilidade, sendo que 75% dos ingressantes na Universidade em 2019, afirma que o Curso aborda a inclusão e a acessibilidade em componentes curriculares.

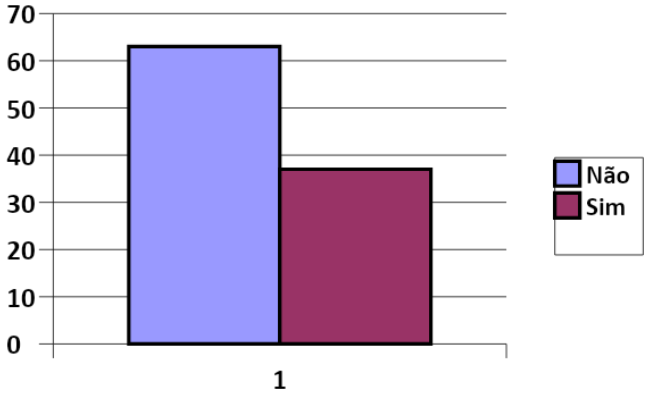
Gráfico 5 – Cursos oportunizam disciplinas que tratem da acessibilidade



Fonte: Núcleo de Acessibilidade da URI-SLG.

Em conformidade com os participantes, as disciplinas de Psicologia, Promoção de Saúde, Direitos Humanos, Introdução ao Direito, Legislação e Ética, Ética e Sociologia, Psicologia para Pessoas com Deficiência, Psicologia A e Bioética enfatizam a temática da inclusão e da acessibilidade.

Gráfico 7 – Projetos sobre acessibilidade no âmbito dos cursos



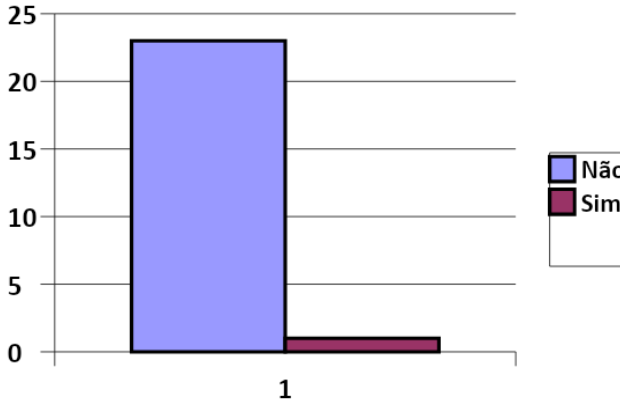
Fonte: Núcleo de Acessibilidade da URI-SLG.

Evidencia-se, assim, a necessidade de intensificar os projetos voltados à acessibilidade e à inclusão na URI – São Luiz Gonzaga. Isso porque, os ingressantes em 2019, em sua maioria, pensam que a Universidade não realiza projetos na área (63%). Tal constatação reforça a importância de envolver a comunidade acadêmica nas discussões a respeito da educação inclusiva na URI-SLG. Da mesma forma, é preciso ampliar o número de palestras sobre o tema em eventos como as Semanas Acadêmicas, Colóquios e Seminários realizados no âmbito da Universidade, posto

que 87,5% dos respondentes declara que não são promovidas palestras referentes à acessibilidade.

Quanto à presença de pessoas com deficiência nas turmas, 95% dos respondentes afirma desconhecer a presença de alunos incluídos no Ensino Superior.

Gráfico 8 – Presença de acadêmicos com deficiência

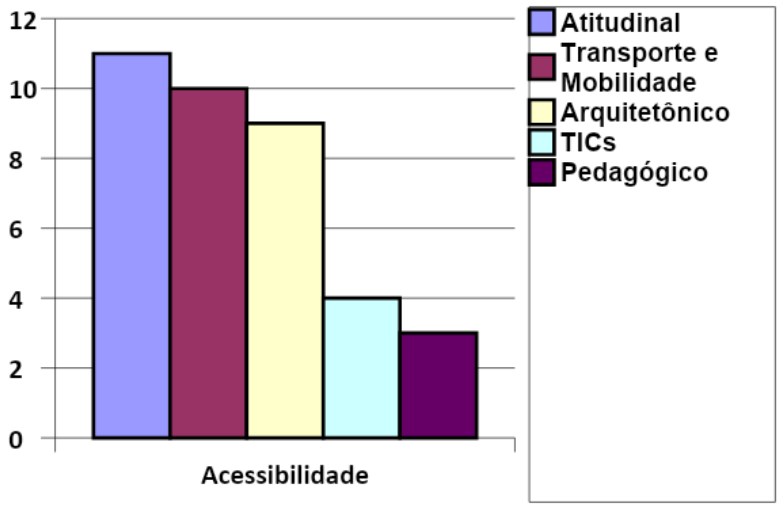


Fonte: Núcleo de Acessibilidade da URI-SLG.

A distorção na percepção da presença dos acadêmicos com deficiência pode ser explicada pelo fato de que os ingressantes ainda não terem interagido com os acadêmicos incluídos, posto que esses estejam em semestres mais avançados de seus respectivos cursos. Sobre a inclusão de professores e funcionários com deficiência na Universidade, 75% percebe a presença de professores e funcionários técnico-administrativos com deficiência, em diferentes setores da URI-SLG.

A inclusão contempla questões de ordem atitudinal, física, digital, nas comunicações, pedagógica, nos transportes. Entre os estudantes participantes desse estudo, ainda prevalece a noção de que o mais complicado relaciona-se com a questão arquitetônica. A prática tem evidenciado que os aspectos atitudinais são ainda mais desafiadores, porque implicam nas concepções e posturas dos indivíduos. Os respondentes apresentaram a seguinte ordem de importância dos fatores ligados à acessibilidade plena: 1º. Atitudinais; 2º. Transportes e Mobilidade; 3º. Arquitetônicos; 4º. Tecnologias da Informação e Comunicação; 5º. Pedagógicos.

Gráfico 9 – Desafios para a efetivação da acessibilidade

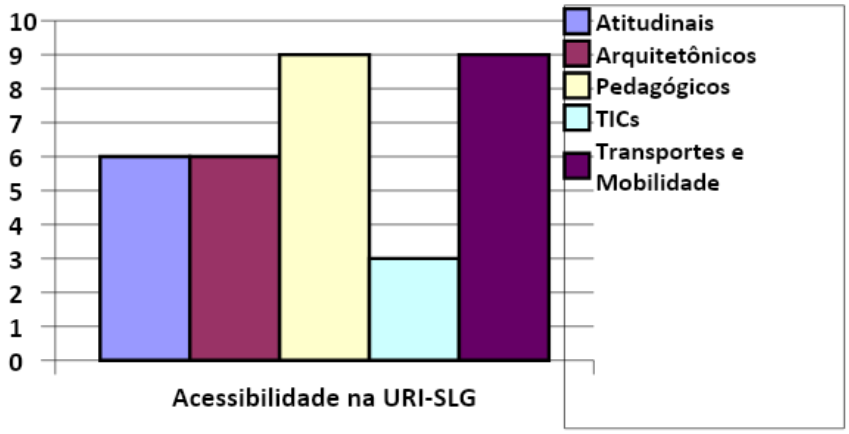


Fonte: Núcleo de Acessibilidade da URI-SLG.

Os acadêmicos ingressantes na URI – São Luiz Gonzaga expressam o entendimento de que incluir não significa apenas garantir o acesso ao Ensino Superior. É preciso assegurar a permanência das pessoas com deficiência na Universidade.

A adaptação das propostas pedagógicas torna-se fundamental para que os estudantes consigam construir aprendizagens, em seu ritmo próprio, de acordo com suas competências e suas limitações. Para os acadêmicos ingressantes na URI-SLG, em 2019, a IES precisa avançar, sobretudo, nos aspectos pedagógicos e no transporte e mobilidade. Em seguida, apontam as questões atitudinais e arquitetônicas, e, por último, as TICs, demonstrando que houve avanço nas tecnologias disponibilizadas pela Universidade, como demonstra a percepção dos estudantes.

Gráfico 10 – Desafios para a acessibilidade na URI-SLG

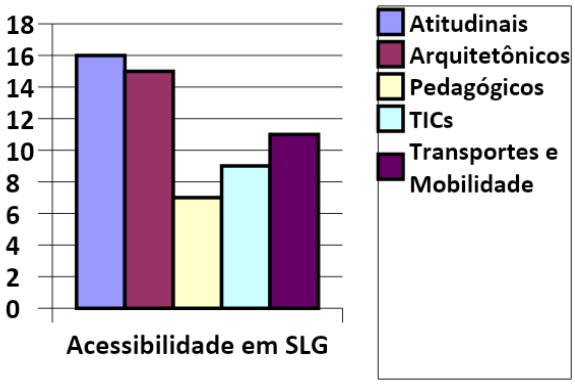


Fonte: Núcleo de Acessibilidade da URI-SLG.

Aponta-se a formação continuada dos docentes no Ensino Superior como uma necessidade, pois os aspectos pedagógicos foram apontados como maior demanda para a efetivação do processo inclusivo. Cabe aos gestores dialogarem com as diferentes instâncias da sociedade civil para promover mudanças nos transportes e na mobilidade urbana, visando à eliminação de barreiras que impeçam o deslocamento das pessoas com deficiência.

Em se tratando da realidade local, os ingressantes na URI-SLG apontam a questão atitudinal como maior demanda para a concretização da acessibilidade no município de São Luiz Gonzaga.

Gráfico 11 – Aspectos a melhorar na realidade local



Fonte: Núcleo de Acessibilidade da URI-SLG.

A maioria dos participantes considera-se incluído. Todavia, alguns indivíduos relataram ter vivenciado situações de exclusão, dentre os episódios relatados, ressalta-se o rechaço em virtude da obesidade (um caso) e em função do sotaque, por ser de oriundo de outro Estado (um caso). Alguns participantes comentaram sobre cenas que presenciaram na Educação Básica ou em outros espaços sociais, quando visualizaram fatos como o de uma pessoa com deficiência não conseguir entrar em uma localidade em virtude de escadas sem rampas.

A análise dos dados obtidos permite constatar inúmeras conquistas no que diz respeito à acessibilidade no Ensino Superior, em especial na adequação da infraestrutura. Não obstante, torna-se imprescindível continuar investindo nas distintas dimensões da inclusão. No tocante ao aspecto atitudinal, verifica-se a urgência da sensibilização dos distintos segmentos da comunidade acadêmica, com

vistas à superação da exclusão. Em termos pedagógicos, é preciso desenvolver capacitações para que os docentes pensem, em conjunto, estratégias para o aprimoramento de suas práticas, acolhendo a todos, oportunizando a construção e a partilha do saber, com respeito às potencialidades e limitações de cada estudante.

No contexto geral, é fundamental que o município de São Luiz Gonzaga demonstre o compromisso com a acessibilidade plena, procurando aperfeiçoar as condições de acesso e permanência nos diferentes locais e instituições municipais. É fundamental, ainda, aprimorar a questão dos transportes e da mobilidade urbana, garantindo que os cidadãos possam circular com segurança e tranquilidade.

3. CONCLUSÕES

O Núcleo de Acessibilidade representa uma conquista, sendo primordial nas Universidades para buscar a qualificação não somente da infraestrutura, revendo os aspectos arquitetônicos, mas, sobretudo, para ampliar os debates sobre o tema, tornando-o mais visível e reconhecido como relevante pelos indivíduos que compõem a comunidade acadêmica. A possibilidade de debater com os profissionais (gestores, docentes e funcionários) e com os acadêmicos a respeito da acessibilidade no Ensino Superior, propicia aprendizagens significativas.

Ao longo do projeto, o diálogo torna-se fecundo por permitir compreender o nível de entendimento a respeito do tema e mapear as particularidades da realidade atual e quais são os desafios a serem enfrentados para a concretização da acessibilidade no Ensino Superior. No que tange à inclusão de pessoas com deficiência na Universidade, vale salientar que URI local prima pela inclusão de pessoas com deficiência. A URI-SLG conta com quatro docentes e oito funcionários com deficiência. A presença destes profissionais visa, não apenas cumprir as determinações legais, dentre as quais se destaca a Lei n.º 8.213, implantada em 24 de julho de 1991 e regulamentada no ano 2000, mas, sobretudo, corroborar o compromisso da IES com o processo inclusivo.

A Universidade torna-se um espaço plural e democrático ao incluir acadêmicos com deficiência nos diferentes cursos de graduação. Desse modo, o

acesso e a permanência dos distintos indivíduos no Ensino Superior significam um avanço na sociedade contemporânea, cooperando para a superação dos processos excludentes. Trata-se de um movimento relevante e que repercute na formação em nível superior a um maior número de pessoas, contribuindo para a autonomia e para a busca de igualdade de oportunidades.

O Núcleo de Acessibilidade da URI-SLG possui uma função ampla, englobando os aspectos ligados à infraestrutura, aos recursos humanos, às metodologias e aos recursos de tecnologia assistiva. As estratégias de remoção das barreiras arquitetônicas, comunicacionais, instrumentais, metodológicas, programáticas e atitudinais são imprescindíveis para a humanização do contexto universitário.

Dentre as estratégias percebidas como indispensáveis à consolidação do processo inclusivo, destacam-se as ações de atendimento às especificidades dos estudantes, como disponibilizar ao estudante cego material em Braile, leitores de tela e materiais audiovisuais adaptados; ao acadêmico com deficiência auditiva, o tradutor/intérprete de LIBRAS e a adaptação curricular; adequar as atividades avaliativas para os alunos com deficiência intelectual. Também é imprescindível a sensibilização da comunidade acadêmica, desafiando gestores, docentes, funcionários, estudantes e sociedade em geral, a reverem suas posturas, pautando-as no respeito e na solidariedade.

A experiência no Núcleo demonstra, ainda, que são importantes investimentos na erradicação das barreiras arquitetônicas; a realização de palestras, minicursos e sessões de bate-papo sobre o tema; - a qualificação da formação docente; - a disseminação das legislações referentes à acessibilidade no Ensino Superior; - a revisão constante do projeto pedagógico de cada curso. A partir dessas e de outras iniciativas pode-se sonhar com a acessibilidade plena.

A partir das reflexões expressas neste texto, compreende-se que o Núcleo de Acessibilidade possui uma tarefa significativa, não apenas para o cumprimento dos dispositivos legais, mas, sobretudo, para permitir que os estudantes com deficiência saiam da invisibilidade e tenham seus direitos assegurados em plenitude. É importante minimizar os obstáculos de acesso e permanência na Universidade,

desenvolvendo ações relativas à infraestrutura física, aos recursos humanos e ao aparato técnico, para remover barreiras arquitetônicas, comunicacionais, instrumentais, metodológicas, programáticas e atitudinais.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Gabinete do Ministro. **Portaria Nº. 3.284/2003, de 7 de novembro de 2003**. In: Ministério da Educação, DF, 2003. p. 12, seção 1.

BRASIL, Presidência da República. Decreto federal Nº. 5.296, de 02 de dezembro de 2004. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2004.

BRASIL. Presidência da República. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2005. p. 28.

BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Especial. **Sala de Recursos Multifuncionais**: espaços para o Atendimento Educacional Especializado. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Censo da Educação Superior 2018. Divulgação dos resultados.** Brasília, DF: INEP, 2019.

BRASIL. Presidência da República. Decreto nº 7.387, de 9 de dezembro de 2010. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2010. p. 1.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2010a. p. 1.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referenciais de acessibilidade na Educação Superior e a avaliação *in loco* do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES)**. Parte I – Avaliação de cursos de Graduação. Brasília, DF: MEC, 2013.

BRASIL. Presidência da República. Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2015.

BRASIL. UNICEF. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos.** Avaliação da Década. Brasília: 2000.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes para a Educação Especial na Educação Básica.** Secretaria de Educação Especial. MEC/SEESP, 2001. p. 69.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto Federal 5.296/2004.** Brasília/DF, 2004.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação** Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 10 de julho de 2014.

BRASIL. **Decreto N° 10.502/2020.** Institui a Política de Educação Especial. Disponível em: www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10.502-de-30-de-setembro-de-2020. Acesso em 01 de outubro de 2020.

FERREIRA, S. L. **Ingresso, permanência e competência:** uma realidade possível para universitários com necessidades educacionais especiais. Revista Brasileira de Educação Especial, Marília v.13, n.1, p. 43-60, 2007.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér; BATISTA, Cristina Abranches Mota. Atendimento educacional especializado em Deficiência Mental. In: **Formação Continuada a distância de professores para o Atendimento Educacional Especializado**: deficiência mental. Brasília: SEESP/ SEED/ MEC, 2007.

UNESCO. **Declaração Universal dos Direitos Linguísticos**. Barcelona: UNESCO, 1996.

URI. **Resolução n. 2107/CUN/2015**. Dispõe sobre o Plano de Desenvolvimento Institucional da URI - PDI 2016-2020. Erechim: URI, 2015.

URI. **Resolução n. 2287/CUN/2017**. Dispõe sobre o Programa Institucional de Inclusão e Acessibilidade URI. Erechim: URI, 2017.

A PEDAGOGIA DA PERGUNTA NAS MOSTRAS CIENTÍFICAS E FEIRAS DE CIÊNCIAS PARA UMA FORMAÇÃO HUMANISTA

Carlos Wagner Costa Araújo[1]
Jaqueline Moll[2]

GT: Diferentes Territórios Educativos e as Políticas Públicas: um diálogo necessário

INTRODUÇÃO

O objetivo deste artigo é promover uma discussão sobre Feiras de Ciências e Mostras Científicas enquanto proposta de educação científica através da pedagogia da pergunta e compreender o universo da pesquisa nas escolas da educação básica, contribuindo para uma cidade educadora, tendo como perspectiva uma abordagem freireana. Neste sentido, consideramos que a cidade tem um universo de possibilidades para a educação integral, para formar pessoas mais humanas. Mas será que um ensino por investigação, desenvolvido nas escolas, que tenha a pesquisa enquanto mote, pode provocar intercâmbio de ideias nos jovens estudantes da educação básica e contribuir para uma cidade educadora? Será que as Feiras de Ciências e Mostras Científicas realizadas enquanto eventos de divulgação científica nas escolas, municípios e estados brasileiros, apresentam de fato os projetos baseados em problemas e perguntas?

O ensino por investigação no Brasil foi instigado e provocado através do movimento dos Pioneiros da Escola Nova de 1932, que tem como precursor o educador Anísio Teixeira. Anísio foi bastante influenciado pelo professor Dewey, incentivador da pedagogia de projetos e de uma educação democrática. O mesmo defende que as escolas devem ser laboratórios didáticos e experimentais, assim como as ciências naturais (JACOBUCCI, 2006). Dewey enfatiza a necessidade de uma estreita relação entre teoria e prática, pois acreditava que as hipóteses teóricas só

[1] Mestre e Doutorando no Programa de Pós-Graduação Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde - UFRGS) *E-mail: wagneraraunivasf@gmail.com*
[2] Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul e professora titular da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. *E-mail*: jaquelinemoll@gmail.com

teriam sentido se inseridas no contexto diário do aluno. Nessa perspectiva, a ação do discente precisa estar atrelada às atividades da vida real e ao cotidiano dos alunos. Ainda argumenta que o ensino deve se dar pela ação e não pela instrução. Assim, surge a ideia de que a educação deve ajudar a resolver problemas concretos da vida.

De acordo com Azevedo (1932), o movimento de 32 tem como objetivo a solução dos problemas nacionais, onde o acesso à educação pelas massas se restringia a uma pequena parte da população brasileira. O enfoque muda da esfera político-administrativa para a solução dos problemas escolares.

Entretanto, segundo o Manifesto, os alunos crescem de dentro para fora e não mais nos moldes da educação tradicional, na qual é "modelado exteriormente" (AZEVEDO, 1932). No documento, a criança está diante de um "meio vivo e natural", fomentado pelo intercâmbio das experiências, sempre atendendo às suas necessidades de criança. Para tanto, o Manifesto coloca como premissa, a necessidade de uma reorganização da estrutura social, na qual impere um ambiente conectado com a comunidade (SAVIANI, 2007).

De acordo com Hamburger (2007), o Manifesto dos Pioneiros preconiza um ensino diferente e é nesse momento que surge uma discussão de um documento norteador ou diretriz educacional nacional. O Manifesto de 32 representa um marco inicial no debate do ensino por investigação na escola pública e responsabilidade do estado. O Manifesto aponta que:

> A partir da escola infantil (4 a 6 anos) à Universidade, com escala pela educação primária (7 a 12 anos) e pela secundária (12 a 18 anos), a "continuação ininterrupta de esforços criadores" deve levar à formação da personalidade integral do aluno e ao desenvolvimento de sua faculdade produtora e de seu poder criador, pela aplicação, na escola, para a aquisição ativa de conhecimentos, dos mesmos métodos (observação, pesquisa, e experiência), que segue o espírito maduro, nas investigações científicas [...] favorecer a expansão das energias criadoras do educando, procurando estimular-lhe o próprio esforço como o elemento mais eficiente em sua educação e preparando-o, com o trabalho em grupos e todas as atividades pedagógicas e sociais, para fazê-lo penetrar na corrente do progresso material e espiritual da sociedade de que proveio e em que vai viver e lutar (AZEVEDO et al., 1932, p. 138).

Logo após a criação do Ministério da Educação, na década de 30, a pedagogia de projetos chega ao Brasil, através de Anísio Teixeira, tendo como teórico

Kilpatrick (1918), outro orientando de Dewey. Para Kilpatrick (1918) as atividades experimentais precisam ser baseadas em problemas reais, pautados no dia adia do aluno, em que as ações, a sistematização de um plano de trabalho, experimentação, possibilitem um ambiente natural de aprendizagem. Para o autor a aprendizagem se adquire através da prática, da interação e com atividades. Mas, não é qualquer tipo de atividade ou experiência que promove o aprendizado, ou seja, o melhor caminho é através da experimentação. Nesse modelo Kilpatrick afirma que:

> A hipótese da influência do pensamento baseado na experimentação contém probabilidade suficiente para justificar a continuação do estudo que, dele, ora fazemos. Tratemos, pois, de indagar, dada a hipótese como verdadeira, quais tendências dela decorrem (KILPATRICK, 1918, p. 20).

As atividades de educação científica, como as Feiras e Mostras, vêm sendo fomentadas no Brasil, através editais do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq, desde 2004. Porém será que estes eventos surgem para substituir os laboratórios de ciências? O mapeamento do último Censo Escolar 2018, divulgado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, em 31 de janeiro de 2020, revela que num universo de 181.939 escolas públicas da educação básica, apenas 44,1% possuem laboratórios de ciências. (INEP, 2018). Mas, a tragédia pode ser ainda maior, pois apesar dos laboratórios estarem instalados e montados, muitas vezes não são frequentados e utilizados por professores e alunos, enquanto recurso didático.

Nessa perspectiva, um ensino baseado na problematização, nas perguntas, nas hipóteses, nos questionamentos, na investigação e na experimentação, ainda é incipiente na formação escolar. Os nossos jovens não aprendem a perguntar e nem a pesquisar, numa situação que persiste há décadas. Porém para suprir esta ausência de laboratórios, muitas escolas recorrem à realização de Feiras de Ciências e Mostras Científicas, que podem provocar, assim como estimular os estudantes na construção de experimentos, para conceber maneiras de demonstrar os princípios e conceitos científicos.

A falta de laboratórios e de um ensino por investigação sem perguntas na pesquisa podem ser explicados por um conjunto de fatores como: herança histórica educacional brasileira influenciada pela igreja, ausência de investimento na educação

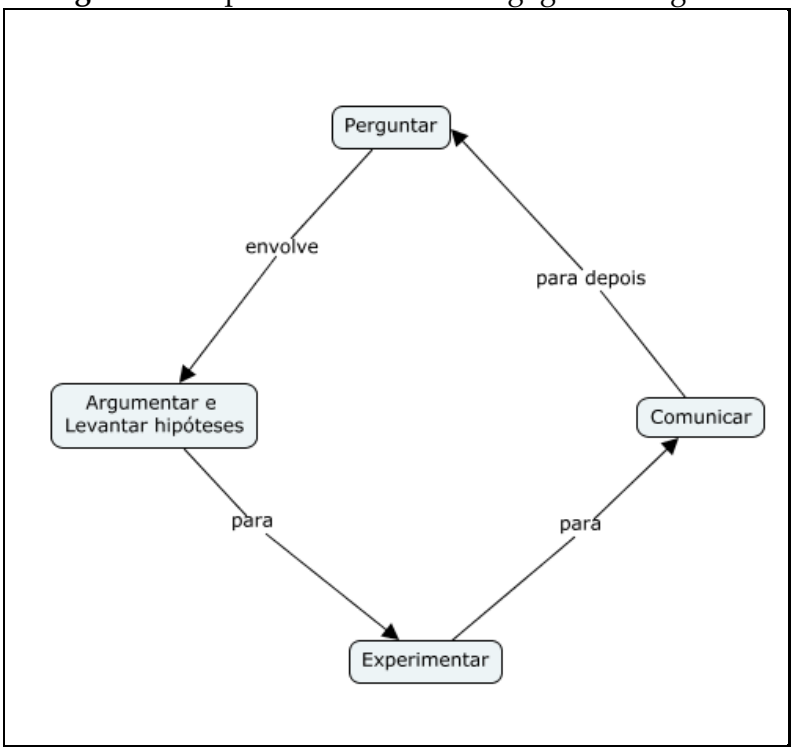
pública e a fragilidade na formação dos professores, desconectados com as problemáticas oriundas da realidade onde a escola está localizada. Além das verdades impostas, no ato de dar respostas prontas e acabadas sem as perguntas desencadeadoras. Assim, é perceptível que na educação existe uma grande influência de atividades tradicionais, memorísticas, autoritárias, onde o professor é o detentor do conhecimento e o aluno uma "tábua rasa". Porém, as provocações e desafios do mundo contemporâneo colocam estes atores, para uma revisão e leitura de mundo que vá além da sala de aula. A educação vem empacotada, pronta, acabada para ser consumida e memorizada.

Nesse mesmo contexto, Freire (1985) defende uma educação dialógica e problematizadora, onde educar deve partir do concreto, procurando sempre demonstrar a construção de uma sociedade democrática, constituída de sujeitos pensantes e críticos. Segundo ele, essa construção pode ser alcançada através do diálogo e visto como uma relação horizontal entre os sujeitos de uma educação, alimentada de amor, humanidade, esperança, fé e confiança (FREIRE,1985). No entanto, para superar a lógica vigente e para que se construa uma nova concepção de educação é necessário superação alguns dos pressupostos tradicionais devendo-se relevar o papel dos educandos, que leve em consideração a ética de classe e todo o contexto envolvido no processo educacional.

Portanto, para Freire (1985), "o conhecer surge como resposta a uma pergunta". No ensino por investigação na educação básica, o perguntar é a premissa para a realização de um projeto. É preciso que o sujeito aprendiz se envolva neste perguntar, assim como problematize a sua realidade, a comunidade, a escola e a cidade. As perguntas terão muito sentido se houver relação com a realidade vivida com um conhecimento anterior.

Para uma maior compreensão dos conceitos, apresentamos um mapa da Pedagogia da Pergunta (figura 1), que está relacionada à estruturação de uma proposição de pesquisa, representado através de conceitos que consideramos importantes para o entendimento das etapas: perguntar, levantar hipóteses, experimentar e comunicar, para depois novamente perguntar.

Figura 1 - Mapa conceitual da Pedagogia da Pergunta



Fonte: Elaborado pelos autores

No mapa, o ato de perguntar, argumentar e experimentar é representado de forma cíclica e abre possibilidades para mais perguntas e possíveis respostas. O desenvolvimento da pesquisa dentro e fora da sala de aula é um desafio, pois é preciso um conjunto de argumentos, para sair das perguntas, iniciar o experimentar e o fazer, que são as possibilidades para a construção do conhecimento. Nos argumentos estão os questionamentos das verdades que podem ser confirmadas ou refutadas (FREIRE, 1985).

A investigação é um conceito muito utilizado na vida cotidiana, que se refere a busca, a explicação ou informações através de perguntas. No ato de elaborar e fazer perguntas é preciso liberdade para refazer as perguntas e ou contestá-las se são verdadeiras, ou se respondem os caminhos através da pesquisa e da curiosidade. As perguntas precisam das provocações do professor, bem como a elaboração pelos alunos para despertar a curiosidade e o desejo de buscar respostas. Em ciência uma única solução não é suficiente, o que requer uma discussão que deve ser permanente. Uma aprendizagem através investigação é complexa, pois associa interatividade, conhecimento, compreensão e habilidades tanto físicas quanto mentais.

De acordo com Pavão (2008, p. 01), que é pesquisador e divulgador de ciência e diretor do Espaço Ciência, em Pernambuco: "para ensinar ciências fazendo ciência, verificar se os professores e alunos da educação básica tenham atitudes e se comportem como os cientistas é um desafio permanente". Porém, deve ser avaliado de forma processual, onde o aluno necessita fazer perguntas sobre uma determinada realidade, experimentar situações que sejam livres, abertas para a investigação e tomadas de decisões. Com esse método, os jovens têm a possibilidade de desenvolver habilidades científicas, ter conclusões, planejar e desenhar experimentos.

A Pedagogia da Pergunta permite que aprendizes sejam sujeitos conhecedores do seu próprio processo educacional. Não deve ser um conhecimento espontâneo e imediato. Essa pedagogia tem característica científica dentro do processo de conhecimento para problematizar a realidade concreta (GUERRERO, 1990). Mas as perguntas podem apresentar contradições e equívocos como:

1. Responder as próprias perguntas, sem esperar a resposta dos estudantes.
2. Repetir e reformular permanentemente as próprias perguntas antes que os estudantes respondam.
3. Apresentar várias perguntas ao mesmo tempo.
4. Não dar tempo para pensar as respostas, esperar uma resposta imediata.
5. Incomodar-se com o silêncio.
6. Fazer perguntas com sugestões a uma resposta a uma mesma pergunta e finalizar com verdades.
7. Fazer perguntas para completar uma frase.
8. Fazer perguntas fechadas e respostas com poucas palavras e argumentos.
9. Fazer perguntas sempre aos mesmos estudantes.
10. Receber resposta incompleta.
11. Fazer comentários negativos ao receber respostas que não sejam adequadas.

12. Repetir as respostas dadas pelos estudantes.

13. Fazemos perguntas que não se conectam com as experiências e interesses de vida dos alunos.

(Tradução nossa. VELDE, 2014)

Já os autores, Chrobak e Benegas (2006) esquematizam, a partir das proposições de Garcia Peréz (1997), um modelo denominado de alternativo. No quadro 02, observamos um panorama de como as dimensões formativas são abordadas pelos autores, bem como o funcionamento dos processos de ensino e aprendizagem são incorporados/ pelo modelo. O modelo Harlen (2013) apresentado contrapõe atividades por investigação com uma atividade tradicional via transmissão. Observamos as contradições e o funcionamento de atividades ambientes seja formal ou não-formal.

Quadro 02 - Atividade dos estudantes: apendendo através da investigação e aprendendo através da transmissão

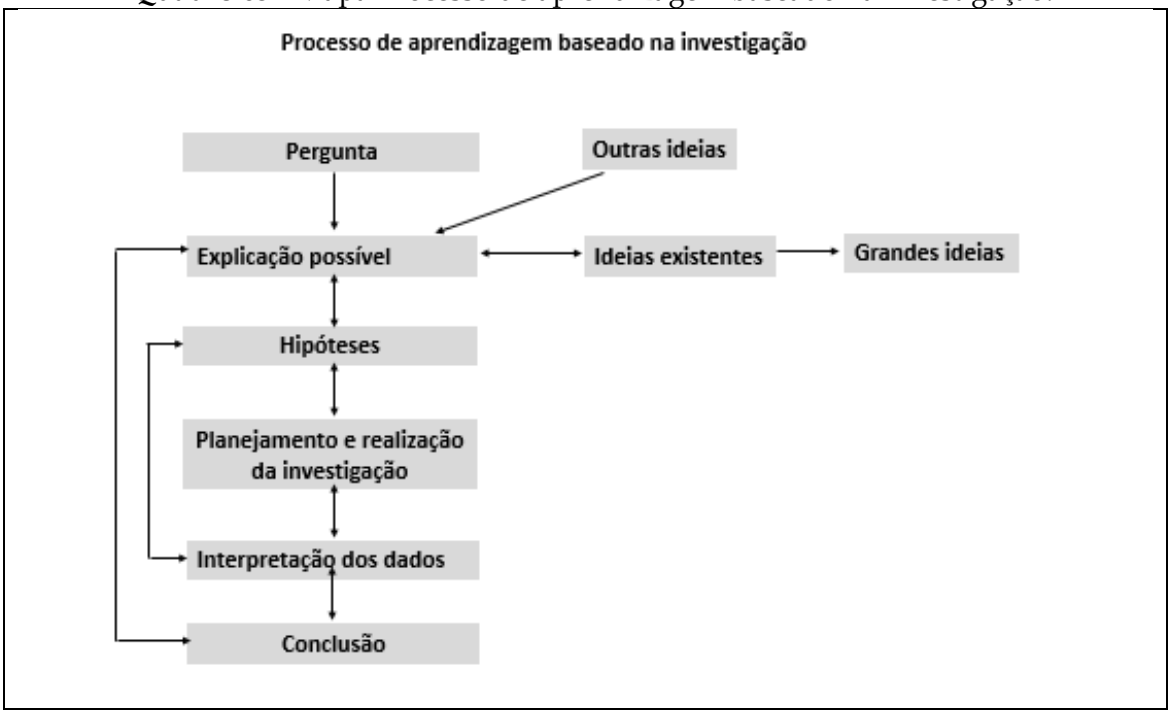
Atividade dos estudantes: apendendo através da investigação	**Atividades dos Estudantes: aprendendo através da transmissão**
• Os estudantes fazem suas próprias perguntas que foram provocadas pelo professor (a). • Eles conhecem a resposta das perguntas que investigam. • Eles sabem o suficiente sobre o assunto, para se envolver na questão. • Eles fazem hipóteses com base em suas ideias emergentes sobre o tema. • Participam do planejamento da pesquisa para testar suas hipóteses. • Os mesmos concluem suas hipóteses. • Utilizam fontes e métodos apropriados para colher dados relevantes e submeter a prova de suas hipóteses. • Discutem o que encontram em relação com suas expectativas iniciais ou suas hipóteses. • Tiram conclusões e explicam o que encontram. • Comparam os resultados e conclusões com os resultados dos outros e concluem. • Tomam nota e registram durante o trabalho.	• As atividades dos estudantes seguem uma sequência num livro sem maior preocupação de colocar o que realizam e em que contexto. • É possível que leiam sobre como conduzir uma pesquisa, no entanto tem uma escassa oportunidade de experimentar coletivamente os processos. • Podem observar demonstrações por parte do professor, no entanto é possível que não entendam as razões que se realizam. • Quando realizam atividade práticas, seguem instruções com pouca participação em decidir o que é para fazer. • Os experimentos que observam já estão desenhados e preparados para confirmar uma conclusão que já se conhece. • Nunca entendem o porquê devem realizar certas etapas em uma pesquisa experimental. • Eles percebem os resultados da investigação, de forma estruturada, muitas vezes copiados de um livro ou ditada pelo professor. • Registram a resposta correta sem a observação que deveria fazer. • Eles trabalham de forma independente ou em pares e são desencorajados a discutir o seu trabalho.

• Eles se envolvem em discussões sobre os métodos utilizados nos resultados das investigações.	

Fonte: Adaptado de (HARLEN, 2013 p. 86)

Ainda sob essa perspectiva, abaixo no quadro 03, é apresentado outro modelo proposto por Campos, Montecinos, Gonzáles (2011), em que a pergunta é o elemento desencadeador de busca por respostas no processo de aprendizagem:

Quadro 03 - Mapa Processo de aprendizagem baseado na investigação.



Fonte: Elaborado, adaptado e traduzido pelo autor a partir Campos, Montecinos, Gonzáles (2011).

Dessa maneira, para que ocorra um ensino consciente e humanizado é necessário que se priorize a realidade e o contexto escolar. A realidade, assim como suas contradições revelam fatores que podem transformar o ensino e a aprendizagem. É necessário que os alunos façam uma leitura de mundo, não apenas com palavras, mas com a interação, a transformação da realidade e que interprete o meio de forma crítica. Interpretar, ler o mundo para codificar os signos e significados que permeiam a vida social. Neste sentido, é necessário que o professor valorize e incentive que os alunos experimentem o mundo (FREIRE, 1985).

Considerando que as perguntas podem nortear as Feiras de Ciências e Mostras Científicas e partindo da ideia de que estas atividades possibilitam

diversificadas análises, nesse texto perguntamos: quais são os formatos desenvolvidos pelos alunos sob a orientação dos professores na educação básica? As perguntas podem direcionar para a pesquisa?

1. FEIRAS DE CIÊNCIAS OU MOSTRAS CIENTÍFICAS?

Os estudantes que realizam essas atividades investigativas, sobre a orientação dos professores, encontram um universo de possibilidades para a educação científica. Nas cidades as informações circulam com muita rapidez, em que o conhecimento é construído através de vários caminhos e possibilidades. A escola não é apenas o único espaço dessa construção educacional.

É importante enfatizar que a Educação Científica é a pequena parte de um todo e fundamental para exercício democrático na escola básica. A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO reforça que "igualdade no acesso à ciência não é somente uma exigência social e ética: é uma necessidade para realização plena do potencial intelectual do homem" (UNESCO, 1998).

Será que as Feiras de Ciências e Mostras Científicas consideradas por Reis (1969), como uma "Revolução Pedagógica" podem provocar nos estudantes da educação básica, atitudes investigativas? Para o professor Roque Moraes:

> A Feira de Ciências é um empreendimento técnico-científico-cultural que se destina a estabelecer o inter-relacionamento entre a escola e a comunidade. Oportuniza aos alunos demonstrarem, por meio de projetos planejados e executados por eles, a sua criatividade, o seu raciocínio lógico, a sua capacidade de pesquisa e seus conhecimentos científicos. (MORAES, 1986, p. 20).

Portanto, as feiras são exposições públicas de trabalhos científicos e culturais onde os alunos são os protagonistas, explicam, contestam, perguntam e conflitam sobre o método utilizado na pesquisa. É um ambiente para a troca de conhecimentos, informações entre alunos e o público visitante.

Segundo Rubem Alves "Os métodos clássicos de tortura escolar como a palmatória e a vara já foram abolidos" (ALVES, 1994). Apesar da defesa de ideias

obscurantistas acerca dos métodos educacionais tradicionais. No entanto, as crianças e adolescentes sofrem ao moverem-se numa floresta de informações incompreendidas, que não tem nenhuma relação com a vida (ALVES, 1994).

No entanto, para se fazer uma pesquisa na educação básica e ser apresentada numa Feira de Ciências ou Mostra Científica é preciso fazer uma investigação, que é sinônimo de pesquisa e de busca. Contudo, na investigação o mais importante não é o fim, mas a forma e o caminho trilhado (CARVALHO, 2013). A investigação científica parte de um problema claro e ocorre conforme as condições apresentadas pela realidade. Esses problemas envolvem dados, informações, contextos, hipóteses, pretextos e varáveis, onde no final os resultados possam desencadear novos problemas.

Um projeto para Feira ou Mostra, a investigação e o ato de expor, pode se tornar interessante, onde o tema e caminhos percorridos revelam questões que ainda estão ocultas. Nas atividades investigativas, o levantamento de situação-problema (problematização) elaboração e realização do procedimento de investigação (atividades de exploração); conclusão do trabalho, bem como o ato de registrar são peças importantes no processo (SHEIEL, ORLANDI E RUFINO 2010). Esses autores ainda reforçam que o registro é parte fundamental no ato de avaliar a aprendizagem dos estudantes, bem como analisar a metodologia do que foi realizado.

Segundo Paulo Freire (1996): "quem forma se forma e re-forma, ao formar e quem é formado forma se e forma ao ser formado." O ato de mostrar o que foi pesquisado não é transferir conhecimentos e conteúdo, mas ainda aquele que mostra aprende ao mostrar, num processo permanente de aprendizagem e interação.

> Ensinar inexiste sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar. Foi assim, socialmente aprendendo, que ao longo dos tempos mulheres e homens perceberam que era possível - depois, preciso - aprendiz não se tornou capaz de recriar ou de refazer o ensinado, em que o ensinado que não foi apreendido não pode realmente aprendido pelo aprendiz. (FREIRE, 1996, p. 12)

Mas a discussão da utilização do método científico para uma pesquisa na educação básica é repleta de controvérsias. Os resultados e o fazer educação com a metodologia investigava, revelam que é possível ir além de conteúdos científicos,

onde o social, a cultura e a linguagem mostram as suas importâncias. Os estudantes precisam engajar-se em um contexto pessoal de construção para que tenha significado. Aprender ciências envolve processos pessoais, coletivos e assim como sociais, através da dialogicidade.

A intervenção do professor, na realização de uma atividade investigativa, em atos de questionar e provocar, são determinantes na trajetória da pesquisa. Perguntas como: O que você quer dizer? Como vocês chegaram a esse resultado? Quais as relações com a comunidade? Podem dar mais exemplos? E nesse sentido, as perguntas são proposições para analisar e avaliar a construção do conhecimento.

Fica evidente que, a investigação é uma terminologia que se utiliza na educação como na vida cotidiana, para referir se a busca por explicações ou informações através da pergunta. (HARLEN, 2013, p. 12 tradução nossa)

É importante destacar que a investigação tem a busca pela verdade? Mas que verdade? Numa Feira de Ciências ou Mostra Científica, a investigação pode ser feita de forma integral e com a união de várias áreas do conhecimento como: história, geografia, matemática, cultura, artes e engenharia, pois cada área apresenta um leque de possibilidades para compreensão e explicações.

As atividades por investigação ainda podem ser consideradas como atividades de exploração. As aulas de ciências são explorações e todas as atividades devem considerar a criação, interação e diversão. Se a atividade se torna cansativa e enfadonha, não faz sentido inseri-la no contexto da educação, pois não existe uma obrigatoriedade curricular que justifique tal atitude. (SCHIEL, ORLANDI e RUFINO, 2010, p. 11).

Um trabalho de pesquisa na escola para ser apresentado numa Feira de Ciências, que seja por investigação deve ser cuidadoso tanto no método, quanto nas atividades, pois os estudantes gostam de explorar e investigar. No entanto, o registro tem que fazer sentido, pois se for como um mecanismo para guardar sem ser utilizado mais à frente, pode perder a função. O processo de sistematizar para mostrar e relatar o que foi feito deve resultar em algo de valorização do trabalho e divulgação para outras pessoas do que foi feito.

Nesse sentido, é preciso o desenvolvimento de uma pedagogia dialógica (FREIRE, 1985), onde a escuta, o ato de ouvir os estudantes sejam fundamentais para a compreensão, argumentação sobre os fenômenos e hipóteses. Esse processo permite que os estudantes situem diante da realidade, supere a cultura do individualismo e trabalhe no coletivo. A forma de interpretar e pensar sobre o mundo que rodeia.

Mas é impossível falar das Feiras de Ciências no Brasil, sem citar José Reis que ao longo de sua vida escreveu vários textos de divulgação científica para jornais como Folha de São Paulo, incentivando a realização das Feiras e Clubes de Ciências, o Concurso Cientista do Amanhã. (FERREIA; MENDES, 2006). Ainda como referência tem o livro "Educação é Investimento" (REIS, 1968), que são conferências sobre temas de educação. No livro, publicado há mais 50 anos, Reis debate questões relacionadas às deficiências do sistema educacional numa perspectiva histórica. São artigos de grandes educadores e pensadores oriundos das décadas de 1920-1930.

No Brasil, José Reis já escrevia sobre a temática na perspectiva de incentivo a juventude para a educação científica, nos anos 60. "O propósito das Feiras de Ciências e dos clubes de ciências é melhorar as condições do ensino em geral e despertar o entusiasmo pelo estudo das ciências." (MASSARANI, 2018).

> Em 26 de julho de 1948, José Reis em célebre artigo na Folha da Noite, "Em busca de talentos científicos", registra o desperdício que era feito com o estudante brasileiro bem dotado na educação científica e faz um apelo "Que surjam os cientistas de amanhã e, uma vez surgindo, recebam o apoio e a orientação necessários!"." (ORMASTRONI, 1998, p 1).

De acordo com Mancuso (2000) a produção escolar se classifica em três tipos: 1) trabalhos de montagem, em que os estudantes apresentam artefatos a partir do qual explicam um tema estudado em ciências; 2) trabalhos informativos em que os estudantes demonstram conhecimentos acadêmicos ou fazem alertas e/ou denúncias; e 3) trabalhos de investigação, projetos que evidenciam uma construção de conhecimentos por parte dos alunos e de uma consciência crítica sobre fatos do cotidiano. (HARTMANN; ZIMMERMANN, 2009)

Para Reis, a divulgação científica "é a veiculação em termos simples da ciência como progresso, dos princípios nela estabelecidos, das metodologias que emprega."

(REIS, 1969). Sobre a história das Feiras de Ciências, José Reis afirma que: "As Feiras de Ciência, como atualmente conhecemos, isto, é como coleção de demonstrações realizadas e planejadas por estudantes secundários ou primários nasceram em 1925, nos Estados Unidos." (REIS, 1968, p. 304)

O autor ainda argumenta sobre o Instituto Americano de Nova York que passou a patrocinar uma feira infantil e juvenil. As feiras não são demonstrações de atividades estáticas e paradas.

> Não consistem na exibição de aparelhos e cartazes, mas na apresentação de experiências ou observações bem documentadas, com a presença de seus autores, que explicam ao público aquilo que estão expondo. (REIS, 1969, p. 305)

No Brasil, a maioria dos colégios não dispõe de laboratórios equipados para o ensino da ciência, as feiras desempenham importantíssima função, porque estimulam os próprios estudantes a construir seus experimentos e conceber maneiras de demonstrar os princípios científicos. E o momento de interação e construção com as mãos. Neste processo surgem as dúvidas, que são resultados das construções. Reis ainda afirma que: "O homem não é feito de cérebro ou mãos, mas de cérebro e mãos". (REIS, 1969).

Cada feira traz consigo a oportunidade de revelar talentos e vocações. Em muitas, os estudantes encontram a resposta que buscavam quanto à carreira que realmente desejam seguir. As feiras ainda ensinam a superar a falta de materiais de laboratório. É preciso enfrentar as dificuldades de fazer ciência na escola. Na cidade estes eventos de divulgação científica tem a capacidade de envolver a família e a comunidade. Sobre as exposições Reis argumenta que: "Não se deve, porém, confundir feira de ciências com exposição de máquinas ou feira industrial." (REIS, 1969).

> [...] houve um aproveitamento da história da localidade, para dar, para assim dizer, cor local à feira. A história apareceu muito viva, mediante documentos e artefatos que mostravam as várias culturas que contribuíram para a formação da cidade. (REIS, 1969, p.195)

As questões sociais e problemas das cidades são revelados e discutidos nas feiras e mostras sobre estas questões, Reis (1969) relata sobre uma feira que aconteceu numa cidade que ainda não havia água tratada. Os jovens apresentaram uma maquete de uma estação de tratamento de uma cidade vizinha. A miniatura foi apresentada para a comunidade e para o prefeito da cidade.

Para Gonçalves (2008), as Feiras precisam ter algumas características quanto aos aspectos da produção. E que é irrelevante a semelhança dos temas, áreas de conhecimentos. Para a autora as características devem ser discutidas entre professores e alunos durante o planejamento do projeto. As atividades podem ter as seguintes características:

1) Método investigativo: que seja resultado de projetos investigativos e que utiliza o método científico para não se tornar uma reprodução de manuais e roteiros de ciências, tendo o professor como orientador e atividades feitas pelos estudantes;

2) Inovação: a criatividade está em apresentar o tema em um contexto diferente com o uso de materiais de baixo custo e alternativos na proposta a ser pesquisada.

3) Importância social: inserção do projeto na comunidade e inclusão social. E como o trabalho contribuirá para as questões sociais e ambientais no contexto da escola.

4) Método Científico: estudo dos dados, hipóteses, questões problemas, objetivos, experimentação, resultados e análise da construção do conhecimento.

Convém enfatizar, que as feiras e Mostras sejam resultado de um processo contínuo e pautado ao longo do ano letivo escolar. O imediatismo na realização de uma Feira pode apresentar fragilidades, pois uma investigação é sempre feita com tempo, dedicação, erros e acertos. (GONÇALVES, 2008).

Dessa forma, relatamos abaixo a experiência da Feira Ciência Jovem, realizada em Pernambuco.

2. O PROFESSOR PERGUNTADOR

A ideia de professor perguntador remete de fato aos anos 60/70 onde Lawrence Stenhouse defende e propõe a ruptura com os sistemas burocráticos

(ROSA, 2000). Para Lawrence o desenvolvimento profissional deve estar associado à pesquisa, à reflexão crítica e à sistêmica sobre a prática. (ROSA, 2000). Outra referência para o entendimento do professor como pesquisador é Elliot (1998), que anos 60 defende mudanças no sistema da escolar para o qual trabalhava as *Secondary Modern Schools*:

> [...] consideradas na Inglaterra como instituições onde a formação dos alunos não era tão valorizada e o ensino era considerado superficial. Elliot participou de um movimento para reorganizar currículos, selecionando conteúdos em cada disciplina que estivessem relacionados à vida diária dos alunos, tais como: família, relações entre sexos, guerra e sociedade, mundo do trabalho, pobreza, entre outros (ROSA, 2000, p. 35).

Esse movimento está em sintonia com a reforma curricular e novas concepções de aprendizagem, de ensino e de avaliação. Fica comprovado na citação que a reorganização do currículo se desenvolve em contato permanente com a educação informal e não-formal, a partir da realidade do professor e do "chão da sala de aula". Ainda defende com ênfase a necessária reflexão conjunta dos fins, meios, análise crítica dos instrumentos e procedimentos educativos. A pedagogia do rendimento imediatista valoriza os processos mais simples e as aprendizagens mais mecânicas, ignorando o tempo que é lento, divergente, individual e coletivo (ELLIOTT, 1990).

O conhecimento e habilidades para as práticas sociais de leitura e escrita que circulam na sociedade não acontece somente dentro das escolas (educação formal) (CAZELLI, 2005). Mas, na interação com os pares, comunidades, espaços científicos e culturais, no contexto social (educação não-formal) e na cidade enquanto espaço educativo de forma intencional. A educação que só foca nas relações processuais de ensino aprendizagem, se amplia e transpõe os limites da escola, interagindo com instituições culturais, família, trabalho e lazer, etc (CAZELLI, 2005).

Para Gaspar (1993), o conceito de formal está associado a escola que se complementa com a educação não-formal ou informal, extra-escolar. A educação formal corresponde a um formato sistemático e organizado de ensino, estruturado segundo determinadas leis e normas, apresentando um currículo relativamente rígido em termos de objetivos, conteúdo e metodologia (GASPAR, 1993). Para o mesmo autor a educação não-formal se caracteriza por processos educativos flexíveis

sem a rigidez do currículo. A educação não-formal ou informal é de certa forma organizada, mas está fora dos padrões dos currículos tradicionais, não oferece diplomas nem certificados, não tem caráter obrigatório e não se destina exclusivamente aos estudantes. O que caracterizamos enquanto ensino integral, dispensando as hierarquias formal e não-formal. Neste sentido, a certificação está na forma de se relacionar com a cidade, numa perspectiva de formação cidadã.

No entanto, Martha Marandino (2017, p.1) enfatiza que "a diferenciação das ações de educação não-formal, não se constituem tarefa simples." As controvérsias são latentes o que é "considerado por alguns como educação não-formal, outros denominam de informal; isso faz com que suas definições não sejam consenso."

O Freire apresenta uma reflexão interessante sobre o assunto e enfatiza:

> Se estivesse claro para nós que foi aprendendo que aprendemos ser possível ensinar, teríamos entendido com facilidade a importância das experiências informais nas ruas, nas praças, no trabalho, nas salas de aula das escolas, nos pátios dos recreios, em que variados gestos de alunos, de pessoal administrativo, de pessoal docente se cruzam cheios de significação (FREIRE In GADOTTI, 2005, p.2).

Ainda sob a perspectiva da educação científica, Krasilchik (1997) apimenta a discussão e ressalta que um dos problemas está na formação inicial do professor de ciências. A aprendizagem de conceitos domina por um bom tempo e ainda persiste nas políticas de formação. Krasilchik (1987) enfatiza que é normal associar má qualidade do ensino de ciências e precária formação dos educadores:

> Os cursos de licenciatura têm sido objeto de críticas em relação a sua possibilidade de preparar docentes, tornando-os capazes de ministrar bons cursos, de acordo com as concepções do que aspiram por uma formação para o ensino de Ciências; possuem deficiências nas áreas metodológicas que se ampliaram para o conhecimento das próprias disciplinas, levando à insegurança em relação à classe, à baixa qualidade das aulas e a dependência estreita dos livros didáticos. (KRASILCHIK,1987, p. 47).

Sendo assim, a formação continuada e permanente são elementos para suprir as lacunas da formação inicial. Estas formações são importantes para a reflexão do seu papel de educador e sobre a importância dos conteúdos necessários para a formação do educando.

No entanto, para a formação de professores reflexivos, as transformações são efetivadas na medida em que os mesmos ampliam a consciência sobre a sua própria prática (LIBANEO, 1998; PIMENTA, 1997). Para Pimenta:

> O alargamento da consciência, por sua vez se dá pela reflexão que o professor realiza na ação. Em suas atividades cotidianas, o professor toma decisões diante de situações concretas com as quais se depara. A partir das quais constrói saberes na ação. Mas sua reflexão na ação precisa ultrapassar a situação imediata. Para isso é necessário mobilizar a reflexão sobre a reflexão da ação (PIMENTA, 1997, p. 27).

A formação docente deve ser continuada, permanente e ainda comprometida em dar respostas aos desafios no dia a dia da escola, da contemporaneidade e do avanço científico e tecnológico. A transformação da realidade está na superação de situações, que muitas vezes são maquiadas em relações de poder, intrínsecos no universo escolar, e nesse sentido um professor autônomo e capaz de tomar decisões é imprescindível, para a superação da burocracia estabelecida no sistema.

Porém, é necessário analisar a qualidade, a forma e as características de como a formação de professores é implementada especialmente para a área de ensino de ciências (ROCHA, 2012). A autora lembra-nos que:

> Um dos fatores que afeta negativamente a qualidade da Educação Básica está relacionado à qualificação do profissional que leciona. A grande maioria dos professores da Educação Básica é mal remunerada, trabalha em condições muito desfavoráveis; em geral, teve uma formação inicial insatisfatória, tanto nos conteúdos como no campo didático-pedagógico, e tem poucas oportunidades de continuar sua formação no decorrer de sua vida profissional (ROCHA, 2012, p. 6).

A formação de professores para uma pedagogia da pergunta deve possibilitar a contextualização, a autonomia e que tenha significado para o desenvolvimento da profissão, onde a mesma deve ser idealizada como um dos instrumentos de mudança e não como uma mera condição prévia de mudança. A autonomia e a contextualização na formação continuada preparam docentes reflexivos que assumam a reponsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional (NÓVOA, 1992).

Essa, por sua vez, aponta para a importância da qualificação e da formação continuada, que nas últimas décadas foca na melhoria da qualidade do ensino que

tem provocado uma ressignificação da didática. Porém, a necessidade de uma ressignificação epistemológica da pedagogia é uma discussão necessária.

Os professores de Ciências necessitam de habilidades com os conteúdos, assim como estratégias para abordá-los, para que de fato os alunos aprendam. Carvalho e Gil-Pérez (1995) relatam que:

> [...] nós, professores de Ciências, não só carecemos de uma formação adequada, mas não somos sequer conscientes das nossas insuficiências. Como consequência, concebe-se a formação do professor como uma transmissão de conhecimentos e destrezas que, contudo, tem demonstrado reiteradamente suas insuficiências na preparação dos alunos e dos próprios professores. (CARVALHO E GIL-PÉREZ, 1995, p. 14).

Em síntese, esses autores questionam sobre a formação inicial que é insuficiente o que sempre é preciso uma formação continuada e permanente para dar conta dos conteúdos e metodologias, como o planejamento de feiras de ciências. O professor, por sua vez, é portador e transmissor de conhecimentos, as situações que enfrentam e resolvem diariamente, apresentam características únicas, exigindo respostas imediatas e únicas: o profissional que é competente possui a capacidade de ser racional e autorreflexivo em diversos momentos (NÓVOA, 1992).

> As formações do professor às vezes é mais centrada nas práticas e na análise das práticas, que é as vezes excessivamente teórica, outras vezes excessivamente metodológica, mas há um déficit de práticas, de refletir sobre as práticas, de trabalhar sobre as práticas, de saber como fazer. É desesperante ver certos professores que têm genuinamente uma enorme vontade de fazer de outro modo e não sabem como. O professor tem o corpo e a cabeça cheia teoria, de livros, de teses, de autores, mas não sabem como aquilo tudo se transforma em prática, como aquilo tudo se organiza numa prática coerente. Por isso, tenho defendido, há muitos anos, a necessidade de uma formação centrada nas práticas e na análise dessas práticas (NÓVOA, 2007, p. 14).

Diante disso, se faz necessária uma formação para diversificar os modelos e práticas de formação, que produza relações estreitas dos professores com os saberes pedagógicos e científicos (NÓVOA, 1992). A construção de teorias para alimentar a práxis dos professores para transformar as condições de ensino e aprendizagem gestadas nas práticas pedagógicas são capazes de permitir a emancipação e desenvolvimento social, cultural e humano dos alunos excluídos e marginalizados da escola. O autor argumenta ainda que:

> A formação de professores pode desempenhar um papel importante na configuração de uma "nova" profissionalidade docente, estimulando a emergência de uma cultura profissional no seio do professorado e de uma cultura organizacional no seio das escolas (NÓVOA, 1992, p. 12).

Para tanto, a formação docente tem a competência de instigar à criatividade do professor, o pensamento autônomo e prático, as perspectivas crítico-reflexivas com bases fortes e sólidas, próprias da formação, visando à construção de sua identidade pessoal, que implicará na construção de uma identidade profissional adequada (NÓVOA, 1992).

Esse modelo revela que não é a prática que é formadora, mas sim a reflexão sobre a prática. É a capacidade de refletirmos e analisarmos. O modelo de formação continuada continua em muitos casos prisioneira de modelos tradicionais, de modelos teóricos muito formais, que dão pouca importância a essa prática e à sua reflexão. Esse é um enorme desafio para profissão, na tentativa de fazer diferente. Com a mesma prática é difícil mudar. Diante disso, NÓVOA (1992) relata que:

> A pedagogia científica tende a legitimar a razão instrumental: os esforços de racionalização do ensino não se concretizam a partir de uma valorização dos saberes de que os professores são portadores, mas sim através de um esforço para impor novos saberes ditos "científicos" (NÓVOA, 1992, p. 16).

Assim, a formação precisa passar pela experimentação, pela inovação, por reflexões críticas sobre a sua utilização e por processos de investigação que estejam necessariamente ligados com as práticas educacionais, que tem como aspecto relevante o ensaio de novas atitudes para a transformação do trabalho pedagógico (NÓVOA, 1992).

Nas últimas décadas, não se tem visto propostas com coerência sobre a valorização da profissão. Só formação é insuficiente. Os professores são vistos com desconfianças, acusados de uma formação deficiente e medíocre, onde a qualidade é a cobrança da ordem do dia, que é resultado de um liberalismo estatal, em que a precarização da profissão faz parte da estratégia de substituir e privatizar a educação.

Alguns trabalhos consideram que determinados conhecimentos teóricos da aprendizagem das ciências norteiam a formação de professores para possibilitar a aprendizagem dos alunos (JÚNIOR, 2000). Os trabalhos enfatizam que é necessário:

a) Identificar previamente as concepções alternativas dos alunos sobre os conteúdos das ciências e obstáculos para a mudança conceitual.

b) Saber que a construção dos conhecimentos pode ser realizada e conduzida com utilização de um ensino baseado na investigação.

c) Saber que esse ensino e aprendizagem se dá através do desafio de situações de resolução de problemas, incentivando os alunos a buscarem respostas.

d) Saber ainda organizar a aprendizagem das ciências num contexto social.

e) Reconhecer questões que influenciam tais como: ambiente escolar, cultura, realidade.

Assim sendo, o papel da formação de professores para a educação científica, tem sido muito recorrente e nesses últimos 30 anos. No próximo capítulo será descrito os aspectos históricos da criação dos centros e museus de ciência, tal como o seu papel em provocar a formação dos professores.

3. RESULTADOS

3.1 A Ciência Jovem no Espaço Ciência/Pernambuco

A Ciência Jovem é realizada há mais de 20 anos, pelo Espaço Ciência – Museu Interativo vinculado à Secretaria de Ciência, Tecnologia e Inovação do Estado de Pernambuco e tem por objetivo estimular a educação científica na educação básica. A Feira tem característica nacional, onde são apresentados 300 projetos.

A pré-inscrição é realizada no início do ano, e segundo o diretor do Espaço Ciência, Antonio Carlos Pavão, a pré-inscrição é uma estratégia para estimular a realização dos projetos durante todo o ano letivo, no universo da escola. "Queremos que o trabalho de pesquisa para a Ciência Jovem seja integrado aos conteúdos pedagógicos escolares, para incentivar o ensino experimental de Ciência nas escolas". (CIÊNCIA JOVEM, 2017).

Nas Mostras e Feiras, os estudantes são instigados a apresentarem para os visitantes os resultados de alguns meses de pesquisa, os projetos têm características científicas, social e cultural. A Ciência Jovem tem uma abrangência com categorias que atendem a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio nas modalidades regular, educação especial e EJA, das redes pública e privada. Onde

cada escola pode participar e concorrer com até dois projetos em categorias distintas. As categorias têm as seguintes características:

> Categoria Iniciação à Pesquisa: O objetivo para a categoria Iniciação à Pesquisa será o de reconhecer a competência dos participantes para a pesquisa e construção de conhecimentos científicos. Categoria Divulgação Científica: O objetivo, para a categoria Divulgação Científica, será o de valorizar a habilidade de reunir, articular e comunicar o conhecimento científico historicamente acumulado. Categoria: Incentivo à Pesquisa: O objetivo para a categoria: Incentivo à Pesquisa será o de destacar a importância do método de investigação científica como instrumento de produção de conhecimento. Categoria Desenvolvimento Tecnológico: O objetivo para a categoria Desenvolvimento Tecnológico será o de incentivar a geração de produtos e materiais tecnológicos. Categoria Francis Dupuis – Talentos Internacionais: O objetivo para a categoria Francis Dupuis será o de destacar a importância do método de investigação científica como instrumento de produção de conhecimento. (CIÊNCIA JOVEM, 2017).

Os projetos são selecionados conforme regulamento da Ciência Jovem. O evento de 2017, que foi objeto dessa pesquisa, contou com o apoio do Edital de Feira e Mostras do CNPq e financiamento da Secretaria de Ciência e Tecnologia do Estado de Pernambuco - SECTI/PE. Essa pesquisa foi feita durante e depois da realização da Ciência Jovem, onde foram analisados os resumos submetidos e selecionados.

Na análise qualitativa, analisamos o conteúdo de 293 trabalhos, para verificar as características, trajetórias e metodologias utilizadas. Os trabalhos foram analisados mediantes às seguintes categorias: 1) Mapeamento geográfico dos trabalhos, região, UF e municípios; 2) características e categorias dos trabalhos conforme Reis (1969) e Gonçalves (2008), descritas neste trabalho; 3) área dos trabalhos e redes de ensino; 4) temáticas recorrentes. Na exposição dos projetos observamos, entrevistamos os alunos e professores para registro e futura análise das narrativas, trajetórias e diário de bordo da realização dos trabalhos.

A pesquisa foi qualitativa e quantitativa, que possibilitou uma análise dos resumos, dados e um mergulho no universo que é a Ciência Jovem. Os procedimentos de análise dos dados que foram aplicados na pesquisa estão fundamentados na escolha do texto de (CAMPOS, 2004) Método de Análise de Conteúdo: ferramenta para a análise de dados qualitativos. Em particular na proposta de Bardin (2011) que justifica e argumenta sobre a análise de conteúdo como técnica de análise de comunicações, trajetória, na perspectiva de coletar

aspectos de como é realizada a pesquisa, que é de caráter qualitativa e exploratória descritiva.

Segundo (BARDIN, 2011) a autora, o termo "análise de conteúdo" refere-se a um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas. O problema da pesquisa está em analisar os resumos, questões problemas apresentadas, metodologia e trajetória da construção do trabalho pelos alunos sob a orientação dos professores.

O quadro abaixo apresenta as categorias, descrição das categorias, bem como número de resumos contidos.

Tabela 01 - Categorias, descrição e resumos analisados

Nº	CATEGORIA	DESCRIÇÃO DA CATEGORIA	NÚMERO DE RESUMOS CONTIDOS
I	Utilização conceitos que reforçam e se relacionam com atividades investigativas, baseadas em problemas e perguntas	Projetos que visam a pesquisa e investigação de um tema proposto	66
II	Desenvolvimento de uma pesquisa com característica somente experimental	Utilização do método experimental e empirista para desenvolvimento do trabalho	227
III	Utilização de questionário para validar, fundamentar e justificar a pesquisa	Questionários que auxiliam o início e no desencadear da pesquisa	30
IV	Utilização do lúdico para fins da educação	Realização de investigação através de atividades lúdicas e jogos	10

Fonte: Elaborados pelos autores através de banco de dados Ciência Jovem/PE

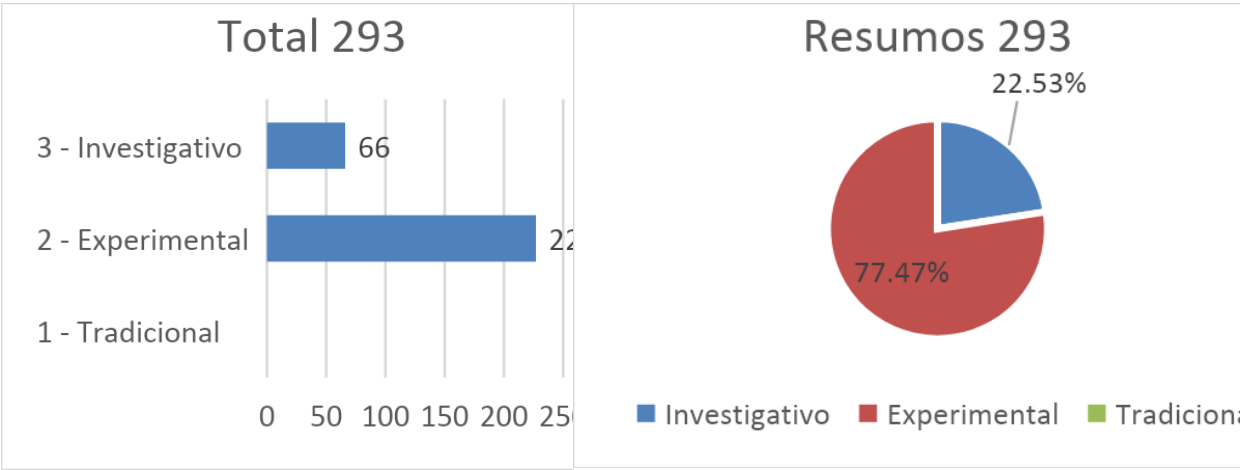
Durante a pesquisa foram analisados 293 resumos, que foram selecionados para apresentação na 23ª Ciência Jovem, 2017. Na análise e mapeamento foram excluídos os projetos internacionais. O quantitativo de projetos que utilizam o ensino

por investigação é bastante expressivo. Isso tem a ver com a indução do formulário, a práxis de muitos professores. No entanto, é preciso incentivar uma formação continuada junto aos professores participantes da Feira, o que poderá aumentar os indicadores. (CIÊNCIA JOVEM, 2017)

3.2 Características e categorias dos trabalhos

Conforme Gonçalves (2008) e Reis (1969), é importante que os trabalhos tenham características investigativa com questões problemas e hipóteses para desencadear o trabalho. Na Ciência Jovem foram constatados 22,53% de 293 trabalhos com esta característica investigativa, onde se buscava responder uma questão problema. Identificamos que 77,47% dos trabalhos tem uma característica experimental. No início da pesquisa levantamos a hipótese de trabalhos somente informativos e tradicionais, mas foi refutada ao longo da pesquisa. O quantitativo de trabalhos experimentais, não invalida nem desprestigia a importância da pesquisa, pois o ato de apresentar e argumentar possibilita a reflexão dos estudantes em relação à pesquisa desenvolvida. O diário de bordo pode apresentar e revelar situações investigativas, que não foi objeto de análise.

Gráfico 05 e 06 - Características dos Trabalhos Inscritos



Fonte: Elaborado pelos autores através da pesquisa de campo.

4. CONCLUSÃO

Os trabalhos são resultados da produção científica na educação básica, apresentados na Ciência Jovem 2017, onde foi feito estudo, análise, qualitativo e quantitativo de 293 resumos selecionados para a 23ª Ciência Jovem 2017. As conclusões emergiram durante as análises e leituras dos resumos. Essas análises evidenciaram que a educação científica através das Feiras de Ciências são recursos didáticos para provocar uma educação diferente da tradicional, que está presente em sala de aula, o que certamente colabora com o conceito de cidade educadora, de onde os trabalhos são oriundos.

Os trabalhos produzidos estão em sintonia com uma educação contextualizada e que os estudantes investigam utilizando o método científico em suas pesquisas. As produções apresentadas têm um contexto com questões científicas e de inclusão social, os trabalhos com identidade regional, onde questões ambientais são bastante recorrentes.

A Ciência Jovem é uma feira que impulsiona e provoca a realização de outras feiras, em especial no estado de Pernambuco. O fato da maioria da população de Pernambuco estar localizada na região metropolitana tem uma influência direta no quantitativo de projetos, da região do Grande Recife.

A pesquisa ainda revela que os estudantes utilizam vários métodos para fazer uma investigação, sob a orientação dos professores. Os trabalhos têm características, multidisciplinar, interdisciplinar e transdisciplinar. Para desafiar o modelo de educação escolar, os alunos quando participam das Feiras de Ciências, descobrem e familiarizam com o discurso, que vão além das aulas de ciências e são provocados e socializarem o percurso da investigação.

Os conteúdos são diversificados, onde predominam as Ciências da Natureza e suas Tecnologias = 88,27%, (Biologia, Física e Química). Verifica-se que dos 293 resumos 22,53%, ou seja, 66 tem uma característica de investigação: com questões problemas explícitas e perguntas para serem respondidas. Desse universo 77,47% com características experimentais. Nesse sentido fica a seguinte pergunta: Quem estabelece a metodologia da pesquisa é o aluno ou o professor? No regulamento da

ciência jovem essa pergunta é respondida "os trabalhos deverão ser realizados pelos alunos sob a orientação do professor."

Embora a atividade seja uma proposição gestada em sala de aula, a maioria dos trabalhos extrapolam os muros da escola, num diálogo com a comunidade. Destacamos que houve um número expressivo de projetos com fundamentação histórica e envolvendo as ciências humanas. Essa constatação revela que a Ciência Jovem tem um potencial par abranger e ampliar áreas do conhecimento das artes e linguagens.

A trajetória de algumas escolas que vem utilizando a metodologia investigativa nos seus projetos tem a características da Iniciação Científica – IC, com problemas de pesquisa, justificativas, objetivos e metodologia. Os resultados das investigações da Ciência Jovem partem de situações concretas. O papel educacional de uma Feira contribui para a construção de uma sociedade democrática, constituída de sujeitos pensantes e críticos. Esse processo é alcançado através do diálogo, visto como uma relação horizontal entre os sujeitos de uma educação, alimentada de amor, humanidade, esperança e confiança. Os resultados da análise possibilitaram concluir que as Mostras Científicas e Feiras de Ciências realizadas através da Pedagogia da Pergunta, tem um potencial para revolucionar a educação básica, o que certamente contribui para a discussão das cidades educadoras.

REFERÊNCIAS

ALVES, R. **A alegria de ensinar.** 3.ed., ARS Poética Editora ltda,1994.

AZEVEDO, F. et al. O manifesto dos pioneiros da educação nova: a reconstrução educacional no Brasil — ao povo e ao governo. 1932. Disponível em: http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb07a.htm. Acesso em: 7 jun. 2017.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo.** Lisboa, Portugal: Edições 70, LDA, 2009.
CAMPOS, C. **Método de Análise de Conteúdo:** ferramenta para a análise de dados qualitativos. Rev. Bras. Enferm, Brasília (DF) 2004 set/out;57(5):611-4. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/reben/v57n5/a19v57n5>. Acessado em 15 de jun. de 2018.

CARVALHO. A (Org.). **Ensino de Ciências por investigação:** condições para implementação em sala de aula. São Paulo: Cengage Learning, 2013.

CARVALHO, A. M. P. de; GIL-PÉREZ, D. **Formação de professores de ciências: tendências e inovações**. 8 ed. São Paulo: Cortez. 2006.

CAZELLI, S. Ciência, cultura, museus, jovens e escolas: quais as relações? Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação do Departamento de Educação da PUC-Rio, p. 260, 2005.

CHROBAK, R.; BENEGAS, M.L. **Mapsconceptuales y modelos didacticos de professores de Química. Concept Maps: Theory, Methodology Tecnologiy** Proc.of the Second Int. Conference on Concept Mapping.A.J. Cañas; J.D. Novak. Eds. San José. Costa Rica, 2006.

DRIVER, R., H. Asoko, et al. Construindo conhecimento científico na sala de aula**.** Revista Química Nova na Escola, 1(9). 31-40. 1999. Disponível em <http://qnesc.sbq.org.br/online/qnesc09/aluno.pdf>. Acessado em 04 de jun. de 2018.

FERREIRA, M.; MENDES, A. **Uma perspectiva histórica da divulgação científica:** a atuação do cientista-divulgador José Reis (1948-1958). 2006.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. Paz e Terra. Coleção Leitura São Paulo. 1996.

FREIRE, P. **Por uma pedagogia da pergunta**. 3 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. Rio de Janeiro, 1985.

GARCIA PÉREZ, F. F. **Los modelos didácticos como instrumento de analysis y de intervensión em la realidade educativa.** Revista Bibliográfica de Geografia e Ciências Sociales. Universidad de Barcelona, n.207. 2000.

GASPAR, A. Museus e Centros de ciências conceituação e proposta de um referencial teórico. Tese de Doutorado, Universidade de São Paulo, 1993.

GONÇALVES, T. V. O. **Feiras de Ciências e Formação de professores.** p. 207-215. In: GUERRERO, M. E. **Educación alternativa, pedagogia de la pregunta y participación estudiantil.** Cidade do México: Universidad Nacional Autónoma de México – UNAM, 1990.

KRASILCHIK, M. **O professor e o currículo das ciências.** São Paulo: EPU, 1987. 82 p.
PAVÃO, A. C. & FREITAS, D. (Orgs.) **Quanta Ciência há no Ensino de Ciências**. São Carlos: EDUFSCar, 2008, pp. 332.

PIMENTA, S. G.; LIBANEO, J. C. **Pedagogia, ciencia da educação?** São Paulo (SP): Cortez, 1998.
PIMENTA, S. G. (Org.). **Didática e formação de professores: percurso e perspectivas no Brasil e em Portugal**. 3. ed. São Paulo: Cortez,1997.

HARLEN, W. Evaluación y educación en ciencias basada en la indagación: Aspectos de la política y la práctica. Global Network of Science Academies (IAP) Science Education Programme (SEP)Trieste, Italia, 2013. Disponível em: <www.interacademies.net/activities/projects/12250.asp.x.> Acessado em 20 de ago. de 2018.

HARTMANN, Â. M.; ZIMMERMANN, E. Feira de ciências: a interdisciplinaridade ea contextualização em produções de estudantes de ensino médio. Encontro Nacional De Pesquisa Em Educação Em Ciências, p. 1–12, 2009. Disponível em: :http://posgrad.fae.ufmg.br/posgrad/viienpec/pdfs/178.pdf. Acessado em 25 de mai. de 2018.

HAMBURGER, E. W. Apontamentos sobre o ensino de Ciências nas séries escolares iniciais. Estud. av. vol.21 no.60 São Paulo May/Aug. 2007. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142007000200007. Acesso em 25 mar. 2018.

INEP, 2018. Disponível em http://inep.gov.br/dados

JACOBUCCI, D.F.C. A Formação Continuada de Professores em Centros e Museus de Ciências no Brasil. Campinas. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação – Universidade Estadual de Campinas, 2006.

JÚNIOR, Á. L. O professor e as perguntas na construção do discurso em sala de aula. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. 2000.

KILPATRICK, W. H. (1918). The project Method: The use of proposeful act in the educative process. Disponível em: http://www.tcrecord.org/content.asp?contentid=3606. Acesso em 10 set. 2017.

MARANDINO, M. Faz sentido ainda propor a separação entre os termos educação formal, não-formal e informal? Ciênc. educ. (Bauru) vol.23 no.4 Bauru Oct./Dec. 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-73132017000400811. Acesso em 20 dez. 2017.

MASSARANI, L. e DIAS, E (Org.). **José Reis:** reflexões sobre a divulgação científica. Rio de Janeiro: Fiocruz/COC, 2018.236 p

MORAES, R. Debatendo o ensino de ciências e as feiras de ciências. Boletim Técnico do Procirs. Porto Alegre, v. 2, n. 5, p. 18-20, 1986.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. António Nóvoa (Org.). Lisboa: Gráfica Manuel Barbosa e Filhos: 1992.

NÓVOA, A. Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo. Palestra proferida no Sindicado dos Professores do Estado de São Paulo. Disponível em: http://www.sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livreto_novoa.pdf. Acesso em 20 fev. 2018.
ORMASTRONI, M. J. S. **Manual da Feira de Ciências.** Brasília: CNPq, AED, v. 30, 1990.

SAVIANI, D. História das ideias pedagógicas no Brasil. – Campinas, SP: Autores Associados – (Coleção memória da educação). 2007.

SCHIEL, D., ORLANDI, A. RUFFINO, S (Org.) **Explorações em ciências na educação infantil.** São Carlos, SP: Compacta Gráfica e Editora Ltda., 2010. 96p.

REIS, J. **Educação é investimento.** São Paulo, SP: IBRASA, 1969.

ROCHA, G. N A percepção da ciência pelos professores da educação básica: um perfil dos alunos do curso de pedagogia UAB/UFMG. ENPED-Encontro de Pesquisadores Em Educação à Distância Disponível em http://sistemas3.sead.ufscar.br/ojs/Trabalhos/272-1069-1-ED.pdf. Acesso em 15 jun. 2018.

UNESCO. **Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI**: visión y acción. Paris: UNESCO, 1998.

VELDE, H. V. Aprender a perguntar para aprender Disponível em: https://www.upf.edu/documents/6602910/7420554/saber_preguntar_vandevelde.pdf/8c6bd20e-9ff7-0d61-bbfb-fc006bc621cf. Acesso em 15 de mai. 2018.

PROTAGONISMO DOCENTE E BNCC: O PAPEL IDENTITÁRIO E SOCIAL DA PROFESSORALIDADE NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Margaret Mocelini[1]
Jordana Wruck Timm[2]

GT: Zygmunt Bauman, a educação, o conhecimento e a identidade no mundo da pluralidade sócio-cultural

INTRODUÇÃO

Com a escrita do presente texto, objetivamos pesquisar sobre o papel identitário e social do docente, frente às novas políticas educacionais, no contexto da rede pública estadual, em nível de Ensino Médio, na região Noroeste do Rio Grande do Sul. Para tanto, para abordar a questão identitária, buscamos traçar, teoricamente, como a mesma se constitui e o que foi mudando nesse processo ao longo da história.

Dessa forma, a escrita a seguir busca compreender uma nova abordagem frente às formações de professores e desafios recorrentes as identidades formadas e enraizadas de maneira conteudista, intituladas de *habitus* professoral, buscando ressignificar para identidade de protagonizador, isto é, tornar-se ativo no seu fazer pedagógico, não sendo mais um seguidor de livros e conteúdos, mas, sim, um construtor ativo e integral, promovendo condições de emancipar seus alunos e o próprio profissional.

Pelas várias habilidades e competências exigidas na Base Nacional Comum Curricular, que chega como documento normativo nas escolas em 2019, exigindo imediatamente a uma inovação nas instituições de formação de professores e dos próprios profissionais. Profissionais, estes, remetidos a agir no século XXI, momento em que as tecnologias dominam o mercado e as escolas ainda, encontram-se

[1] Graduada em Ciências Plenas e Biológicas (UNIJUí), especialista em Biologia (URI), Informática Aplicada na Educação (IF-Farroupilha), Neuropsicologia (IECOS) e em Gestão Escolar (FESL). Mestranda em Educação pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI/FW). Supervisora Escolar na rede estadual de ensino. E-mail: mocelinim@gmail.com
[2] Professora orientadora. Graduada em Pedagogia, Especialista em Psicopedagogia, Mestra em Educação (UCS) e Doutora em Educação (PUCRS). Bolsista de pesquisa (PNPD/CAPES) e professora colaboradora no PPGEdu da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI/FW). E-mail: jordana@uri.edu.br

submetidas a quadros e livros didáticos com conteúdos iguais em todas as instituições escolares do país, não considerando as diferenças locais e regionais, obriga que se ofereça uma nova forma de compreensão no caminhar da educação.

Para isso, é importante considerar como alguns autores pensaram este novo comportamento educacional de ensino, frente à globalização, a cultura local e regional, a formação integral do aluno. Entrelaçaram conceitos significativos que se fazem presentes nas competências mínimas exigidas a partir de 2020, pela BNCC.

Reforçamos também, que os profissionais de educação receberam formação conteudista, voltada ao científico e, agora, de forma rápida, deverão fazer "mudança de *habitus*", isto é, tornar-se ativos frente às dificuldades locais, de serem protagonistas, inovadores e ter postura frente às ações comunitárias. As competências mínimas adotadas pela BNCC remetem a estudos profundos frente a projetos de vida, qualidade de vida, autoconhecimento, mundo físico, social, cultural e digital para poder entender e explicar a realidade.

A dinâmica de trabalho na escola sai do individual e parte para a cooperação entre o grupo de profissionais e comunidade escolar, oportunizando práticas que visam aprendizagens significativas e ao desenvolvimento de toda a criança e jovem a participar da comunidade como um protagonista de ações voltadas ao bem comum local, regional e global. Despertar curiosidade intelectual, recorrendo a conceitos de analisar criticamente, investigar, refletir, fazendo uso da imaginação e da criatividade, testar hipóteses, envolvendo conhecimento de várias áreas é um grande desafio para quem se formou no século XX, devido serem formações voltadas ao individual.

Outras questões também se tornam pertinentes, pois exige compreensão, utilização e criação frente às tecnologias digitais de informação e comunicação. Exige uma postura, de forma crítica e significativa para se comunicar, acessar e disseminar informações em rede, dentro da ética nas diversas práticas sociais dentro das escolas, sendo autores na vida pessoal e coletiva, exercendo protagonismo e autoria.

Em fim, nos formamos no século XX, quando os celulares eram proibidos de serem utilizados em aula e precisamos agir no século XXI, nas ferramentas tecnológicas como Classroom (plataforma sala de aula), Meet (conhecer). Passamos

para uma sociedade tecnológica, sem oportunizar aparatos tecnológicos as escolas públicas e, tampouco formação aos profissionais de educação, que oferecessem oportunidades de serem protagonistas em várias competências exigidas para este século, em exceções de algumas instituições e profissionais.

Dessa forma, defendemos a necessidade de formação que oportuniza inovação, desafios, resolução de hipóteses locais e regionais, saber ter autocontrole emocional, se (auto) observar e compreender o outro como nosso par, que temos desejos e anseios semelhantes. Trabalhar em busca de ambiente de paz, de integralidade nas comunidades, despertando para os valores humanos e direcionando de forma a serem cumpridos com coerência e determinação, deverá ser o primeiro passo na educação deste século, para assim avançarmos como humanos.

1. PROFISSIONALIDADE DO PROFESSOR

Debater sobre o professorado é um termo de referência do pensamento da educação, ser professor é uma profissão que exige muito esforço, preparo, conhecimento, pesquisa, tempo e dedicação, mais ainda, que requer compromisso e comprometimento. "Entendemos por profissionalidade a afirmação do que é específico na acção docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor" (NÓVOA, 1999, p. 65).

Segundo Cunha (2009), a posição desvalorizada do magistério, no conjunto das profissões, enfrenta uma crise mundial, pois a própria situação salarial dos docentes coloca a profissão e seus profissionais em um profundo ressentimento, identificando como "crise", afetando sua identidade e sua sobrevivência, "em detrimento de valores e aspirações que também deveriam ser levados em conta" (CUNHA, 2009, p. 150). Para tanto, declinando a identidade docente desta categoria profissional como sendo uma "vocação". Considera também uma peça econômica forte no país.

Segundo Bourdieu (2013, p. 96):

> A homogeneidade dos *habitus,* que se observa nos limites de uma classe de condições de existência e de condicionamentos sociais é o que faz com que

> as práticas e as obras sejam imediatamente inteligíveis e previsíveis, percebidas, portanto, como evidentes e óbvias: o *habitus* permite a economia da intenção, não somente na produção, mas também na decifração das práticas e das obras.

A partir dessa colocação, Bourdieu (2013) quando traz ao debate, o "*habitus*", leva a considerar em questionar como se produz a identificação deste sujeito. Trabalha dois elementos, a socialização, "movimento de incorporar o universo" e, a cultura que vivemos. Nestes contextos, de socialização e cultura, sempre tem um traço passivo, ou seja, eu recebo, eu incorporo o que o ambiente quer que eu seja.

O sistema educacional poderá cumprir seu verdadeiro papel, segundo Jares (2007, p. 14), no que se refere a "habilidades sociais, processos de resolução de conflitos, maturidade afetiva, desde que possa abranger, em todos os processos curriculares e se tornar uma política de Estado". Para isso, se fazem necessárias reflexões voltadas aos conteúdos dos programas educacionais e a formação dos professores, mudanças que se aplicam também as universidades, na formação inicial de educadores e formação continuada.

Para Pimenta (2009, p. 15), ao se confrontar com a "desvalorização profissional do professor e às concepções que o consideram como simples técnico reprodutor de conhecimentos", considera que cada vez mais se faz necessário um professor mediador, ou seja, que sai do comodismo do "*habitus*". Desafiar-se em buscar tecer em suas ações considerando que cada escola, cada município e estado são diferentes e as relações são parecidas.

Perceber que a função da escola é não parar de buscar a aprendizagem em sua rotina, mas que vai além. Deverá oportunizar os valores e fazer valer ações solidárias e de cidadania, dentro de suas cidades educativas. Há muitas formas de "serem escolas". Escolas urbanas, escolas de interior, escolas agrárias, quilombolas, mais fortalecidas economicamente e a natureza do trabalho do professor é distinto de frente, e por isso, cada um precisa se preparar para agir pedagogicamente conforme for seu local. Hoje a escola aparece de várias maneiras.

2. A PESSOA DO PROFESSOR

Segundo Nóvoa (1999), a escrita da história da pessoa do professor teve seu início na segunda metade do século XVIII. É neste período que se busca "esboçar o perfil do *professor ideal*" (NÓVOA, 1999, p. 15, grifos do autor), compreendendo uma série de interrogações instituindo um controle rigoroso dos processos educativos, dinamizados por um corpo de professores recrutados pelas autoridades estatais, consistindo, sobretudo, na substituição de um corpo de professores religiosos (ou sob o controle da Igreja) por um corpo de professores laicos (ou sob o controle do estado). Sem significativas mudanças nas motivações, nas normas e nos valores originais da profissão docente configurando um corpo de saberes e de técnicas[1] e um conjunto de normas e de valores, oportunizando uma presença cada vez mais ativa e intensa, aos professores, no terreno educacional.

Floresce nesse contexto, para Pimenta (2009, p. 16), que um dos pontos, "refere-se à discussão sobre a identidade profissional do professor", aportando-se ao contexto dos saberes que são esculpidos na docência. E, vão assumindo algumas como pertenças outras vai negando, vai negociando e assim constituindo sua identidade como professor.

Durante longos anos, delega incumbências da profissão docente à ação dos sistemas estatais de ensino, segundo Nóvoa (1999, p. 16) "[...] hoje em dia, sabemos que no início do século XVIII havia já uma diversidade de grupos que encaravam o ensino como ocupação principal, exercendo-a por vezes a tempo inteiro". A intervenção do estado provoca homogeneização, unificação e hierarquização à escala nacional, instituindo o professor como corpo profissional e não mais uma concepção corporativa do ofício.

> Uma das primeiras preocupações dos reformadores do século VXIII consiste na definição de regras uniformes de selecção e de nomeação dos professores. A diversidade de situações educativas do Antigo Regime não serve os novos desígnios sociais e políticos: é necessário retirar os professores da alçada das comunidades locais, organizando-os como um corpo do estado. (NÓVOA, 1999 p. 17).

Dessa forma, a estratégia de recrutamento não irá beneficiar candidatos que desejam permanecer em seus locais de origem, contribuindo ao contrário,

constituindo assim um grupo de profissionais isolados, subordinado à disciplina do Estado. Para Nóvoa (1999), os professores aderem a esse projeto, amparados por um estatuto de autonomia e de independência em relação aos párocos, aos locais e as populações, sendo considerado como partilha do Estado e do corpo docente, dispondo-se assim entre o funcionalismo e a profissão liberal, conciliando direitos de ambos os estatutos, não permitindo ensinar sem possuir uma licença ou autorização do Estado, facilitando o perfil de competências para atuar na carreira docente e passando a ser também agentes políticos.

Em meados do século XIX, com esforços de implantação do ensino normal, segundo Nóvoa (1999, p. 19), surge o aparecimento de um "novo" movimento associativo docente, que corresponde a uma tomada de consciência dos seus interesses como grupo profissional.

> A escolha do modelo associativo mais adequado aos professores, foi objeto de longas controvérsias, bem como as suas filiações políticas e ideológicas. Mas as práticas pautaram-se quase sempre por três eixos reivindicativos: *melhoria do estatuto, controle da profissão e definição de uma carreira.* O prestígio dos professores no início do século XX é indissociável da acção levada a cabo pelas suas associações, que acrescentam à *unidade extrínseca* do corpo docente, imposta pelo Estado, uma *unidade intrínseca,* construída com base em interesses comuns e na consolidação de um espírito de corpo (NÓVOA, 1999, p. 19).

Para tanto, a profissão docente, no princípio do século XX, segundo Nóvoa (1999, p. 19), acontece de forma coletiva, mas que apresenta situações obscuras impostas pelo Estado, que permanece subentendido. Outro processo de formalização se apropria de um conjunto de normas e valores, tendo como protagonistas os professores, sendo acometidos de um importante poder simbólico. Segundo Nóvoa (1999), "A escola e a instrução incarnam o progresso: os professores são os seus agentes", representando na figura do professor, um importante poder simbólico.

Para Dubar (2009), a identidade não é o que permanece necessariamente "idêntico", mas o resultado de uma identificação contingente. Pode-se verificar que a identidade do professor é a forma que expressa o mundo interno dele e na convivência com os outros. As identidades das Instituições escolares: os gestores, os professores, os alunos, os pais... fazem atribuições a ele, de como ele deve ser, como deve agir e do que irá categorizá-lo como professor.

Para Pimenta (2009), a afirmação profissional dos docentes é um caminho repleto de lutas e de conflitos, pois está ligada a inúmeros setores da sociedade que muitas vezes se sentem ameaçados em seus projetos e interesses, mas a sua história continua, muitas vezes contraditória e enfraquecida, como têm se apresentado nas últimas décadas. A compreensão contemporânea percebe-se uma visão de múltiplas aparências com vários atributos, mostrando que as questões sociais não são nada simples e que tudo isso reflete na educação e no ensino, contribuindo a vários enfrentamentos nos bancos escolares e na vida da pessoa do professor.

Para Morin (2015, p. 68), "a crise da educação deve ser concebida em sua própria complexidade, que, por sua vez, remete à crise da complexidade social e humana". O autor justifica esse posicionamento pelo fato de que o ponto principal desta crise educacional está no ensino, pois estão sendo formados adultos incapazes de enfrentar suas vivências, seus erros, suas ilusões, suas incertezas e compreender o outro na sua dimensão humana, o autor defende que é preciso saber viver. "Não alcançaremos isto sem uma mudança profunda que reinvente a educação, possibilitando identificar soluções aos problemas fundamentais" (MORIN, 2016, p. 4).

A BNCC (2018) comporta nas competências uma nova forma de autoconhecimento, buscar esta compreensão se faz necessário para aprender a Ser Humano e assim ter suporte para trabalhar com os humanos. Nesse sentido, entendo que ser professor é ter nas mãos o poder de transformar o mundo, despertando no aluno o desejo de aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver e aprender a ser, que seriam os quatro pilares da educação, já defendido por Delors (2003).

Esse novo cenário social, para Pérez Gómez (2015, p. 28), "exige mudanças substanciais na formação de futuros cidadãos e, portanto, apresenta desafios inevitáveis para os sistemas educacionais, as escolas, o currículo, os processos de ensino aprendizagem e para os professores". A precariedade das escolas, nesse contexto de assistir ao professor, quanto à formação desses programas e dessa ferramenta de trabalho que é o computador. Ou seja, existe precariedade em relação à formação docente voltada ao uso das tecnologias em sala de aula e no desempenho

de suas atribuições profissionais, tornando questionável a forma como o docente de prepara para dar conta de seu trabalho de "educar" frente a este cenário.

É questionável em que condições encontra-se o docente para amparar seus discentes, já que, segundo Ribeiro (2014), o profissional docente é considerado culpado pelas mazelas da educação e, também, por não ver reconhecido seu esforço e nem seu trabalho, sentindo que seu trabalho tem sido desvalorizado, social e financeiramente. Diante desse cenário, fica o professor a mercê de como agir para acompanhar as mudanças dos educandos que se apresentam nas escolas, neste contexto tão diferente daquele vislumbrado na sua formação acadêmica.

Para Pérez Gómez (2015, p. 29), "Se as escolas insistem nas práticas convencionais obsoletas, que definem a maioria das instituições de ensino atuais, distantes e ignorantes do fluxo de vida que transborda à sua volta, correm o risco de se tornarem irrelevantes". O docente necessita dar-se conta de que precisa, não somente fornecer informações, mas, ensinar como utilizar, acessar, avaliar, analisar, organizar, recriar e compartilhar estas informações.

Para Bourdieu (2013, p. 91), "o *hábitus* torna possível à produção livre de todos os pensamentos, de todas as percepções e de todas as ações inscritas nos limites inerentes às condições particulares de sua produção, e somente daquelas". Portanto, o *hábitus* apresenta uma grande capacidade de articular a liberdade, controlando pensamentos, percepções e expressões.

Assim, apresenta, como limites históricos e sociais, sendo a própria sociedade, através do *hábitus*. Produz nos sujeitos essas identificações, pois a criança deixa de ser criança, saber o que pode e não pode socialmente, somente quando trabalhada pelo *hábitus*, incorporando este na sua forma de ser, formando sua identidade no âmbito da imposição do coletivo. Não há protagonismo do sujeito, adequação, determinação, ajustamento, alinhamento, marcação e tantos outros conceitos de identificações, quando trabalhada no *hábitus*.

A escola precisa compreender que esta vivenciando outro momento histórico institucional. Para Pérez Gómez (2015, p. 29), "As escolas devem se transformar em poderosos cenários de aprendizagem, onde os alunos investigam, compartilham, aplicam e refletem". Os discentes necessitam compreender que a quantidade infinita

de informações exige intensa tarefa de selecionar, focar e concentrar para não se deparar em tempestade de ruídos e dispersões. "As exigências de formação dos cidadãos contemporâneos são de tal natureza que é preciso reinventar a escola, para que ela seja capaz de estimular o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e emoções" (PÉREZ GÓMEZ, 2015, p. 29).

Para Bourdieu (2013), o conhecimento e os valores humanos são objetivos; são determinados pela natureza da realidade, rejeitando que possam ser criados pelo pensamento das pessoas. Esses conhecimentos e valores são descobertos pela mente humana, mas sua existência é objetiva, seu foco é definir a natureza do mundo no qual vivemos, bem como a própria natureza para formar um sistema filosófico baseado em realidade procurando ser eficaz, para que as pessoas dirijam suas vidas.

3. POTENCIALIDADES DOS PROFESSORES

Para Morin (2015, p. 93), "Para ensinar, dizia Platão, precisa-se de Eros, ou seja, do amor". Ofício do professor é desempenhar a missão de trabalhar com cada aluno que se aproxima na realização de seu projeto de vida, para isso, o profissional de educação precisa estar preparado emocionalmente e portar do conhecimento, ter clareza das perfeições de um líder, para poder ser líder em suas ações e emoções, conduzindo assim, com sabedoria, o seu fazer pedagógico.

A pessoa do professor precisa ser vista como favorecedora do desenvolvimento humano. É essa pessoa quem deveria dirigir, ensinar a seguir de maneira correta, os integrantes de uma equipe, um grupo, uma instituição e para esta responsabilidade é preciso estar preparado para servir a todos (as). Essa pessoa necessita ser uma excelente comunicadora, facilitadora, organizadora, que saiba capacitar, delegar, supervisionar para que aconteça a realização de projetos de vida, para isto, precisa sair do *habitus* e a busca do conhecimento deve ser o primeiro desafio, sair do comodismo, onde a maioria se encontra.

Segundo Bourdieu (2013, p. 90), "o *hábitus* produz as práticas, individuais e coletivas, portanto, da história, conforme aos esquemas engendrados pela história". Garante assim, ainda pelo autor, a presença ativa das bagagens passadas, habilidades ancoradas em cada organismo, sob várias formas: pensamento, ação, esquemas,

percepção, permitindo conformidade das práticas e sua conservação, estabilidade ao longo da história.

Para isso, precisa-se ter consciência e ser dirigente de seu próprio projeto de vida, comandando com autoconfiança e autonomia, motivando e promovendo os valores humanos, ativando o melhor de si mesmo, despertando seu potencial através de si mesmo, não tão somente acumulando resultados, mas buscando sua felicidade e liberdade, reforçando seu mundo interno e cultura de prosperidade, conquistando o mundo externo. É um caminho de crescimento, tanto individual como coletivo.

Segundo Morin (2015, p. 96), a "Missão pessoal que permite o reconhecimento da qualidade humano do aluno, que manifesta para ele a bondade e a atenção". Faz-se necessário um profissional competente, visionário, criativo, audaz que saiba direcionar e auxiliar na formação pessoal de seu educando, levando a compreender a capacitação e o desenvolvimento humano a curto, médio e longo prazo. Quando o ser humano se desenvolve em um ambiente responsável, irá despertar a autoliderança de seu projeto de vida, valorizando a sua vida e a dos demais, pois, quando se têm clareza do que realmente se deseja como ser humano, percebe-se da importância do valor interno do ser e domina suas emoções e desejos.

> As relações entre professores e os alunos sofreram mudanças profundas nas duas últimas décadas. Há vinte anos, verificava-se uma situação injusta, em que o professor tinha todos os direitos e o aluno só tinha deveres e podia ser submetido aos mais variados vexames. Presentemente, observamos outra situação, igualmente injusta, em que o aluno pode permitir-se, com bastante impunidade, diversas agressões verbais, físicas e psicológicas aos professores ou aos colegas, sem que na prática funcionem os mecanismos de arbitragem teoricamente existentes. As relações nas escolas mudaram, tornando-se mais conflituosas e muitos professores não souberam encontrar novos modelos, mais justos e participados, de convivência e de disciplina. (NÓVOA, 1999, p. 107).

No entanto, essas mudanças perante a figura docente não são exclusividade da relação aluno-professor. Existem profissionais de educação desmotivados na sua pratica laboral devido a vários fatores. Devido falta de formação e salários estreitos, que não oportunizam uma constante busca do conhecimento nas universidades e compra de livros, acabando por perder muito no seu fazer pedagógico, pois, muitas vezes, se quer tem clareza do seu potencial e se encontram em espaço nostálgico.

Ao discorrer sobre justiça restaurativa e cidades educativas, Zehr (2018) faz um movimento de interrogações necessárias para que a vítima possa encontrar respostas, a fim de se recuperar: "1- O que aconteceu? 2- Por que aconteceu comigo? 3- Por que agi da forma que agi na ocasião? 4- Por que desde aquela ocasião estou agindo desta forma? 5- E se acontecer de novo? 6- O que isso significa para mim e para minhas expectativas (minha fé, minha visão de mundo, meu futuro)?" (ZEHR, 2018, p. 34).

Esse ser humano, precisa aprender que ele é alguém de valor, que tem poder e responsabilidade suficientes para tomar boas decisões. "Precisa aprender a respeitar os outros e seus bens. Precisa aprender a lidar de forma pacífica com frustrações e conflitos. Precisa aprender a lidar com as coisas". (ZEHR, 2018, p. 46). Convidá-los a olhar para os verdadeiros custos humanos dos atos que cometeram seria o primeiro movimento de colocar o ser como protagonizador de suas ações.

Segundo Goleman (2001, p. 232), "O trabalho em equipe é da maior importância para companhias". As vantagens disso iniciam em nível pessoal, pois a combinação da cooperação com autonomia oportuniza satisfação e senso de realização profissional ficando bastante imunes às turbulências que se precisa enfrentar diariamente nos ambientes de trabalho, pois compartilham as emoções e faz com que o trabalho se torne divertido, criando vínculos sociais e confiança mútua nas capacidades em conjunto e destaca as competências emocionais como capacidades para esse sucesso.

> Empatia ou compreensão interpessoal; cooperação e esforço unificado; comunicação aberta, estabelecendo normas e expectativas explícitas, mas também fazendo face à insuficiência de desempenho de certos membros da equipe; um ímpeto para melhorar de modo que a equipe dê atenção a comentários críticos e procure aprender, para poder atuar melhor; autopercepção, sob a forma de avaliação de seus pontos fortes e fracos enquanto equipe; iniciativa e adoção da postura de agir, antecipando-se aos problemas; autoconfiança como equipe; flexibilidade quanto à forma pela qual executavam suas tarefas coletivas; percepção organizacional, em termos tanto de avaliar a necessidade de outros, como de saber usar com imaginação o que a organização tem para oferecer e formação de vínculos com outras equipes. (GOLEMAN, 2001, p. 236).

Percebemos que as escolas deveriam aportar este olhar sobre suas equipes de trabalho, pois uma interação saudável, um diálogo aberto e rigoroso com criticidade, atingindo um nível de abertura, voltado às competências emocionais, tais como: a autopercepção, a empatia, a resiliência e a comunicação, a reflexão, o pertencimento profissional. Ou seja, a forma como são direcionados o grupo e as discussões em todo o planejamento da equipe, com gestores abertos as mudanças e desafios de inovar e buscar conhecimentos e metodologias inovadoras contribui para o protagonismo juvenil.

Considera Bacich e Moran (2018), que os estudantes do século XXI, requerem um olhar focado na compreensão dos processos com aprendizagem, participando de um entorno escolar, frente a um educador, que se apodere de conhecimento em saber como estes processos ocorrem e promovendo os mesmos por meio de uma nova concepção, independente de quem é o sujeito e das suas condições circundantes, pois, encontram-se estes em um mundo marcado por aceleração e transitoriedade de informações, colocando o sujeito que aprende, no caso o aluno, envolvido nesse processo de diversidade e multiplicidade dos elementos implicados.

4. MÉTODO

Foram convidados vinte e cinco professores, que atuam na rede pública estadual de ensino médio de uma determinada coordenadoria situada na região noroeste do RS. A referida região, na ocasião da coleta de dados, possuía vinte e cinco escolas ativas de ensino regular e duas indígenas. Foi convidado um professor de cada escola regular para participar, dos quais obtivemos o retorno de dezessete docentes.

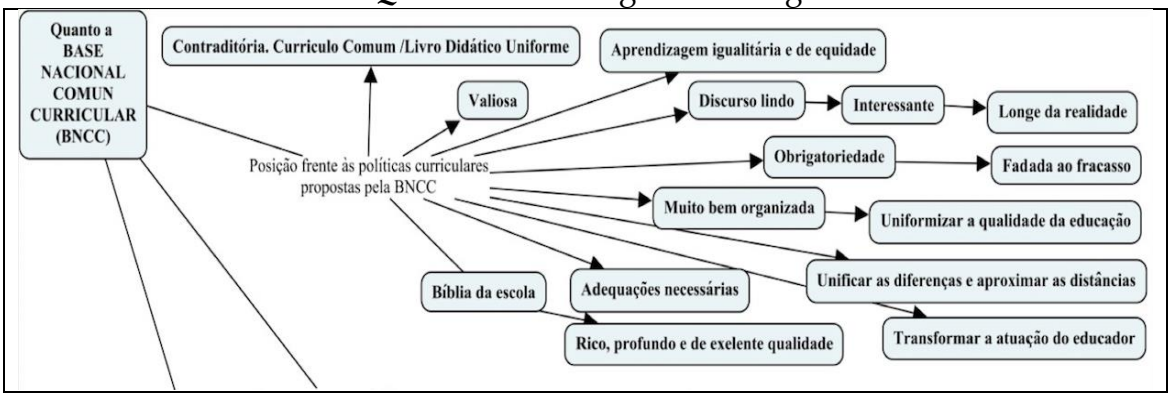
A participação compreendia o preenchimento de um questionário enviado eletronicamente. A coleta foi realizada somente após aprovação do Comitê de Ética e Pesquisa. Todas as pesquisas foram precedidas de autorização da gestão de cada instituição e do preenchimento do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) dos participantes. A análise dos dados foi realizada a partir da Análise Textual Discursiva (MORAES; GALIAZZI, 2016).

Destacamos ainda que o referido questionário foi o instrumento de pesquisa utilizado na Dissertação de Mestrado da autora (e orientado pela coautora). O mesmo era composto por vinte e quatro questões, das quais, nove eram de caráter sóciodemograficas e as demais com questionamentos referentes à atuação e prática docente. Entre essas demais questões (quinze), três eram referentes à docência e à BNCC (uma delas sobre o posicionamento do docente frente a Base, outra sobre o preparo para trabalhar com as competências propostas nessa legislação e, a última, sobre a questão de infraestrutura para atender tais demandas). Para a presente pesquisa, fizemos um recorte utilizando a primeira questão relacionada à BNCC: "Analisando a sua formação, enquanto professor, qual sua posição frente as políticas curriculares propostas pela BNCC?"

5. RESULTADOS

A Base Nacional Comum Curricular, aprovada e trazida para dentro das escolas, foi organizada pela equipe dos profissionais da educação, amparada pelo MEC e aprovada para funcionamento a partir de 2020. Compreendemos como necessário remeter aos professores alguns apontamentos frente a este "novo agir na educação", considerando a formação que possuem para atuar na docência. De tal questionamento, emergiram as seguintes categorias (Quadro 01).

Quadro 01 – Categorias emergentes



Fonte: própria autora (2020).

Nessa reconstrução de categorias emergentes manifestadas pelos docentes participantes, perante a Base Nacional Comum Curricular, ficaram expressos

sentimentos/emoções de insegurança e despreparo, considerando inviável tais alterações sem antes receber formação específica, especialmente tecnológica.

A questão proposta aos participantes tinha o intuito de buscar com os docentes, respostas perante sua compreensão em relação às políticas curriculares propostas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), "documento normativo". Analisar perante suas escritas, se realmente encontram-se preparados para enfrentar as mudanças, frente a essa política que foi construída em 2018, aprovada em 2019 e aplicada em 2020.

Lembrando que estamos enfrentando um novo século, um novo comportamento humano, que se "comunica em rede". Mudanças são necessárias para que a escola possa continuar. Achamos relevante pontuar esta política educacional, pois a escola vivencia outro momento histórico. Dessa forma, teríamos uma visão mais íntima do professor perante esta nova política.

A partir da escrita desses docentes, sobre a BNCC, a maioria se manifestou favorável ao documento. Indispensável o estudo sobre o mesmo, para que possam saber direcionar e agir na construção dos outros documentos normativos da escola, tais como: regimento escolar, plano de estudos, proposta política pedagógica, plano de curso e plano de aula. Escreve o **Prof. 10**, "Concordo plenamente que deva existir um currículo comum para todas as escolas, com as devidas adaptações por regiões conforme suas culturas, políticas e projetos sociais. Mas acho que há ainda muito a melhor. Exemplo: o livro didático é uniforme em todo país".

Verificamos transparentemente que necessitam de formação, material didático e tecnológico, lamentado pelo **Prof. 05** "É preciso haver uma transformação na atuação do educador, que passará a ser um mediador do conhecimento e não mais detentor do saber. Vamos precisar de formação, material didático, tecnológico". Reforça ainda o **Prof. 11**, "Elas são importantes também para nosso ser como educadores". Considerando que a identidade do professor também precisa ser reavaliada.

Compreendem que se fazem necessárias mudanças, para que ocorra uma melhoria da qualidade de ensino, direcionada pela uniformidade, como discorre o **Prof. 15**: "Sou favorável as mudanças estabelecidas na BNCC, precisamos todos olhar

numa mesma direção, termos as mesmas oportunidades, seja na rede pública ou privada, e este documento, creio que tem esse papel, o de aproximar diferentes realidades". Ainda escreve o **Prof. 13:**

> O professor é uma pessoa que marca a vida de outras pessoas e que faz a diferença na vida de crianças, de jovens e de adultos, o que é possível justamente porque a prática educativa enquanto prática social não é homogênea, mas contextual, plural e diversa. Por isso, para um Brasil mais justo, inclusivo e avançado com educação pública de qualidade e com pessoas que estão resolvendo os grandes desafios sociais do país a proposta da BNCC é valiosa, mas ainda há muito o que estudar diante desta proposta tão valiosa.

Emergiram escritas que apontam para o *hábitus,* como escreve o **Prof. 14** "A mudança é positiva, foi importante rever algumas coisas que estavam meio enraizadas e questionar". Enquanto para o **Prof. 17**:

> Para mim a proposta da BNCC é favorável, pois não tem o objetivo de apontar como as habilidades e competências são desenvolvidas, mas sim quais são essenciais para o aluno, com o objetivo de que a aprendizagem seja igualitária e de equidade em todo o Brasil. Ela incentiva que as escolas incluam pontos referentes à sua identidade, cultura e contexto, e para isso devemos adaptar a práticas pedagógicas.

Chega com embasamento teórico muito rico, profundo e de excelente qualidade, como cita o **Prof. 16**:

> A BNCC é um documento vivo em construção, traz um embasamento teórico muito rico, profundo e de excelente qualidade, mas para fins práticos, para o professor da sala de aula nos confins desse país, a BNCC é um documento de difícil compreensão e de difícil aplicação. É possível simplificar esse documento para que se torne a "bíblia" da escola, do professor – em analogia, somente quando Martinho Lutero traduziu a Bíblia para o alemão é que as pessoas começaram a entender os rituais religiosos cristãos que repetiam mecanicamente há séculos, somente depois dessa tradução entenderam seus ensinamentos – então, sim, nossa "bíblia" está escrita, mas precisamos 'traduzir' a BNCC para que qualquer professor de qualquer lugar do Brasil saiba pra que serve e o que fazer com ela.

Deixa transparecer o senso de ser um documento de difícil compreensão e aplicação, sugerindo simplificação. Consideramos que se as formações de professores forem estudadas e construídas, juntamente com as universidades, observando as competências, sendo primeiramente trabalhadas com os educadores em sua essência, surte resultados construtivos, caso contrário, será somente um documento. Como cita

o **Prof. 06** "Apenas mudanças que querendo ou não terão de ser aceitas". Então que façamos juntos. A partir deste documento, fica explícito que "devem", as escolas, trabalhar na construção de uma nova identidade. Ao ser aprovado o documento da BNCC, chegando com uma bagagem de diferencial, antes nunca oferecido na escola, sugerido pelos próprios participantes.

Para dar conta de tamanha exigência, se faz necessário que as instituições universitárias se unam as escolas e façam acontecer às formações de professores voltadas aos educadores, com o intuito de compreensão e aplicação das competências consigo mesmo, oportunizando empoderamento no conhecimento e aprendizagem, a fim de reescrever os documentos escolares, enraizados em propostas que possam ser cumpridas na comunidade local, em seu entorno e na dimensão de exploração de mundo.

O docente precisa ter um olhar voltado aos parâmetros de cultura da paz, observando as necessidades de suas comunidades e trabalhar com os discentes em prol de despertar, oportunizando o pertencimento ao local onde se inserem e de retomar as relações humanas de forma a fazer valer o "existir como ser humano" que todos somos. Propor a grandiosidade do autoconhecimento para gerir seus processos de vida em comunidade e em particular. Resgatar a essência dos valores humanos, que a pouco se apresentam no espaço da história do momento.

Notamos, ainda, a necessidade de trabalhar o conhecimento não cognitivo, manifestado nas competências (6, 7, 8, 9 e 10) da BNCC e juntos trabalharem o conhecimento cognitivo. Levar a compreensão que estamos todos em um mesmo "mundo" e que tudo o que acontece de dor e sofrimento, alegria e felicidade, fazem parte do todo e, portanto, todos somos afetados. Resgatar o protagonismo, a inovação, a formação integral do ser humano, o saber administrar sua vida para que ela seja valiosa.

6. DISCUSSÃO

A questão "Profissão Professor", de imediato remete a diferenciais característicos no seu trabalho, pois se apresenta como um trabalho diferenciado dos demais, envolvendo alto grau de subjetividade e, em relação a este, não se tem uma

medida absoluta daquilo em que irá resultar. Perante isso, não implica somente o domínio de conhecimentos disciplinares e metodologias de ensino aplicadas, mas se considera também, compreensões sobre o conhecimento cognitivo, afetivo e social dos discentes, despertando em saber lidar com essas diferenças de vínculos familiares, religiosos, condições econômicas, bem como, perpassa por questões culturais, por políticas educacionais de governo, por informações midiáticas, vivência e convivência de situações das mais variadas possíveis.

Ao se referir ao termo identidade, somente esse termo não permite que nos reconheçamos, se faz necessário o reconhecimento do "EU", nesse está em jogo como diz Dubar (2009), "a identidade não permite reconhecimento, para eu me reconhecer eu preciso ter uma oposição", então temos um processo circular: Identidade e diferença. "Processo de retroalimentação", recorrente para Morin (2015).

Na hermenêutica, o termo seria circularidade (duas estancias: identidade e diferença), na teoria crítica seria dialética. Mesmo termo, mesmo movimento olhados de lugares diferentes e que nos permite a mesma coisa. Me reconheço como profissional: "Eu sou isso e não sou aquilo", isto é preciso da diferença do outro para me reconhecer, caracterizando assim, o primeiro movimento.

O segundo movimento é o conceito de '*Hábitus*'. Dubar (2009) e Bourdieu (2013) trazem o debate sobre identificação e este leva em questionar como se produz a identificação deste sujeito. O que está em jogo neste movimento. Bourdieu (2013) trabalha dois elementos, a socialização, "movimento de incorporar o universo" e, a cultura que vivemos. Nestes contextos, de socialização e cultura, sempre tem um traço passivo, ou seja, eu recebo, eu incorporo o que o ambiente quer que eu seja, recebo.

Nas teorias positivistas e funcionalistas, não teríamos liberdade e autonomia nestes movimentos, somos formatados. Formatação que vai contra o Bourdieu (2013), que diz não é somente assim. Coloca sobre a individualização (protagonismo), posição ativa. Precisa-se colocar enquanto indivíduo, para se posicionar, primeiro recebemos.

Outro movimento é de que como sujeito, precisamos interagir com o todo. Esta é uma posição ativa, ou identidade dinâmica, esta individualização onde "cada

um assume o seu lugar no mundo". Recebo muitas coisas, e aí? Somente recebo ou faço uma contrapartida. Então a Identificação se produz sempre no tencionamento de duas forças: de um lado, o movimento de socialização, no qual incorporamos o *"hábitus"* social e de outro lado ele nos permite fazer um movimento. Se o social se transforma é pela ação dos indivíduos que impactam sobre ela, estes fazem o movimento para a transformação, a sociedade em si é resistente. Individuo protagonista, se reconhece como sujeito, reflete como sujeito e age neste sentido.

Identificação é um processo de receber e de protagonizar, se individualizar. Esse movimento de circularidade nos constitui como sujeitos (se sou um professor assim, não é somente porque eu recebi, também porque me individualizei). Negociação entre o social e o individual. Um dos desafios na docência é assumir o lugar de fazer alguma coisa. A nossa profissão professor requer que a gente não somente recebe, mas precisamos protagonizar. E aí o que já protagonizamos como professores? Ou só incorporamos. Muitos preferem não se mexer, "só vale o meu contexto".

Quando pensamos sobre as nossas identidades profissionais temos muita coisa em jogo. O sistema faz pressão, outras pessoas não querem protagonizar para se manter no contexto, teorias pedagógicas e sociológicas que consolidam esse discurso, que alimentam e cimentam esse contexto estático. Portanto, devemos reforçar sempre que "o sujeito precisa querer fazer para mudar". Ele precisa se colocar à disposição de mudar. E fica a pergunta: Em que medida debatemos nas escolas para que o professor esteja preparado para assumir este papel de fazer do seu trabalho pedagógico?

Ao lembrar que definindo o docente da Educação Básica, principalmente das redes públicas de ensino, como merecedor de cuidados especiais. Eleva-se o modo de definição destinada em seu contrato de trabalho, várias escolas, na maioria das vezes, e de dar conta de inúmeras horas diárias de trabalho em diferentes turmas e algumas vezes diferentes escolas, se estendendo em levar para casa atividades que não se finalizam na sala de aula, exigindo processo contínuo. Esse compromisso profissional, assim assumido, constata-se de imediato uma tensão e compromisso

bem maior do que outras profissões, contribuindo para que seja afetado por esgotamento mental e adoecimentos frequentes.

Uma das questões importantes é de perceber as possibilidades de mudar e a primeira é o caminho do conhecimento. É mais cômodo ficar na menoridade do que assumir o protagonismo de alguma coisa, pois, este, exige mais movimento do sujeito.

Considerando que hoje o ensino é paradigmático e não programático. O que existe entre as disciplinas e as conexões entre elas são invisíveis, é necessário desenvolver uma visão capaz de situar o conjunto e não ensinar somente uma parte da realidade. Colocar o conhecimento no contexto, já que a realidade social é multidimensional. Contextualizar os dados. Existe o todo em cada parte, "inteligência geral", apta ao contexto dentro do global.

Quando a escola faz bem, ela empodera o conhecimento, aprofunda os valores que é a democracia e a cidadania solidária, que tem como eixo os conteúdos, os quais favorecem para fazer esse trabalho de formação integral. Mas o objetivo central é "fazer pessoas" e o que não é feito agora, far-se-á depois. Agora necessitamos romper comportamentos e não aprofundar mais as desigualdades. Aprendemos ao longo da vida.

As escolas, com seus professores devem caminhar traçando possibilidades, partilhando dúvidas. A troca e a partilha nos ajudarão a encontrar a aprendizagem, pois, a aprendizagem, não é um trabalho solitário e sim um caminho que deve ser traçado juntos. Considerando, este momento histórico, em que a distância é um "clique" de um aparelho tecnológico.

Para tanto, quando se tem crianças que se encontram em lugares que não tem internet, crianças sem acesso digital, com um computador para dividir com todos da família, "pacotes" que só duram uma semana de acesso, pais que não possuem estrutura para auxiliar seus filhos. A escola não fecha, mas trabalha as condições do momento. Os professores precisam estar atentos, e deve ser um projeto de país inteiro e todas as redes de ensino interligadas.

O que é primordial no momento é de não perder os jovens e as crianças do "radar" da escola. Fazer com que elas se sintam na presença de uma comunidade

escolar, com sentimento de pertença afetiva, emocional e cultural, porque conteúdos aprender-se-ão ao longo da vida. Estamos todos para ensinar e buscar conhecimento. Devemos considerar, que na medida em que o ser humano se encontra ferido emocionalmente, tem necessidade de ser compensado pela situação de alguma forma. O sentimento de vingança, castigo. É para onde vamos quando não existem formas mais positivas para fazê-lo. Criar uma situação que a empatia pode acontecer, reconecta o cérebro de forma saudável, se torna desafiantes, é novidade.

Também se considera que as pessoas estão com dificuldade de olhar nos olhos, trabalhar em equipe, dialogar, produzir algo eficaz, efetivo e eficiente. O direcionamento ocular ativa os maiores centros de atenção. Podemos buscar fluências de alternativas, como a flexibilidade cognitiva, buscar os insumos que temos e planejar outras respostas. Sabemos que os primeiros aprendizados não são cognitivos (desenvolvimento do cérebro). Então, favorecer ambientes para criarmos vínculos afetivos será uma bela maneira de refazer laços.

Se tivermos esses vínculos, o aluno se sentirá mais seguro e pertencente. Dizer a ele, "eu estou aqui para te acolher (proteger)", a afetividade cumprirá o papel da empatia e os laços nos tornarão fortes e unidos. Basta nos perguntar: Somos capazes de romper esta identidade escolar do *hábitus*? Que tipo de aluno nós formamos nas escolas hoje? Está o professor preparado para direcionar seu alunado perante um ambiente inovador de justiça restaurativa de paz? Qual é a expectativa frente ao professor protagonizar sua sala de aula?

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para enfrentar as novas políticas educacionais, especialmente a BNCC e o Referencial Curricular Gaúcho, o docente necessita formações de conteúdos cognitivos e não-cognitivos. É necessário: estar aberto para enfrentar e se desafiar perante o novo viés, sugerido nas competências mínimas da BNCC; considerar o profissional com formação do século XX, atuando no século XXI, perante um cenário totalmente tecnológico e inovador; buscar no aluno a formação integral, envolvendo o discente em todas as ações, oportunizando que a escola se torne ambiente para

emancipar o humano, mudando o cenário do chão da escola, até então considerada, como mera repetição conteudista.

Para emancipar o humano é necessário considerar o seguinte desafio: Está ele desejando ser emancipado? O professor não poderá cobrar aquilo que vai além de seu papel. O docente precisa compreender que ser professor não é exigir que o aluno faça o que ele deseja como educador. Frente seus discentes, aporta sua identidade professoral que também não é mais a mesma que incorporou como sendo imutável, inquebrantável. Esse momento exige cuidado, empatia, resiliência, fraternidade, honestidade em "olhar para si" e ver além do conteúdo científico. Precisamos resgatar os valores humanos que se encontram escurecidos perante o comportamento externo da sociedade, que passou a dar mais valor ao "Ter do que ao Ser".

REFERÊNCIAS

BACICH, Lilian; MORIN, José. (Org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre/RS: Penso Editora Ltda., 2018.

BOURDIEU, Pierre Félix. **O senso prático**. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação Básica. Brasília: MEC/Secretaria de Educação, 2018. Disponível em: <https://www.somospar.com.br/bncc-base-nacional-comum-curricular/>. Acesso em: 07 out. 2018.

CUNHA, Célio da. **Magistério: diretrizes de valorização e impasses.** In: CNTE. Diretrizes para a Carreira e Remuneração. Cadernos de Educação. Brasília: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, 2009. Disponível em: < https://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2014/05/cadernos_de_educacao_n.21_2009.pdf#page=147>. Acesso em 10 de jan. 2020.

DEJOURS. Christophe. **A loucura do trabalho:** estudo de psicopatologia do trabalho. São Paulo: Cortez-Oboré, 1992.

DELORS, Jacques. **Educação:** um tesouro a descobrir. 2 ed. São Paulo: Cortez Brasília, DF: MEC/UNESCO, 2003.

DUBAR, Claude. **A crise das identidades:** a interpretação de uma mutação. Tradução: Mary Amazonas Leite de Barros. São Paulo, 2009.

GOLEMAN, Daniel. **Trabalhando com a inteligência emocional.** Tradução: M. H. Côrtes. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

JARES, Rodrigues Xesús. **Educar para a paz em tempos difíceis.** Tradução de Elizabete de Moraes Santana. São Paulo: Palas Athena, 2007.

MORIN, Edgar. **Ensinar a viver**. Porto Alegre: Sulina, 2015.

NÓVOA, António (Org.). O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, António. **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1999, p. 13-34.

PÉREZ GÓMES, Ángel Ignácio. A era digital: novos desafios educacionais. In: _____. **Educação na era digital**: a escola educativa. Tradução: Marisa Guedes. Porto Alegre: Penso, 2015.

PIMENTA, Selma. **Educação, pedagogia e didática**. In: _____. (org.). Pedagogia, ciência da educação? São Paulo, Cortez, 1996a. Selma Garrido Pimenta – 1ª ed.- São Paulo: Cortez, 2009.

RIBEIRO, Josete Maria Cangussú. **A jornada de trabalho dos professores da escola pública em contexto de políticas de valorização docente e qualidade da educação**. 2014. 265 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

SAVATER, Fernando. **O Valor de Educar.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ZEHR, Howard. **Trocando as lentes:** justiça restaurativa para o nosso tempo. 3. ed., São Paulo, Palas Athena, 2018.

OS DOCUMENTÁRIOS E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO LOCAL E GLOBAL SOBRE MEIO AMBIENTE E SUSTENTABILIDADE

Azevedo Mirian Rodrigues[1]
Luana Porto Teixeira[2]
Tatiane Freitas Ermel[3]

GT: Percepções sobre a Cidade Educadora através do diálogo entre local e global

A EDUCAÇÃO E O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL

O desenvolvimento sustentável é definido como a capacidade de manter o crescimento econômico e conservar os recursos naturais para que eles sejam garantidos para as gerações futuras, que se atendam as necessidades do presente sem comprometer a capacidade dos recursos, manter a sustentabilidade e às necessidades da humanidade no futuro. Edwards entende que "existem três aspectos para o desenvolvimento sustentável, sendo estes: meio ambiente, futuridade e equidade.

---

[1] Mestra em Educação pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - URI - Câmpus de Frederico Westphalen. Graduação em Ciências Biológicas e Pós-Graduação a nível de Aperfeiçoamento em Ciências Ambientais: Ênfase em Conservação da Biodiversidade. Auxiliar Administrativa na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - Câmpus Frederico Westphalen. mirian@uri.edu.br

[2] Graduada em Letras - Licenciatura Plena/Habilitação Português e Literaturas da Língua Portuguesa pela Universidade Federal de Santa Maria, Mestre em Letras - área de Concentração em Literatura Brasileira pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul e Doutora em Letras - Área de Concentração em Literatura Comparada pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Atualmente desenvolve estudos sobre literatura brasileira contemporânea (com ênfase na abordagem de narrativas literárias e cinematográficas em sua relação com mecanismos de violência e resistência) e letramentos e tecnologias associados à formação de professores. Professora de cursos de graduação e pós-graduação. Docente-pesquisadora do Programa de Pós-graduação - Mestrado e Doutorado em Educação da URI, no qual também atua como vice-coordenadora. luana@uri.edu.br

[3] Pesquisadora e docente na Universidad Complutense de Madrid (Espanha), Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação/PUCRS (2013-2017), com indicação da tese ao Prêmio Capes (2018), Mestre em Educação pela mesma instituição (2009-2011), Bacharel e Licenciada em História pela Faculdade de História/PUCRS (2008). Realizou estágio na Universidad Nacional de La Plata/Argentina (2009) e Doutorado Sanduíche Universidad Complutense de Madrid/Espanha (2014-2015), ambos financiados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes/Brasil). Desenvolve pesquisas na área da História da Educação, principalmente os temas: espaços e arquitetura escolar; cultura, patrimônio e memória escolar; imprensa pedagógica e circulação de ideias pedagógicas. É membro do grupo de pesquisa: Cultura Cívica y Políticas Educativas e integra a rede internacional Connecting History of Education Working Group. Editora-adjunta da Revista História da Educação e membro do conselho editorial da Revista Electrónica de Historia El Futuro del Pasado. termel@uri.edu.br

Defende que esses aspectos, se executados em conjunto, permitem ações sustentáveis." (EDWARDS, 2005, p. 11).

O desenvolvimento sustentável é um processo de mudanças em longo prazo, começa por uma consciência de cada ser humano. É preciso entender que o ser humano precisa dos recursos que a natureza oferece, necessita viver em harmonia com o meio ambiente, pois é um processo permanente. Assim, é preciso investir em ações que garantam o desenvolvimento sustentável, que é "é um processo de ampliação do campo de oportunidades oferecidas à população de um país de tal forma que, atendendo da melhor maneira possível às necessidades das gerações atuais." (PENTEADO, 1997, p.44).

Direcionar o professor a ensinar a Educação Ambiental para seus alunos, além de ensinar a como mostrar a importância da sustentabilidade é uma forma de o docente ampliar a formação de sujeitos com racionalidade, criticidade e reflexão sobre seus atos e sobre a realidade que em que vive. Esse é o maior desafio que a Educação Ambiental enfrenta e também o consumo em grande quantidade, quando se consome algo, tem-se a sensação de realização, por isso não é fácil sensibilizar o sujeito a ser um consumidor consciente. Essa consciência, contudo, precisa ser insistentemente buscada e, para isso, a sequência deste trabalho aborda uma proposição para a abordagem da educação Ambiental e os vários temas que estão envoltos a ela na educação superior.

1. EDUCAÇÃO AMBIENTAL EM TELA

Elegeram-se como objeto de estudo, para o desenvolvimento deste trabalho, os documentários: *Seremos História?* o diretor é Fisher Stevens; *I-AM Você Tem o Poder de Mudar o Mundo,* o diretor do filme é Tom Shadyac; *Lixo Extraordinário (Waste Land),* a diretora do filme Lucy Walker; *A Lei da Água: Novo Código Florestal,* a produção do filme é Fernando Ferreira Meirelles.

1.1 Documentário 1 – Seremos história?

O diretor do documentário *Seremos história?*[4] Fisher Stevens é americano, nasceu em 1963, produziu 54 filmes e séries e é um profissional renomado. *Seremos história?* foi lançado em 30 de outubro de 2016, na TV. O filme, que tem o ator e ambientalista Leonardo DiCaprio, é Americano, nasceu em 11 de novembro de 1974, 43 anos tem como apresentador, e produção executiva de Martin Scorcese, foi lançado em 171 países e em 45 idiomas. O filme aborta no contexto as questões ambientais o aquecimento global, efeitos das mudanças climáticas no planeta.

A problemática ambiental envolve todas as questões de degradação do meio ambiente, estamos vivendo em um mundo que visa lucro sem pensar nas consequências que isso tudo acarretar.

O clima da terra está sendo modificados, "todos os dias temos notícias catastróficas sobre o meio ambiente", (LEONARDO DICAPRIO), ele diz que está pessimista em relação ao futuro, a ONU escolheu Leonardo DiCaprio para ser o mensageiro da paz, ele salienta que algumas espécies de animais que já foram extintas como o dodô, foram extintas por, exploradores e colonizadores que decimaram algumas espécies para sempre. "Agora fizemos isso em uma escala muito maior." (LEONARDO DICAPRIO).

As questões ambientais sensibilizam Leonardo DiCaprio discute assuntos que são problemas ambientais urgentes para uma nação, ficar informada e consciente de seus atos. O conforto em andar com um automóvel faz que não pensamos na poluição que gera e na degrada do meio ambiente. O petróleo, carvão e o gás natural geram a maior parte da eletricidade. O documentário mostra a remoção de carvão do topo das montanhas destruindo muitas florestas, isso tudo para encher nossos tanques de combustíveis. O sujeito precisa modificar o modo de viver, primeiro ser consciente da realidade ambiental, depois ter atitudes que não degradem o meio ambiente.

---

[4] **Documentário 1 – [1]Seremos história? -** https://studioequinocio.com.br/seremos-historia-o-emocionante-documentario-da-national-geographic-produzido-por-leonardo-di-caprio

O aquecimento global é um problema mundial, todo o meio de transporte que utilizamos é responsável por ele. Precisamos estar ciente que o aquecimento global é real, que cientistas comprovaram isso, as mudanças climáticas são visíveis e preocupantes, o quanto o problema avançou, será que tudo isso pode ser revertido? Segundo os cientistas, o gelo está derretendo mais rápido, estamos queimando os combustíveis fósseis, degradando o meio ambiente.

Entretanto, se o aquecimento continuar se elevando, espécies de animais e plantas serão extintas em pouco tempo. As questões ambientais são urgentes, pois a degradação ambiental piora dramaticamente a projeção para o futuro é preocupante, o documentário mostra que as camadas do gelo ficam mais fina e o nível do mar vai subir, com o aumento do nível do mar a água sobe inundando cidades.

Existe muita oposição à ciência, falando que não teve aumento significativo no aquecimento global. Em nome dos lucros os políticos, desacreditam os cientistas. Porém no meio deste problema ambiental nos perguntamos, O que é certo a fazer? Que atitudes tomar? "A nossa responsabilidade e dar exemplo, antes que seja tarde." (LEONARDO DICAPRIO).

A Educação Ambiental tem o objetivo de informar e construir o conhecimento do cidadão para sensibilizar para a real situação ambiental, que se continuar assim vamos ter graves problemas ambiental gerando transtorno a humanidade. A degradação ambiental é visível, os ecossistemas totalmente destruídos pela população, os recifes de corais estão morrendo. De todas as formas de devastação da Amazônia, a maior é a criação de gado. A indústria de combustíveis fósseis é a maior do mundo, como o sol não brilha o tempo todo é fundamental guardar energia. A questão é tentar chegar a um acordo sobre o aquecimento global, para ter um futuro próximo para a humanidade, os cientistas analisaram e comprovaram que chegamos quase na metade do limite que o planeta pode suportar, aumentou a temperatura em quase 1ºC, com 3ºC a 4ºC, a mais na temperatura a agricultura vai terminar as plantas não vão resistir. Porém, os líderes mundiais precisam conscientizar-se, só assim vamos ter ações sustentáveis colocando o mundo no caminho do futuro sustentável.

A sustentabilidade ambiental é urgente em cada situação ambiental, os políticos precisam discutir situação que não darão lucro financeiro, são os recursos naturais que a natureza oferece que podem esgotar se não forem preservados.

Parte da população mundial vive perto do mar, se elas começarem a migrar, vai ser um problema, não têm capacidade suficiente de suporte. O gelo está começando a derretendo, a terra está aquecendo e o nível do mar vai subir, "ser realista perante o problema e ter ações para resolver isso assim salvando o planeta. Vocês são a última esperança da terra, ou todas as criaturas que conhecemos desaparecerão." (LEONARDO DICAPRIO). Este documentário mostra a preocupação de Leonardo DiCaprio, sendo um ambientalista e sensibilizado com a problemática ambiental, analisa a realidade em vários ambientes diferentes, mais com o mesmo objetivo, conhecer a real situação ambiental, informar os líderes políticos e a nação, com a intenção de achar solução para anemizar os problemas ambientais.

A seguir, uma descrição objetiva do filme:

a. Tema: Aquecimento Global, efeitos das mudanças climáticas no planeta.

b. Trilha sonora: Trent Reznor, Atticus Ross.

c. Personagens: Leonardo DiCaprio, Barack Obama, Bill Clinton, Ban Ki-moon, John Kerry.

d. Enredo: *Seremos história?* relata o aquecimento global do planeta, as mudanças climáticas descreve por meio da história as consequências que pode gerar para o meio ambiente ocasionando degradação ambiental, afetando toda a humanidade, o documentário transmite informações para os líderes políticos expondo a real situação que vamos enfrentar, os cientistas pesquisaram, e analisaram e comprovam o aquecimento global, a população precisar estar informada para tentar anemizar o problema.

e. Perspectiva crítica: O documentário critica o desmatamento generalizado, o desrespeito com a natureza e a falta da Educação Ambiental, o que gera degradação do meio ambiente, assim, propõe que a população precisa ter consciência para cobrar os governantes, cobrar antes que as consequências afetem drástica e diretamente a vida humana.

1.2 Documentário 2 - *I-AM: você tem o poder de mudar o mundo*

O diretor do filme *I-AM: você tem o poder de mudar o mundo*[5], Tom Shadyac, nasceu em 11 de dezembro de 1958, 59 anos, Falls Church, Virgínia, Estados Unidos, é um comediante, diretor, roteirista, produtor, autor e ator americano, formação em Universidade da Califórnia em Los Angeles. O documentário foi lançado, em fevereiro de 2011, nos Estados Unidos e discute o consumismo em excesso.

"É a história de um diretor de sucesso em Hollywood, que após um perigoso ferimento na cabeça, experimenta uma nova jornada, O que está errado no mundo? e, Que podemos fazer sobre isso?" (TOM SHADYAC, 2011).

I-AM: Você Tem o Poder de Mudar o Mundo mostra as questões da sustentabilidade e da Educação Ambiental, e esse documentário analisa problemas do mundo e a realidade em um país consumista onde tudo gira em torno do dinheiro da aquisição de imóveis, mas não na busca de uma vida em paz, na busca por conviver com pessoas e amar uns aos outros.

Algo anormal acontece e o personagem principal sofre grave acidente, tem uma grave lesão junto com uma depressão, um zumbido constante na cabeça tonturas, e ele decidiu já que ia morrer mesmo, ele se perguntou; O que queria dizer às pessoas? O que tinha aprendido? E a resposta é a de que aprendeu que o mundo em que vivia era uma mentira.

Quando melhorou, decidiu viajar, pegou uma câmera e foi fazer algo diferente, perguntando para as grandes mentes: o que poderia ser feito para mudar o mundo? Segundo Albert Einstein, "A humanidade precisa uma nova forma de pensar se quiser sobreviver". A mentira é achar que as coisas vão fazer você feliz, acumular, acumular e acumular mesmo parecendo ter tudo, falta algo. O grau de solidão na cultura americana é alto, as pessoas cada vez mais vivem sozinhas, temos uma guerra do rico contra o pobre. O ser humano, quando vê algum sofrimento agente sente, por que somos equipados para sentir o que a outra pessoa sente. Nasce-se para ser igualitário e sente-se uma enorme alegria ao ajudar alguém, e a conclusão com

---

[5] **Documentário 2 - I-AM: você tem o poder de mudar o mundo -** http://www.cineplayers.com/filme/i-am--voce-tem-o-poder-de-mudar-o-mundo/2372

tudo isso é de que cada um está interligado ao outro. Mas ao mesmo tempo há uma imensa solidão.

O documentário relata uma história de um diretor de filmes de sucesso que tinha uma vida de luxo, morava em uma mansão de casa, tinha vários carros e muito dinheiro, porém tudo isso não trouxe a felicidade para ele sentia-se sozinho como se faltasse alguma coisa, foi morar em uma casa simples, andar de bicicleta e passou a ser professor de uma Universidade foi quando ele se sentiu realizado e feliz, vivendo sem uma vida de consumo e ambição.

A seguir uma descrição do documentário:

a. Tema: Consumismo exagerado

b. Personagens: Ray Anderson, Marc Ian Barasch, Coleman Barks, Noam Chomsky, John Francis, Howard Zinn, Desmond Tutu

c. Enredo: *I-AM Você Tem o Poder de Mudar o Mundo* expõe a história de um produtor de filme de Hollywood que tinha muito sucesso com seu trabalho, é isso lhe proporcionava muito dinheiro, tinha a casa dos sonhos, muitos carros e uma vida de luxo; porém um dia sofreu um grave acidente e ele pensou que iria morrer e começou a fazer algumas perguntas sobre sua vida, chegando à conclusão de que muitas coisas não tinham sentido; então, ele resolveu mudar seu modo de viver passou a viver uma vida simples preservando o meio ambiente, tornando-se uma pessoa feliz, assim o documentário transmite uma lição de vida mostrando que o consumismo não gera felicidade.

d. Perspectiva crítica: O documentário expõe uma crítica ao consumo exagerado, que gera graves problemas ambientais, e propõe que todos devem mudar a mente, mudando as suas percepções do mundo e pequenas coisas do dia-a-dia, transformando uma população consciente e sustentável.

1.3 Documentário 3: Lixo Extraordinário (Waste Land)

A diretora do filme *Lixo extraordinário*[6], Lucy Walker, foi substituída por João Jardim, que dirigiu por seis meses, porém também deixou o projeto, e Karen Harley,

[6] **Documentário 3: [3]Lixo Extraordinário (Waste Land) -** http://blog.unipe.br/graduacao/gestao-ambiental-5-filmes-sobre-problemas-ambientais-imperdiveis

que era a montadora, assumiu a direção, nasceu em 1965, tem 53 anos, em Recife, Pernambuco, foi premiada com grande prêmio do cinema Brasileiro - melhor filme de documentário.

O documentário é de 2010 e aborda a questão do lixo na sociedade contemporânea e o árduo trabalho realizado pelos catadores. Foi indicado ao Oscar de melhor documentário em 2011, mais infelizmente perdeu, a produção foi Brasil e Reino Unido. "O filme ganhou alguns dos mais importantes festivais do mundo, entre eles o Sundance, onde recebeu o Prêmio do Júri Popular como Melhor Documentário Internacional. Na mostra Panorama do Festival de Berlim recebeu a mesma premiação." Vicente José de Oliveira Muniz, ou mais conhecido como Vik Muniz é um artista plástico brasileiro radicado nos Estados Unidos nasceu em 20 de dezembro de 1961 em São Paulo.

Neste documentário em especial observa-se a sensibilidade de um profissional que fez um trabalho diferenciado com as pessoas valorizando cada uma como deve ser, mostrando para os catadores, por mais que eles trabalham em um aterro sanitário de lixo "eles não são lixo", são sim seres humanos com direitos e obrigações como todos; além disso, têm sentimentos e uma vida que deve ser respeitada. O jardim gramacho recebe a maior quantidade de lixo do Rio de Janeiro, neste local trabalha em torno de 3000 mil catadores de lixo sendo sua única fonte de renda para sustentar sua família, é impressionante quando temos a visão de crianças que trabalham até 12 horas diárias recolhendo lixo.

O artista plástico Vik Muniz teve uma brilhante ideia de conviver dois meses neste local para sentir a realidade das pessoas que ali trabalham, com a intenção de tirar alguns fotos para registar o momento, e também mostrar a situação e o ambiente de trabalho, como o lixo é selecionado, além de conhecer o aterro sanitário, mostrar a vida das pessoas, sobrevivendo com tão pouco sem reclamar, sendo felizes com a vida que têm agradecendo por tudo.

O objetivo do artista plástico foi mudar as vidas daquelas pessoas tirar do lugar onde elas estavam e mostrar um mundo novo, com sonhos para serem realizados.

O lixo precisa ser processado e reciclado corretamente para não se tornar um problema ambiental gerando poluição para o meio ambiente. Os catadores recolhem o que a indústria pede para eles, vidro, plástico, papel entre outros materiais, cerca de 70% do lixo do Rio de Janeiro vai para aterro de lixo gramacho, este é o maior aterro sanitário do mundo. Quando se observa o canário, parece que o material reciclado está misturado, mas tem toda uma organização do material, é separado conforme a indústria solicita, as mulheres catadoras preferem garrafas PED, por ser um material mais leve para elas. O artista plástico tirou algumas fotografias das pessoas dos lugares com uma sensibilidade do ambiente mostrando o ambiente de trabalho daquelas pessoas. As pessoas com sentimento de abandonadas pelas condições de vida que levam. Muito lixo é gerado por causa do consumismo o sujeito faz o quer, sem pensar, para onde está indo o lixo que ele colocou no cesto de lixo da sua casa qual é o destino? E como deveria ser separado? A reciclagem é um processo de sensibilização que precisa estar no consciente das pessoas, se o lixo é gerado por nós, temos a responsabilidade de separar e destinar para o local correto. O local onde era efetuado o pagamento para os catadores foi assaltado levaram um valor de 12 mil reais, o pagamento de todos os catadores que estavam trabalhando naquele dia.

Vik Muniz com sua ideia de transformar, lixo em obra de arte, mais principalmente transformar a vida das pessoas valorizando cada ser humano com respeito que todos merecem ter independente da função que exerce, o Vik teve um olhar especial para um lugar onde muitas pessoas querem ficar longe, ele descobriu obra de arte sim, é o mais importante que a arte, foi despertar nas pessoas sentimentos bons, ainda tem pessoas com caráter e honestidade. Ele escolheu algumas fotos que mais representavam a vida e o aterro sanitário do jardim gramacho, transformando estas fotos em uma obra de arte com material reciclado, esses quadros foram expostos em um evento renomado uma exposição de VIK, esta exposição quebrou os recordes de público no Brasil perdendo em popularidade apenas para Picasso, ele fez uma surpresa para as pessoas ao mostrar suas fotos reconstruídas com material reciclado, ao ver as obras de arte, foi visível à emoção de cada sujeito, sentindo-se valorizado pelo fato de um artista plástico ter visto eles com um olhar diferenciado encontrando arte e vivendo por um período junto com os

catadores de lixo. As obras de arte foram expostas, e um quadro foi leiloado por 100 mil reais, a felicidade ficou estampada em cada pessoa, mais importante que o valor que foi arrecadado com as obras de arte, foi a valorização, a felicidade, e a emoção de cada pessoa, ele através de uma ação mostrou que a vida vale apena ser vivida. O documentário transmite uma lição de vida, para viver nossa vida não precisamos de consumismo, precisamos ser realistas e conscientes dos nossos atos.

A seguir uma descrição do documentário:

a. Tema: O trabalho realizado no maior aterro de lixo do Rio de Janeiro

b. Trilha sonora: Moby

c. Personagens: Tiaõ (Sebastiao Carlos dos Santos), Zumbi (Jose Carlos da Silva Bala Lopes), Suelem (Suelem Pereira Dias), Isis (Isis Rodrigues Garros), Irma (Leide Laurentina da Silva), Valter (Valter dos Santos), Magna (Magna de França Santos).

d. Enredo: O documentário *Lixo Extraordinário*, além de abordar uma questão ambiental que é um problema, a grande quantidade de lixo que é produzida diariamente sem consciência em onde vai parar, mostra a realidade dos catadores de lixo que depende desta renda para sobreviver, uma realidade que às vezes ninguém quer exibir por ser um lugar de onde as pessoas querem distância, a história exibe o maior aterro sanitário do Rio de Janeiro o jardim gramacho, expõe a rotina de trabalho de 3 mil catadores de lixo neste aterro, Vik Muniz um fotógrafo teve uma brilhante ideia de conviver e conhecer este lugar e principalmente as pessoas que ali trabalham, ele fez alguns registros fotográficos depois transformou a foto em obra de arte com o próprio lixo, valorizando as pessoas de uma maneira surpreendente, a sensibilidade do fotógrafo emociona quando assistimos o documentário.

e. Perspectiva crítica: *Lixo Extraordinário* faz uma crítica não só à forma como catadores de lixo são tratados, mas também à forma como o lixo é tratado no Rio de Janeiro e, o por extensão, em todos os lugares onde há lixões.

1.4 Documentário 4 - A lei da água: novo código florestal

A produção do filme *A lei da água: novo código florestal*[7] é de Fernando Ferreira Meirelles, que é brasileiro e nasceu na cidade de São Paulo no dia 9 de novembro de 1955, é um cineasta, ativista, produtor e roteirista. Por seu trabalho realizado no filme, *Cidade de Deus*, lançado em 2002, acabou sendo nomeado ao Oscar de melhor diretor. O filme A Lei da Água: Novo Código Florestal, foi lançado em 14 de maio de 2015. O filme discute as mudanças promovidas pelo novo Código Florestal e a polêmica sobre a sua elaboração, importância das florestas para a conservação das águas, mostrando os impactos da lei sobre a floresta.

A escolha desse documentário foi realizada para refletir a importância de preservar a água, já que, em alguns lugares, a água já e um recurso escasso, sem este recurso não existe forma de vida na terra, necessitamos utilizar com consciência e conhecimento, isso precisa ser o objetivo de uma nação. O código florestal não é um problema agrícola é um problema nacional, a concentração de terra e política agrícola fazia cortar todas as árvores para criação de gado e para utilizar a madeira para a construção das casas. As pessoas começaram a subir nas montanhas para fazer suas moradias, com isso o processo de degradação aumentou, devastando as árvores e a vegetação nativa daqueles locais, com o corte de árvores o solo faz uma erosão e a terra vai parar dentro dos rios a água fica barrenta é preciso gastar para fazer o tratamento da água, para ficar potável para o consumo humano. O ser humano tem a incrível capacidade de achar que os recursos naturais não vão acabar com este desmatamento generalizado sem controle. O código florestal era voltado para fazer técnicas trazendo benefício para todos. Falta de execução de fato nunca foi dado recurso para poder trabalhar as APP área de preservação permanente, são áreas mais sensíveis como beira de rio, RL Reserva Legal, diversas funções ecológicas, a preservação significa sem uso, a sustentabilidade é fundamental para manter a área nativa. O documentário relata toda a estrutura que foi feita para esperar o Papa foi aterrado um mangue a obra que construíram ficou no meio do barro. Agora todo o topo de morro pode ter pastagens. O solo acaba sendo removido por erosão, milhares

[7] **Documentário 4 - [4]A lei da água: novo código florestal -** http://blog.unipe.br/graduacao/gestao-ambiental-5-filmes-sobre-problemas-ambientais-imperdiveis.

de pessoas morrem por morar em área de alto declive a estrada fica estragada, quanto por cento da população estão nestas áreas protegidas por lei.

O arroz e plantação de várzea no Rio Grande do Sul, as várzeas eram consideradas área de preservação. Mantendo a vegetação protegendo o solo. A terra desliza para dentro dos rios isso faz transbordar, causando as enchentes nas cidades.

Proteger a mata ciliar é fundamental para preservar estes rios. Gasta muito mais tirando a terra de dentro do rio. A água é vida, os rios estão completamente expostos.

O novo código florestal não foi muito bem aceito. Precisa-se com urgência sensibilizar a sociedade para fazer o processo de reflorestamento, já que a mata ciliar tem a função de proteger o ambiente. A propriedade rural só tem valor se tiver água, o objetivo é investir e fazer a restauração e a proteção da fauna e flora, entretanto são tantas as barbaridades cometidas com a natureza que ela não se sustenta. É dever do poder público restaurar os processos ecológicos ambientais.

O código florestal definiu três eixos 1ª Reserva Legal, 2ª Consolidação dos danos ambientais ocorridos até 22/08/2008 e a 3ª Área de preservação permanente. A água é fonte de vida, somos privilegiados por ter ela em abundância, mesmo assim carecemos utilizar com consciência, para garantir o futuro das próximas gerações.

A seguir uma descrição do documentário:

a. Tema: Mudanças promovidas pelo novo Código Florestal

b. Trilha sonora: Fábio Barros e Gabriel Nascimbeni.

c. Enredo: *A Lei da Água: Novo Código Florestal*, as mudanças promovidas pelo novo Código Florestal, nos faz refletir a importância de preservar a água, que é um recurso natural, com o desmatamento acelerado nas montanhas e nas encostas, gerando erosão que leva a terra para dentro dos rios fazendo com que os rios transbordem alagando cidades próximas causando transtornos para a população, é primordial manter a preservação nas margens dos rios e em torno das nascentes, também é importante respeitar as APPs, utilizar com consciência, os recursos que o meio ambiente oferece.

d. Perspectiva crítica: O documentário alerta para o fato de que um dos problemas mais graves que o mundo precisa encontrar solução, que é a questão da

água, a renovação das fontes naturais sem consciência da população que este recurso pode acabar.

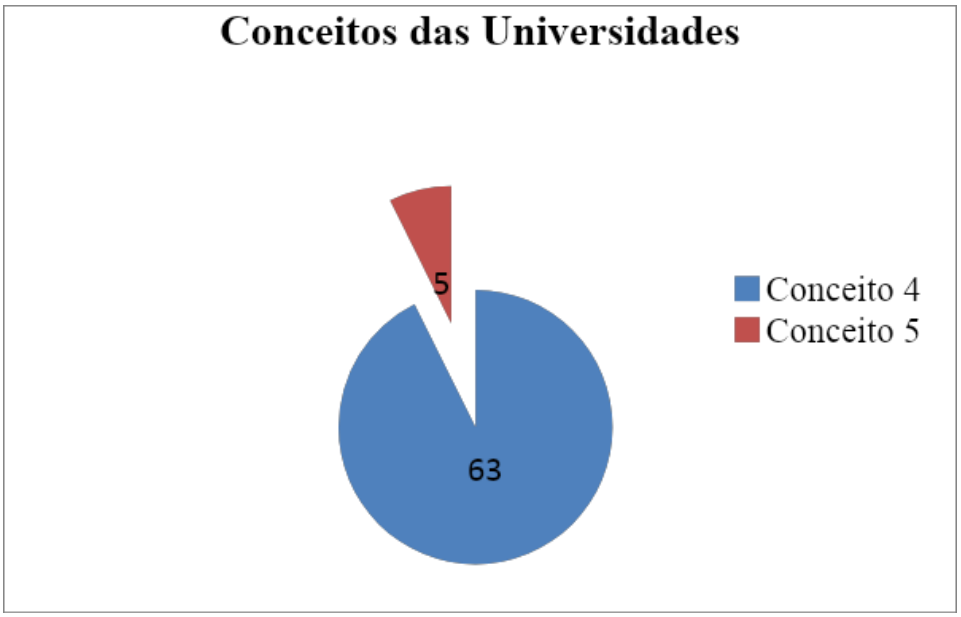
2. EDUCAÇÃO AMBIENTAL EM CURSOS DE LICENCIATURA

Educação Ambiental em cursos de licenciatura parte do pressuposto de que a disciplina de Educação Ambiental, sendo uma abordagem obrigatória, precisaria constar em todos os Cursos de nível superior na Grade Curricular indiferente da área de formação. Considerando isso, buscou-se construir um retrato da presença da Educação Ambiental como disciplina obrigatória em cursos de licenciatura. Para isso, buscam-se informações no portal do e-MEC. Este "foi criado para fazer a tramitação eletrônica dos processos de regulamentação. As instituições de educação superior fazem o credenciamento e o recredenciamento, buscam autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos." (Acesse o e-MEC).

Com base nos dados dessa plataforma, foi realizada uma pesquisa no site do http://emec.mec.gov.br a fim de verificar se a disciplina de Educação Ambiental está sendo ofertada pelas Universidades, e foi analisado se a disciplina está como modalidade de eletiva ou obrigatória. Foram utilizados os seguintes critérios para composição do *corpus* de análise: Universidades Brasileiras do Rio Grande do Sul presenciais com conceito 4 e 5, Índice Geral de Cursos (IGC). O IGC é um instrumento "construído com base numa média ponderada das notas dos cursos de graduação e pós-graduação de cada instituição. Assim, sintetiza num único indicador a qualidade de todos os cursos de graduação, mestrado e doutorado da mesma instituição de ensino. O IGC é divulgado anualmente pelo Inep/MEC, imediatamente após a divulgação dos resultados do Enade." (fonte digital do e-MEC). Selecionaram-se quatro cursos de licenciatura para compor um retrato da presença da disciplina de Educação Ambiental em cursos de licenciatura, entre eles Biologia, História, Letras e Pedagogia. Foi então realizada uma busca na Grade Curricular destes cursos para analisar se apresentam a disciplina de Educação Ambiental, bem como verificar se a disciplina se aplica como eletiva ou obrigatória no projeto pedagógico do curso.

Foram consultadas 63 Universidades com conceito 4, e 5 Universidades com o conceito 5. Conforme ilustra a figura a seguir.

Figura 01 - Conceitos das Universidades



Fonte: Conceitos das Universidades, Mirian Azevedo Rodrigues, 2018.

Em conformidade com a Lei nº 9.795, de 1999, reafirma-se que

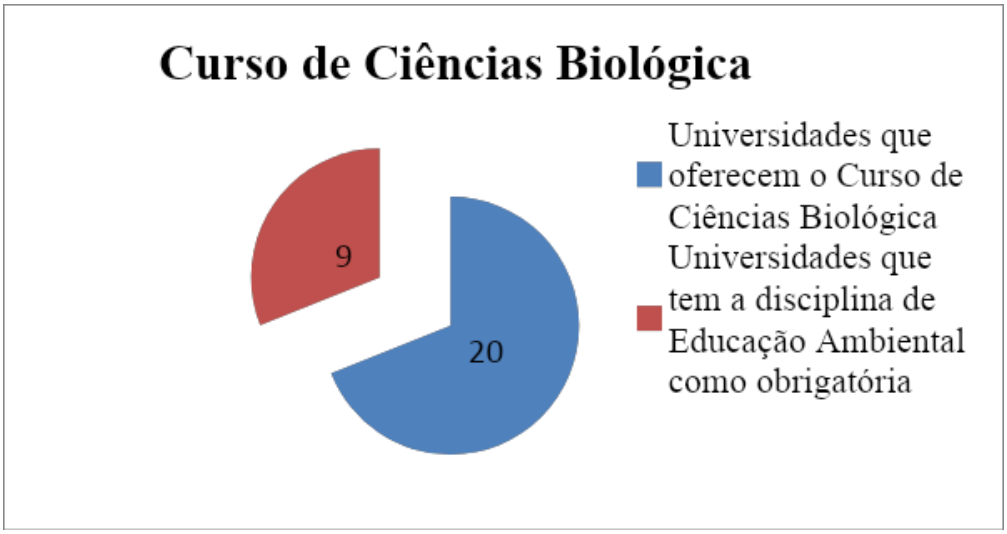
> a Educação Ambiental é componente integrante, essencial e permanente da Educação Nacional, devendo estar presente, de forma articulada, nos níveis e modalidades da Educação Básica e da Educação Superior, para isso devendo as instituições de ensino promovê-la integradamente nos seus projetos institucionais e pedagógicos.

Contudo, o retrato construído neste trabalho não indica ser esta lei totalmente atendida na formação dos currículos como será explicitado mais adiante.

Das 68 Universidades, 20 ofertam o Curso de Ciências Biológicas na modalidade de licenciatura, sendo que somente 09 Cursos têm a disciplina de Educação Ambiental na Grade Curricular (ver Figura 2) mesmo sendo a Educação Ambiental uma abordagem obrigatória, que teria de constar em todas as Grades Curriculares, porém não foi isso que se concluiu com a análise dos dados: em um total de 68 Universidades do Rio Grande do sul, as Universidades não estão priorizando a Educação Ambiental dentro do sistema de ensino, entretanto, precisa-

se ter informação e conhecimento sobre as questões ambientais, pois são de responsabilidade de todos, e as Universidades sendo ambientes de formação, é fundamental que insiram a Educação Ambiental como tema para ser abordado com seus estudantes para formar sujeitos críticos e reflexivos com as questões que estão presentes no nosso cotidiano.

Figura 02 - Curso de Ciências Biológicas



Fonte: Curso de Ciências Biológicas, Mirian Azevedo Rodrigues, 2018.

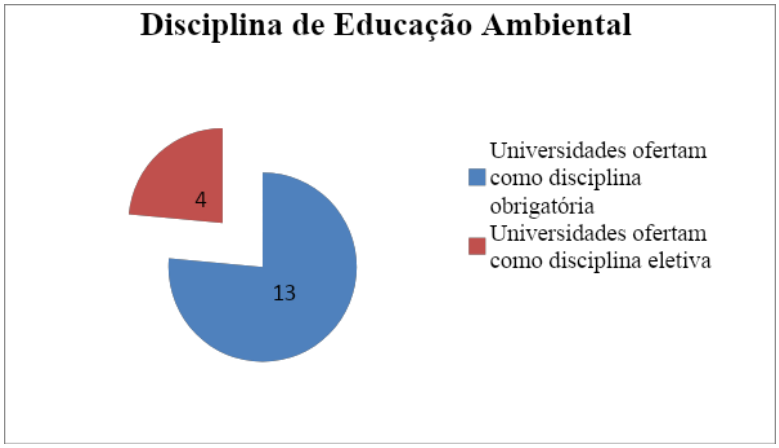
Esta pesquisa sugere para tornar mais presente e também interessante a abordagem sobre Educação Ambiental, que sejam utilizados filmes e discussão sobre o tema, sendo a obra cinematográfica um complemento à aula ministrada. Sabe-se que o docente enfrenta desafios de contribuir na construção do conhecimento dos seus alunos, pois é um processo complexo que leva tempo dedicação de ambos do aluno e do docente, em vista disso é necessário utilizar formas diversificadas de ensino assim concentrará a atenção do estudante fazendo que o mesmo pense sobre o assunto e construa seu conhecimento sobre contexto abordado. A disciplina de Educação Ambiental pode ser desenvolvida com exploração de filmes, além de ter um embasamento teórico possibilita ver por meio das imagens que sensibilizam junto com as narrativas e discussões auxiliam no processo de ensino-aprendizagem.

Os professores necessitam dialogar com seus alunos sobre questões que estão na realidade de cada um, ter um comprometimento com a Educação Ambiental e buscar além da sensibilização ações com resultados concretos. "A Educação Ambiental é parte integrante das políticas pedagógicas e administrativas internas das Escolas e do sistema escolar, o educador ambiental precisa ter um senso de comprometimento e cooperação além de dialogar com os alunos." (TAGLIEBER, 2004, p.19).

A disciplina de Educação Ambiental tem um caráter teórico com informações, e o docente pode complementar o ensino mostrando e discutindo assuntos relacionados ao meio ambiente com objetivo de sensibilizar o sujeito, neste processo de educar deve-se utilizar ferramentas diversificas como os filmes.

A disciplina de Educação Ambiental deveria estar presente nos quatro Cursos de licenciatura Biologia, História, Letras e Pedagogia. Porém 13 Universidades ofertam a disciplina de Educação Ambiental na Grade Curricular dos cursos, sendo que uma disciplina obrigatória necessitaria estar em todos os cursos, de 68 Universidades 4 Universidades tem a disciplina Educação Ambiental como eletiva. Os dados estão expostos na figura a seguir.

Figura 03 - Disciplina de Educação Ambiental



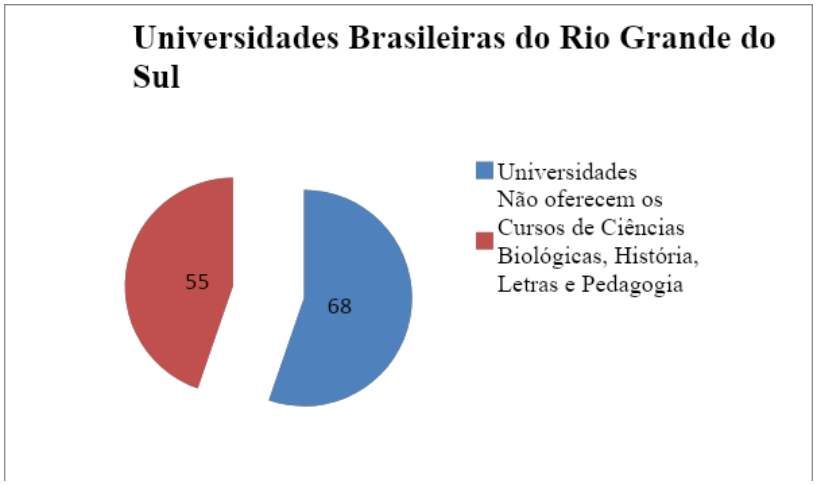
Fonte: Disciplina de Educação Ambiental, Mirian Azevedo Rodrigues, 2018.

Os dados da figura acima parecem indicar um desprestígio de um conhecimento que deveria ser reforçado na formação de futuros professores, pois o conhecimento transforma-se em valores a partir do momento que o sujeito tem

informações e conhecimento das questões ambientais. Sob esse viés, compartilha-se a perspectiva segundo a qual "A formação ambiental cobra assim um duplo sentido: é um processo de criação de novos valores e conhecimentos, vinculada à transformação da realidade para construir uma formação ambiental, valores que orientam a racionalidade ambiental." (LEFF, 2015, p.254). Por meio da conscientização, é possível transformar a realidade, e transformar a realidade implica a construção de valores que orientam a Educação Ambiental, que é a sustentabilidade ambiental.

Analisando os dados, constatou-se que 55 Universidades não oferecem os Cursos de licenciatura de Ciências Biológicas, História, Letras e Pedagogia, e salienta-se que tem Universidade que oferece um curso, não oferecendo outro da relação selecionada. Com a realização da pesquisa, observou-se que no Rio Grande do Sul há Universidades e Faculdades direcionadas somente para uma área de formação, excluindo a de licenciaturas conforme indica a figura 4.

Figura 04 - Universidades Brasileiras do Rio Grande do Sul



Fonte: Universidades Brasileiras do Rio Grande do Sul, Mirian Azevedo Rodrigues, 2018.

A Educação Ambiental deve estar relacionada à vida das pessoas no seu cotidiano, o que elas veem e sentem. "O conhecimento das causas que provocaram os problemas socioambientais locais e regionais poderá facilitar aos interessados, o estudo e a análise necessária para discussão e posterior proposição de soluções."

(MOREIRA, 2001, p. 78). A pesquisa aborda assuntos fundamentais, a Educação Ambiental e as questões ambientais são de responsabilidade de cada um de nós, o ser humano causa ações que agridem o meio ambiente, no processo de ensino podemos utilizar filmes com narrativas e discussões que vão facilitar no entendimento da Educação Ambiental.

Por meio dos dados, observou-se que, nos Cursos de História, Letras e Pedagogia, somente 11 Universidades ofertam a disciplina de Educação Ambiental como obrigatória e 3 Universidades ofertam a disciplina de Educação Ambiental como uma eletiva de acordo com o que ilustra a figura 5.

Fonte: Figura 05: Cursos de História, Letras e Pedagogia, Mirian Azevedo Rodrigues, 2018.

Portanto, com a pesquisa comprova-se que o espaço para a disciplina de Educação Ambiental, nos cursos de licenciatura, é muito reduzido especialmente quando se consideram as disciplinas da grade curricular. A Educação Ambiental, sendo uma abordagem obrigatória e com um conteúdo fundamental para os estudantes manterem-se informados e atualizados acerca das questões ambientais, não pode ser tratada como não sendo significativa. Dessa forma, as Universidades como formadoras de opinião, não deveriam deixar esta disciplina fora da sua grade curricular. Entretanto, sabe-se que o processo de reeducação é lento precisar ter persistência em cada etapa do processo, sempre abordando a importância para a vida, o que implica, nesse contexto, criar alternativas para o debate sobre a Educação Ambiental nos contextos de formação, especialmente os relacionados a cursos de licenciatura. E uma das alternativas é explorar cinema.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Destaca-se a relevância da Educação Ambiental no âmbito da formação superior em cursos de licenciatura, refletindo sobre como o cinema pode ser um objeto didático para o tratamento do tema na graduação, sendo que a Educação Ambiental aborda temas fundamentais para formar sujeitos sensibilizados e conscientes sobre a problemática ambiental. Defende-se que o cinema favorece o aprendizado, pois, por meio das imagens, visualizam-se lugares novos, contextos que ficam distantes da realidade, mas que fazem parte das questões ambientais. Nesse sentido, é primordial os docentes terem informação e conhecimento sobre as questões ambientais para transmitir seu conhecimento para futuros profissionais.

Sob esse viés, é válido apontar que são os docentes que vão ensinar todas as outras profissões, e, por isso, o docente, além de ensinar os conteúdos, precisa ampliar sua e a visão de seus alunos, mostrar que o mundo é complexo e que é necessário encontrar alternativas para garantir a sustentabilidade do Meio Ambiente no presente e no futuro. Assim, os cursos de licenciatura, que estão com uma redução de alunos, por ser uma profissão que exige empenho e dedicação e muito trabalho do profissional, precisam ser organizados para fazer com que os poucos interessados na profissão sejam capazes de despertar uma formação adequada, atualizada e sensível às demandas atuais que envolvem meio ambiente e todos os subtemas que foram arrolados nas sequências didáticas.

Finaliza-se esta pesquisa, pontuando que o cinema é um instrumento educacional, por ser uma linguagem áudio-visual, transmite imagens por meio de história, permitindo a possibilidade de conhecer lugares, estimulando a discussão dos assuntos abordados, sensibilizando o sujeito, aprofundando e concretizando o conhecimento dos estudantes e, e vista disso podem ser elaboradas sequências didáticas com cada documentário ou filmes para abordar a Educação Ambiental.

REFERÊNCIAS

Documentário 1 – **Seremos história? -** https://studioequinocio.com.br/seremos-historia-o-emocionante-documentario-da-national-geographic-produzido-por-leonardo-di-caprio.

Documentário 2 - **I-AM: você tem o poder de mudar o mundo** - http://www.cineplayers.com/filme/i-am--voce-tem-o-poder-de-mudar-o-mundo/2372

Documentário 3: **Lixo Extraordinário (Waste Land) -** http://blog.unipe.br/graduacao/gestao-ambiental-5-filmes-sobre-problemas-ambientais-imperdiveis

Documentário 4 **- A lei da água: novo código florestal -** http://blog.unipe.br/graduacao/gestao-ambiental-5-filmes-sobre-problemas-ambientais-imperdiveis.

EDWARDS, B. **O guia básico para a sustentabilidade**. 2.ed. Barcelona: Editorial Gustavo Gili, 2005/ 2000.

LEFF, Enrique. **Saber ambiental:** Sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder. Tradução de Lúcia Mathilde Endlich Orth. 11. Ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

MOREIRA, Antônio Carlos. **Caminhos a serem construídos para uma sociedade sustentável/** Construindo a sustentabilidade: uma perspectiva para o desenvolvimento regional./ organizado por Airton Fontana. - São Miguel do Oeste: McLee, 2001.

PENTEADO, Heloísa Dupas. **Meio ambiente e formação de professores** / Heloísa Dupas Penteado. – 2. Ed.- São Paulo:Cortez, 1997.

TAGLIEBER, José Erno. Reflexões sobre a Formação Docente e a Educação Ambiental. **Educação Ambiental e compromisso social:** Pensamentos e Ações/ Organização de Sônia Balvedi Zakrzevski e Valdo Barcelos. – Erechim, RS: EdiFAPES, 2004.

A AVALIAÇÃO E A EDUCAÇÃO INTEGRAL: UMA ANÁLISE SOBRE O PROGRAMA TRAJETÓRIAS CRIATIVAS

Natálie dos Reis Rodrigues[1]

GT: Políticas de Educação Básica e Superior no Brasil: enfrentando desigualdades e construindo cidadania

INTRODUÇÃO

A escola tradicional penaliza a criança pelo erro em vez de compreendê-lo como parte do processo da construção de conhecimento. Ele é uma etapa essencial na aprendizagem, pois, quando o aprendiz se dá conta de que suas hipóteses não são suficientes para explicar a realidade, começa a refletir e buscar meios para uma explicação mais coerente com a realidade (PIAGET, 2005).

Macedo (2015; 2002) afirma que avaliar é uma tarefa muito difícil. Ademais, é preciso deixar de ver a avaliação como classificatória e passar a enxergá-la como um indicador que pode sugerir várias coisas, dentre elas, que as questões não estavam bem elaboradas ou que o aluno estava muito nervoso no momento de resolver as questões. Conforme o autor, a escola atribui algumas funções à avaliação, tais como: selecionar os indivíduos com melhor desempenho em determinada tarefa; diagnosticar dificuldade ou sofrimento; antecipar as ações; orientar as práticas; certificar as competências; regular o processo de aprendizagem. Todas essas formas avaliativas são complementares e podem ocorrer simultaneamente. No entanto, é preciso repensar a avaliação na perspectiva da construção do conhecimento:

> [...] a função da avaliação é nos ajudar a enfrentar os conflitos, as dúvidas, as ambivalências, as dificuldades de nos organizarmos ao ponto de vista de tempo, de espaço, de objetos, tarefas ou relações com pessoas sempre na perspectiva daquilo que queremos construir, isto é, daquilo que queremos que nossos alunos se tornem. (MACEDO, 2015, p.113)

[1] Graduada em Educação Física Licenciatura (ESEFID/UFRGS) e em Pedagogia (Centro Universitário Claretiano). Especialista em Motricidade Infantil (ESEFID/UFRGS), Mestra em Educação (FACED/UFRGS) e Doutoranda em Educação em Ciências (PPGEC/UFRGS). Atua como professora de Educação Física na rede municipal de Cachoeirinha/RS e na rede estadual do RS

Com relação a essa construção de um novo conhecimento, Piaget (2005; 2002; 2001) sugere que criar algo novo passa necessariamente pela ação do sujeito. Ainda,

> A acção do sujeito não constitui um simples reflexo do repertório dos seus esquemas assimiladores, mas é antes um centro coordenador, capaz de introduzir novos significados e criar novos sentidos de compreensão da experiência e de articulação do pensamento, a partir do confronto e da coordenação dos esquemas disponíveis. (LUZ, 1994, p. 188)

Sendo assim, o indivíduo precisa agir sobre os objetos que não são somente físicos, mas também sociais, abrangendo tudo aquilo que "não é o sujeito". Dessa forma, acontecem diversas assimilações e possíveis acomodações, levando o indivíduo a adaptar-se ao novo estado, que resulta em um conhecimento novo e mais abrangente, em um patamar superior - o que ele denomina equilibração. É importante destacar que a assimilação e a acomodação são ações do sujeito, uma vez que o objeto não age diretamente modificando o sujeito e, também, que o conhecimento não procede nem do sujeito, nem do objeto, mas da interação entre os dois (BECKER, 2012).

Especificamente, a assimilação é o que o sujeito traz de "fora para dentro" de si, se a situação causar impacto. A situação em questão não pode ser tão nova, que não chame a atenção, pois não haverá acomodação, da mesma forma, não poderá ser enfadonha. O sujeito só assimila o que interessa a ele naquele momento. Já a acomodação não é considerada a resposta do objeto sobre o sujeito. É a ação do sujeito se refazendo em resposta ao objeto. A mudança dá-se na ação do sujeito com relação à novidade. É a modificação dos esquemas de assimilação, em função dos elementos novos que assimila como resposta a um estímulo, que não é independente da vontade ou percepção do sujeito. Ele os seleciona (PIAGET, 2007).

Com relação às memórias, destaca-se que não é a repetição que faz com que o aluno aprenda. É preciso "Memorizar o que se aprendeu e não utilizar a memorização para aprender." Na maioria das vezes, o professor apresenta um conceito para ser memorizado aos alunos e, a partir daí, tenta realizar as explicações sobre este. Todavia, não faz sentido começar o ensino pelos conceitos, pois conceito é o ponto de chegada e não de partida. Conceitos precisam ser construídos pelo

próprio aluno e não apresentados pelo professor para memorização. Nesse processo de construção, acontece a tomada de consciência, que seria a transformação de um esquema de ação em um conceito, ou seja, é a conceituação essencialmente. Acontece, então, um longo processo por meio de muitas tomadas de consciência para se chegar a uma conceituação (BECKER, 2018).

A avaliação, portanto, precisa contemplar essas questões, superando um modelo tradicional predominante que verifica o que o aluno "decorou" sobre determinado assunto. O ensino deve considerar essas características do desenvolvimento da inteligência e repensar as práticas, uma vez que, se o meio obstrui as assimilações, prejudica as construções dos sujeitos. A escola deveria proporcionar um ambiente rico em experiências práticas. O professor pode fazer de sua aula um laboratório e de seus alunos cientistas para experimentarem em todo o espaço e tempo. Nessa perspectiva, Piaget ironiza a experiência proporcionada pelo ensino tradicional ao dizer:

> Assim é que se acreditava ter dado uma formação experimental suficiente pelo simples fato de se ter iniciado o aluno nos resultados das experiências passadas ou propiciando-lhe o espetáculo de experiências de demonstrações feitas pelo professor, como se se pudesse aprender a nadar simplesmente olhando os banhistas, sentado comodamente nos bancos do cais. (PIAGET, 1998, p. 45)

Conforme os pressupostos da Epistemologia Genética, a inteligência organiza o mundo, organizando a si própria, e os sujeitos refazem-se em função dos desafios do meio. Piaget (2001) afirma que a criatividade não se refere somente à originalidade, a algo inédito para a sociedade. Cada sujeito cria no momento em que constrói um conhecimento novo, mesmo que seja novidade somente para ele. Ao se confrontar com algum problema, a pessoa busca relacionar os novos elementos com os conhecimentos construídos previamente, criando a(s) solução (ões) mais viável (eis), dentro de suas possibilidades naquele momento.

Desse modo, desafiar os alunos é de fundamental importância, pois pensar envolve muitas áreas do cérebro. Em um momento de reflexão, por exemplo, existe um grande número de neurônios sendo estimulados. As aulas deveriam ser interessantes e instigantes, e o professor deveria procurar causar desequilíbrios, se

possível, já no início da aula, com uma pergunta, uma foto ou um dilema, para suscitar o interesse do aluno.

A emoção é outro componente crucial na formação de novas memórias, por isso, é importante despertar emoções no momento da aprendizagem (OLIVEIRA, 2018). Para Piaget (2014), inteligência e afetividade são indissociáveis e, por isso, não existe conduta puramente afetiva, nem puramente cognitiva. A afetividade pode ser considerada o "combustível" necessário à inteligência, o que interessa e o que move o sujeito no processo de equilibração por meio do qual as estruturas se constroem. Por isso, para que o desenvolvimento intelectual de alunos e professores aconteça da melhor maneira possível, é importante que mantenham uma relação de confiança e respeito mútuos. Essa relação estreitada pode diminuir o receio dos estudantes em fazer perguntas durante a aula ou o estresse em um momento avaliativo, enfim, o medo de errar.

Ao discutir todas essas questões sobre o ensino e a aprendizagem, Piaget (2001) destaca que a escola tradicional reprime o desenvolvimento criativo de seus estudantes. Por essa razão, entende-se que novas propostas metodológicas e avaliativas se fazem necessárias ao compreender-se o estudante como autor de suas descobertas considerando-o em sua totalidade, nos aspectos cognitivos, físicos/motores e sócio-afetivos.

Nessa perspectiva, o Programa Trajetórias Criativas (TC) apresenta-se como uma alternativa interessante e diferenciada que busca ressignificar a relação de estudantes multirrepetentes com a escola. Ele visa corrigir o fluxo de estudantes de 15 a 17 anos defasados em idade com relação ao ano de escolaridade e promovê-los ao Ensino Médio. O Programa foi criado em 2012 por um conjunto de professores do Colégio de Aplicação da UFRGS em parceria com a Secretaria de Educação do RS e o Ministério da Educação e esteve presente em mais de 20 escolas de Porto Alegre e Região metropolitana. A proposta busca desenvolver a autoria, a criação, o protagonismo e a autonomia dos envolvidos, de forma aberta, adaptável à região e à realidade específica do grupo de alunos participantes. Assim, é possível escolher os conteúdos pertinentes, a melhor estratégia de trabalho e os objetivos alcançáveis de acordo com as necessidades do público-alvo. (BRASIL, 2014)

Outro fator é a existência de Reuniões de Planejamento Semanal, uma das esferas da formação continuada presente no Programa, que também inclui, em outros momentos, reuniões, imersões e seminários com os demais envolvidos. Em um turno por semana, todos os professores do Programa reúnem-se para avaliar o andamento das aulas, o desempenho dos alunos e, também, planejar as próximas ações.

O coletivo idealizador do Programa sugere que as avaliações sejam feitas de forma descritiva, através de um parecer e alguns fatores parecem contribuir para uma avaliação mais profunda e integral dos participantes. As turmas do Programa, por exemplo, podem conter, no máximo, 25 alunos, um número bem aquém do que a maioria das turmas na realidade das escolas estaduais do RS. Além disso, dispõe de uma grade de horários diferenciados, em função das atividades interdisciplinares, da Iniciação Científica, das saídas frequentes a campo, etc., que fazem com que os professores atendam menos turmas com a mesma carga horária de trabalho[2]. Com isso, alunos e professores passam a se conhecer melhor, nas suas potencialidades e dificuldades, o que permite olhar para os estudantes de forma diferenciada a partir de instrumentais mais qualitativos para pensar a avaliação e de que forma eles estão progredindo, aumentando as chances de uma intervenção docente mais efetiva. Ambos passam a estreitar o laço afetivo que facilita o relacionamento e a aprendizagem em um ambiente emocional positivo.

Considerando essas características, o objetivo deste trabalho é analisar a forma e o conteúdo das avaliações de alunos participantes do Programa Trajetórias Criativas (TC) a partir de uma concepção piagetiana de criatividade e construção do conhecimento.

1. MATERIAIS E MÉTODOS

Este artigo é parte de uma dissertação de mestrado[3] apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS. Tal pesquisa caracterizou-se como

---

[2] Ex: um professor de educação física que tem dois períodos semanais por turma no ensino regular de uma escola estadual no RS, com uma carga horária de 20h, atende, em média, 8 turmas. Se considerarmos que cada turma tenha em média 30 alunos, são 240 no total. No TC, o professor com 20h atende duas turmas de, no máximo, 25 alunos, totalizando 50 alunos.

[3] Orientada pela professora Maria Luiza R. Becker - Doutora em Educação/UFRGS; Docente/pesquisadora do Depto de Educação – FACED – UFRGS.

qualitativa e se deu por meio de um estudo de caso integrado. Este tipo de estudo de caso procura investigar relações dentro de um determinado contexto (YIN, 2015). O objetivo geral da dissertação foi "Estabelecer relações entre as especificidades do TC e o desenvolvimento da criatividade dos professores de Educação Física e de seus alunos." O recorte apresentado aqui analisa o conteúdo e a forma das avaliações relacionando os resultados aos pilares do Programa TC e à concepção piagetiana de criatividade.

Para isso, foram analisados os pareceres descritivos ou os conceitos finais (ano letivo de 2018) de forma geral e, especificamente, da disciplina de Educação Física[4] dos 33 alunos participantes pertencentes a dez escolas estaduais do RS que aderiram ao Programa TC. Assim, buscou-se verificar possíveis mudanças no tocante à criatividade no decorrer do ano letivo em curso, bem como, relacionar esses dados com o potencial criativo dos professores de Educação Física. A análise dos documentos constou em uma comparação dos diferentes modelos de instrumentos, buscando referências diretas ou indiretas da criatividade dos alunos, através da avaliação da sua participação ativa e interesse nas atividades propostas.

Todos os envolvidos nos processos de autorização da pesquisa – coordenação geral do TC, Direção das escolas, Professores de Educação Física, pais ou responsáveis legais e alunos – assinaram termos de consentimento e/ou anuência concordando em participar do estudo. Os participantes (professores e alunos) puderam aderir, ou não, à participação na pesquisa, podendo, inclusive, retirar seu consentimento a qualquer tempo, sem que isso trouxesse qualquer constrangimento ou prejuízo. Ainda, foi assegurado o sigilo da identidade das escolas, substituindo seus nomes por códigos (E1, E2,..., E10).

2. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Encontrou-se uma grande variedade na forma de avaliação dos alunos em cada uma das escolas participantes da pesquisa. A tabela 1 expressa as características de cada tipo de avaliação presente de E1 (Escola 1) a E10 (Escola 10). O formato de

[4] Ou de aspectos físicos/motores contidos nas avaliações interdisciplinares ou mesmo outras informações que pudessem remeter diretamente à disciplina.

avaliação encontrada pode ser considerado a expressão de certa interpretação dos professores e, possivelmente, da equipe diretiva da escola, sobre o projeto. Corresponde ao coletivo de professores e gestores interpretando onde querem chegar, conforme os princípios do programa. A seguir, está a descrição da estrutura da avaliação geral de cada uma das escolas, com exceção das escolas 6 e 8, nas quais se teve acesso somente à avaliação da disciplina de Educação Física.

Tabela 1 - Formato das avaliações gerais em cada escola participante.

E	Formato da avaliação geral
1	*Parecer descritivo*: Características da turma; conteúdos de cada disciplina, incluindo Iniciação Científica e a prática interdisciplinar; Conceitos alcançados pelo aluno em cada disciplina (Plenamente Satisfatório, Satisfatório e Não satisfatório) e número de faltas; Relatório individual com itens referentes ao comportamento, comprometimento e relacionamento; Observações de um pequeno parágrafo falando sobre o aluno e dizendo se ele avança ou não para o Ensino Médio.
2	*Parecer descritivo:* pequeno parágrafo dizendo se avança para o Ensino Médio; não há referência às disciplinas separadamente; conceitos (A – Muito satisfatório, B- Satisfatório, C- Apresenta dificuldades, D- Insuficiente, E- Infrequente); itens avaliados: organização de material, atenção e concentração, assiduidade, interesse, participação, responsabilidade, convivência, domínio dos conteúdos, capacidade de expressão oral, capacidade de expressão escrita, capacidade de expressão corporal, autonomia, iniciação científica.
3	*Conceitos:* AT (atingiu totalmente), A (Atingiu – média de aprovação), EP (em processo) e NA (não atingiu) para cada disciplina, incluindo a iniciação científica e as práticas interdisciplinares; objetivos da IC e de cada área (ciências da natureza, ciências humanas, ensino religioso, matemática); número de aulas dadas e de faltas; Resultado final.
4	*Parecer descritivo:* conjunto para todas as áreas de conhecimento; conceitos: AT (atingido totalmente), AP (atingido parcialmente) e NA (não-atingido); parágrafo falando sobre o desempenho do aluno em geral e em alguma disciplina específica, se houvesse dificuldade; frase final comunicando se o aluno permanece no TC ou avança para algum outro ano do Ensino Fundamental ou Médio.

5	*Parecer descritivo:* texto extenso falando sobre as atitudes, conceitos e procedimentos demonstrados pelo aluno. Traz uma visão interdisciplinar e faz apontamentos específicos sobre a Iniciação Científica. Frase final falando sobre o avanço ou não do estudante.
6	*Formato não acessado.*
7	*Parecer descritivo:* como o aluno se relaciona; temas trabalhados no trimestre; o aluno atingiu ou não as metas propostas em cada disciplina e na IC.
8	*Formato não acessado.*
9	*Conceitos:* CSA (construção satisfatória da aprendizagem), CPA (construção parcial da aprendizagem), CRA (construção restrita da aprendizagem). Assinalado quando Aprovado pelo Conselho (APC).
10	*Descrição breve*: para cada disciplina e em IC dizendo se alcançou ou não os objetivos, o que o aluno já atingiu e o que precisa ser melhorado; sugestão do professor para a melhora do aluno (ex: sentar mais à frente e tentar melhorar a letra) número de aulas dadas e de faltas; Conceito (B, MB, I).

Fonte: autora (2019).

Em seguida (tabela 2), retratam-se as questões referentes à disciplina de Educação Física que aparecem em cada avaliação. Naquelas que são totalmente interdisciplinares, não existe referência direta à EFI, mas é possível encontrar expressões que se relacionam com a disciplina.

Tabela 2 - Formato das avaliações da Educação Física em cada escola participante.

E	Formato da avaliação da Educação Física
1	Objetivos do trimestre: desenvolver habilidades de corrida e conhecimentos sobre o que ocorre com o corpo durante e após o exercício; conhecer as diferentes formas de expressão corporal através da cultura afro e seus ritmos; trabalhar a afetividade através dos jogos cooperativos; identificar e desenvolver conhecimentos sobre os esportes: voleibol, futsal, basquete e handebol. Conceitos: PS (plenamente satisfatório), S (satisfatório) e NS (não-satisfatório); número de faltas.

2	Avaliação interdisciplinar; um dos itens a serem avaliados é "capacidade de expressão corporal" que, segundo o documento, seria a capacidade do aluno de socializar e interagir com o grupo; conceito para cada um dos itens: A (muito satisfatório), B (satisfatório), C (apresenta dificuldades), D (insuficiente), E (Infrequente).
3	Avaliação da área das linguagens; objetivo do trimestre "utilizar os diversos tipos de linguagens através da expressão oral, escrita, artística ou corpórea correta em cada situação comunicativa"; conceito AT (atingiu totalmente), A (Atingiu – média de aprovação), EP (em processo) ou NA (não atingiu).
4	A maioria dos cinco pareceres analisados é interdisciplinar, as disciplinas só aparecem em casos de dificuldade do aluno ou em um dos casos no qual se lê "Em Educação Física, sempre teve aproveitamento satisfatório."
5	Parecer interdisciplinar, mas contém frases como "Possui coordenação motora" ou "possui coordenação motora, o que colabora com uma organização do espaço tanto em atividades realizadas no papel, assim como no pátio" ou "tem coordenação motora, mas precisa organizar-se melhor."
6	Parágrafo breve com objetivos alcançados ou não na aula de Educação Física; o que precisa melhorar; os alunos avaliados devem incluir a atividade física em seu cotidiano para a manutenção da saúde e para o seu desenvolvimento pessoal; Conceito I (insatisfatório), S (satisfatório) ou TS (totalmente satisfatório).
7	Frase falando se atingiu ou não os objetivos em Educação Física, sem especificar quais são.
8	Parágrafo breve relatando se atingiu ou não os objetivos propostos na aula de Educação Física; o que precisa melhorar; avança ou não para o Ensino Médio.
9	Apenas conceitos: CSA (construção satisfatória da aprendizagem), CPA (construção parcial da aprendizagem), CRA (construção restrita da aprendizagem) em cada disciplina.
10	Parágrafo breve que fala sobre o interesse e participação do aluno; alcance ou não dos objetivos, porém não os especifica; entrega de trabalhos; comportamento adequado e relacionamento com colegas e professor.

Fonte: autora (2019).

Logo após, na tabela 3, são apontadas as expressões e os termos encontrados nas avaliações dos alunos que remetem à concepção piagetiana de criatividade.

Tabela 3 - Termos e expressões das avaliações que remetem a concepção piagetiana de criatividade.

E	Termos e expressões que remetem a concepção piagetiana de criatividade
1	"criação", "resolução de situações matemáticas (matemática)", "possíveis soluções para a África (geografia)", "compreender a construção da identidade gaúcha (história)", "projetos de investigação (IC)", "desenvolver a capacidade crítica (IC)", "instigar o aluno a pensar (português)", "desenvolver capacidades artísticas e críticas em relação à sociedade em que vivemos (artes)".
2	"como o aluno demonstra interesse pelas atividades propostas", "o educando participa e se mostra envolvido nas aulas", "assimilação dos conteúdos trabalhados", "autonomia: o aluno é capaz de se organizar para o estudo, questiona quando tem dúvidas, traz propostas para a sala de aula e se disponibiliza a participar das atividades."
3	"compreender melhor o mundo e suas transformações" (ciências da natureza), "compreender as ações humanas em sociedade e suas consequências", "construir referenciais socioeconômicos" (ciências humanas), "utilizar os diversos tipos de linguagens (...) para a expressão correta em cada situação comunicativa" (linguagens), "construir o raciocínio lógico-matemático estabelecendo relações com o meio e com as diferentes aprendizagens" (matemática), "compreender os processos da IC" (IC).
4	"evolução em relação aos seus conhecimentos", "relacionar os conceitos trabalhados em aula", "participação efetiva", "não desenvolveu autonomia".
5	"cria textos escritos", "apresenta raciocínio lógico complexo", "localiza informações e sintetiza ideias", "argumentação", "antecipa soluções de problemas", "relação entre atividades e conceitos trabalhados", "questiona", "potencial cognitivo", "se concentrava no que devia fazer".
6	"apresentando algumas dificuldades na construção de sua aprendizagem", "participativo", "interesse e envolvimento."
7	"participou das atividades", "interesse em seu desenvolvimento escolar", "não demonstrou conhecimento durante a sua socialização de aprendizagem", "deve

	participar com suas opiniões".
8	"estudar efetivamente os conteúdos", "dedicar-se mais horas em casa".
9	*Termos e expressões não encontrados.*
10	"demonstra interesse e participa das atividades", "dificuldade em assimilar conteúdos", "dificuldade em expressar suas dúvidas e aprendizado".

Fonte: Autora (2019).

Por fim, na tabela 4, elencam-se os termos que poderiam ser relacionados aos fatores que, conforme as premissas da dissertação do qual esse trabalho é recorte e baseadas na teoria piagetiana, poderiam influenciar positiva ou negativamente no desenvolvimento da criatividade dos estudantes.

Tabela 4 - Termos e expressões das avaliações que remetem aos fatores que influenciam a criatividade.

E	Termos e expressões que remetem aos fatores que influenciam a criatividade
1	"Iniciação científica", "práticas interdisciplinares", "olhar de duas ou mais disciplinas, para examinar possíveis conexões entre elas", "tornar os conteúdos mais significativos ao aluno", "construírem juntos (professores e alunos)", "configurar novos vínculos com o grupo e a escola", "conhecer diferentes formas de expressão corporal (Educação Física)" "relacionamento com os colegas" "relacionamento com os professores"
2	"avalia o andamento geral do trabalho de iniciação científica do educando", "capacidade do aluno de socializar e interagir com o grupo", "convivência: tolerância, respeito e comprometimento com as normas da escola"
3	Iniciação científica e práticas interdisciplinares.
4	"parecer conjunto para todas as áreas de conhecimento", "dificuldades de relacionamento com colegas e professores".

5	"sem ações colaborativas com colegas e professores", "interage nas saídas pedagógicas", "aceita bem as críticas dos colegas e professores", "respeito pela autoridade dos professores".
6	*Termos e expressões não encontrados.*
7	"bom relacionamento com colegas e professores", "Iniciação Científica", "Mostra científica da escola"
8	"evitar brincadeiras e conversas durante as explicações", "mais desempenho nos trabalhos teóricos (de Educação Física)".
9	"IC" (Iniciação Científica), "INT" (interdisciplinaridade).
10	"respeitando colegas e professores",

Fonte: Autora (2019).

A partir da análise dos dados contidos nas tabelas, compreende-se que não existe um modelo de avaliação do aluno do TC a ser seguido. Os professores organizam, estruturam e elencam os aspectos que consideram mais importantes constar no documento, considerando as características dos alunos e as premissas do Programa. A grande maioria opta por fazer uma avaliação descritiva, abordando as dificuldades e potencialidades de cada um e, muitas vezes, sugerindo aspectos a melhorar. Na maioria delas, encontram-se discriminadas habilidades atitudinais, conceituais e procedimentais adquiridas, ou não, por eles, considerando o estudante de forma integral. Nesse sentido, destaca-se o esforço das escolas 2 e 5 ao realizar uma avaliação completamente interdisciplinar.

Quanto à avaliação específica dos aspectos relacionados à Educação Física, também se evidencia uma diversidade de formas e conteúdos. Em geral, os objetivos e parâmetros de avaliação não estão claros nos documentos avaliativos. Destaca-se a relevância da clareza desses pontos avaliativos tanto para o professor quanto para os alunos na discussão dos resultados. Um fator avaliado, em alguns dos pareceres, é a participação, comportamento e relacionamento dos alunos, o que pode demonstrar

uma tendência da disciplina em considerar outros âmbitos para além do relacionado à motricidade.

A ampliação da investigação das modalidades de avaliação do projeto encontra outra lente analítica, que converge para o objetivo desta pesquisa. É possível perceber indícios da concepção de criatividade em Piaget, ao se observar diversas expressões utilizadas, como solucionar problemas, instigar o pensamento, criticar, argumentar e raciocinar, que indicam o interesse e a participação do aluno, que é o centro da atividade sobre o conhecimento.

Apesar da grande variedade de formatos avaliativos encontrados, foi possível perceber, em especial, nos pareceres descritivos, alguns termos que remetem à concepção piagetiana de criatividade, como a participação ativa do aluno e a construção de conhecimentos, e alguns elementos que direcionam para as condições elencadas para o seu desenvolvimento, como as práticas interdisciplinares, a iniciação científica e as trocas cognitivas e socioafetivas. Portanto, parece que a criatividade está sendo considerada de forma, mais ou menos, significativa nos diferentes grupos de professores por meio das avaliações.

Becker (2013) aponta para a necessidade de um método de ensino-aprendizagem relacional no qual se rejeitam as teorias de desenvolvimento empirista (o meio é o responsável pela aprendizagem) e inatista (a criança já nasce com todas as estruturas prontas para aprender). Admite-se que aprender é o resultado da interação entre o indivíduo (com suas características individuais) e as experiências e oportunidades que vivem no contexto no qual está inserido. O professor que conhece o processo de desenvolvimento do aluno compreende que ele é o principal agente da criação de novos conhecimentos e procura formas de contribuir para que isso, de fato, ocorra. O papel do docente é valioso se ele atentar para o fato de desequilibrar e desafiar os estudantes constantemente, instigando a sua curiosidade e capacidade de resolução de problemas.

Entende-se que não é possível doutrinar o aluno para que seja criativo, mas se pode oferecer um ambiente que estimule cada criança a ser melhor do que era anteriormente, favorecendo o seu desenvolvimento, para que a vida de cada um e a vida em comum sejam melhores. Assim, a escola pode contribuir estabelecendo

situações que favorecem um estilo de vida diferente (PARRAT-DAYAN, 2001). Nesse sentido e valorizando a liberdade de pensamento e ação do professor, Farias (2013) revela que a autonomia proporcionada pelo Programa TC promoveu a tomada de consciência do professor sobre sua importância e que as diversas trocas possibilitaram a liberdade para a criação de métodos e estratégias, refletindo o melhor aproveitamento dos alunos participantes.

Entre as estratégias que podem ser úteis para o desenvolvimento da criatividade de professores e alunos, está o método clínico que, embora não tenha sido idealizado para esse fim, pode ser considerado um princípio norteador para as práticas pedagógicas. Algumas contribuições que podem ser destacadas são: privilegiar o ponto de vista do aluno, não corrigi-lo excessivamente, não excluí-lo, trabalhar conforme a lógica do estudante e a hipótese do professor/pesquisador, compreendendo onde o aluno está, onde se deve chegar e como intervir. Não só o aluno torna-se mais criativo como a recíproca também é verdadeira. Para contra-argumentar, não concedendo respostas prontas, mas instigando o aluno a pensar, o professor precisa coordenar pontos de vista para conseguir elaborar argumentos e fazer as perguntas certas.

Quanto às condições favoráveis para o desenvolvimento da criatividade dentro do TC, percebe-se que, na maioria dos casos, existe a inclusão da avaliação das atividades de Iniciação Científica e das Atividades Integradas como independentes das atividades disciplinares, bem como um grande valor destinado às relações interpessoais entre alunos e destes com seus professores e a escola em geral. A avaliação da escola 9 demonstrou menções difíceis de serem entendidas porque é composta por somente três tipos de conceitos muito abrangentes, o que dificulta a compreensão do desenvolvimento do aluno no trimestre ou no ano. Nessa escola, só foi possível destacar a Iniciação Científica e as Atividades Disciplinares sendo avaliadas separadamente. Baseando-se na Epistemologia Genética, é possível entender Iniciação Científica e Atividades Integradas como espaços privilegiados de criação.

Levando-se em consideração a ação do professor, evidencia-se que, na grande maioria das escolas, a organização da avaliação do TC difere do ensino regular, uma

vez que os professores reconhecem que o grupo de alunos é diferenciado, bem como os objetivos das aulas. As escolas adotam diferentes formatos de avaliação, considerando que aquelas que utilizam os pareceres descritivos estão mais próximas do que é sugerido pelo Programa.

Com relação à ação do aluno, ao considerar o avanço para o Ensino Médio como critério, pode-se dizer que a maioria deles teve êxito ao agir sobre ou a partir dos conhecimentos adquiridos, pois, das 28 avaliações analisadas que continham a progressão do aluno, 22 assinalaram a sua ascensão para o Ensino Médio, o que representa 78,5% dos participantes.

Destaca-se que quando o professor tem os seus objetivos claros, torna-se mais simples avaliar. As avaliações de Educação Física analisadas são muito diferentes quanto à forma e ao conteúdo. Os objetivos e parâmetros de avaliação, em geral, não são expostos de forma clara. É possível que não estejam nem para os professores, nem para os alunos. Frases como, por exemplo, "possui coordenação motora" não comunicam nada, porque todos possuem essa coordenação em menor ou maior grau. Se o professor não souber quais os objetivos de sua disciplina, como saberá aonde quer chegar? Como poderá elaborar estratégias interventivas para esse fim? Como poderá avaliar o aluno sem que tenha elencados os parâmetros claros para isso? Se o aluno não tiver conhecimento das habilidades e competências que precisa desenvolver e dos conhecimentos que precisa construir, como poderá se corrigir? Como poderá não se sentir frustrado se não entender o porquê de sua má avaliação?

Por essas e outras razões, é que a EFI, historicamente, é vista como uma disciplina dispensável, como aquela que não reprova e, portanto, que não compreende aprendizagens tão importantes quanto às outras disciplinas. Destaca-se a importância da clareza dos objetivos e parâmetros avaliativos: para o professor, a fim de elaborar estratégias eficazes, e para os alunos, para que possam tomar consciência de suas ações e resultados e modificar o que compreenderem ser necessário.

Quanto às avaliações gerais, compreendendo os componentes disciplinares, a Iniciação Científica e as Atividades Integradas, percebe-se que, muitas vezes, concede-se um destaque ao que o aluno não consegue fazer e, por vezes, faz-se isso

de forma muito ampla, como no caso de frases como "não desenvolveu autonomia" ou "dificuldade em assimilar conteúdos" em vez de importar-se com quais elementos ele já conseguiu atingir. Contudo, foram encontradas muitas expressões que remetiam à criatividade e aos fatores que contribuem para o seu desenvolvimento. Salienta-se a preocupação com a participação ativa do aluno, sua compreensão, sua criação e sua elaboração de relações entre os conteúdos, assim como com os aspectos referentes ao relacionamento interpessoal entre professores e alunos e entre colegas.

Por fim, a Reunião de Planejamento Semanal é outro fator que pode ser considerado como um grande diferencial em comparação ao ensino regular, pois, nesse último, praticamente, não há tempo para realizar nem mesmo as atividades burocráticas da docência, como a organização dos cadernos de chamada, necessitando-se, muitas vezes, levar essas tarefas para serem realizadas em casa. No cotidiano do TC, as reuniões de planejamento são momentos nos quais ocorre a avaliação processual de cada aluno, uma espécie de acompanhamento individual e da turma, bem como a avaliação das atividades que foram desenvolvidas. É também o espaço em que ocorre o planejamento e a organização das atividades seguintes, como as desencadeadoras e as dinâmicas das aulas de Atividades Integradas. É possível pensar em atividades diferenciadas para suas disciplinas especificamente e para conhecer as características e histórias dos alunos.

3. CONCLUSÕES

Compreende-se que o desenvolvimento do trabalho no TC é árduo no sentido de precisar de muito planejamento e engajamento dos professores e alunos para a sua execução. É preciso que a avaliação reflita esses esforços e que se tente traduzir o que se pretendeu, o que já se fez e o que ainda é preciso fazer para se chegar nos objetivos. Apesar de algumas contradições nesse sentido, em diversos momentos foram encontrados indícios de uma avaliação que considera o processo do aluno, valorizando suas características e avanços na construção do conhecimento.

Percebe-se que a criatividade tem sido considerada nas avaliações, apesar de, geralmente, não ser nomeada dessa forma. Reforça-se a importância de boas condições de trabalho para o professor, de maneira que ele tenha tempo para planejar, discutir os processos e realizar uma avaliação contínua dos alunos individualmente e da turma a fim de ajustar a sua ação pedagógica às necessidades dos estudantes.

Conclui-se que o Programa orienta-se para a realização de uma avaliação ampla e aprofundada considerando-a como uma ferramenta importante para o processo de educação integral de seus estudantes.

REFERÊNCIAS

BECKER, Fernando. **Educação e construção do conhecimento**. 2.ed. Porto Alegre: Penso, 2012.

_____. **A epistemologia do professor**: o cotidiano da escola. 16. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

_____. **Epistemologia Genética: Teoria e Terminologia Básica.** 2018. Porto Alegre: UFRGS. 15 p. Notas de aula.

BRASIL. Ministério da Educação. **Trajetórias Criativas**: jovens de 15 a 17 anos no ensino fundamental: uma proposta metodológica que promove autoria, criação, protagonismo e autoria. Caderno 1, 1 ed., 2014. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16320-seb-traj-criativas-caderno1-proposta&Itemid=30192>. Acesso em: 29 abril. 2018.

FARIAS, Stela Maris Vaucher. **Autonomia como princípio de uma proposta metodológica para jovens de 15 a 17 anos: desafio e possibilidades de novos estudos.** Anais do Colóquio Internacional de Psicologia e Epistemologia Genéticas, 2013.

LUZ, José Luís Brandão Da. **Jean Piaget e o Sujeito do Conhecimento**. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

MACEDO, Lino de. Reflexões sobre o cotidiano na sala de aula. **Revista Pátio**. Porto Alegre: Grupo A. ANO VI Nº 22 JUL/AGO 2002. Disponível em: http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/Portals/18/arquivos/Ano_VI_22_Reflexoes_sobre_cotidiano_na_sala_de_aula_red_cr.pdf . Acesso em 23 de junho de 2019.

_____.**Ensaios pedagógicos: como construir uma escola para todos?** Porto Alegre: Artmed, 2015.

OLIVEIRA, DiogoLosch de.**Neurobiologia da Memória.** Palestra proferida na disciplina de Epistemologia Genética: teoria e terminologia básica. Porto Alegre: UFRGS,17 de abril de 2018.

PARRAT-DAYAN, Silvia. Criatividade. In: VASCONCELOS, Mário Sérgio (org). **Gênio e Criatividade.** São Paulo: Moderna, 2001. p. 113-123.

PIAGET, Jean. Criatividade. In: PARRAT-DAYAN, Silvia; TRYPHON, Anastásia (Org.). **Sobre a Pedagogia: textos inéditos.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998 [1945]. p. 153-159.

_____. In: VASCONCELOS, Mário Sérgio (org). **Criatividade: psicologia, educação e conhecimento do novo.** São Paulo: Moderna, 2001. p. 11-20.

_____. **Para Onde vai a Educação***?* Rio de Janeiro: José Olimpo, 2002.

_____. **A representação do mundo na criança**. Aparecida (SP): Ideias e Letras, 2005.

_____. Relações entre a afetividade e a inteligência no desenvolvimento mental da criança. Tradução e organização: Cláudio J. P. Saltini e Doralice B. Cavenaghi. Rio de Janeiro: Wak, 2014. 356 p.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Porto Alegre: Bookman, 2015.

O PSICÓLOGO ORGANIZACIONAL COMO AGENTE NO CAMPO DA EDUCAÇÃO EM TEMPO DE COVID-19

Marcos Rogério dos Santos Souza[1]
José Lucas Marques Duarte[2]
Elizandra Souza dos Reis[3]
Marcia Aparecida Vitorello[4]

GT: Saúde e Educação na promoção da Saúde e prevenção de doenças dos trabalhadores e trabalhadoras

PRIMEIRAS PALAVRAS

Em outubro de 2019, a sociedade mundial deparou-se com o surgimento de um novo coronavírus, com alguns casos no mercado de frutos do mar da cidade de Wuhan na China. Em seguida, se disseminando pela Europa e ceifando vidas na Itália, Espanha, França, Inglaterra, Estados Unidos, Brasil e em outras partes do mundo. O que observamos, com a pandemia da COVID-19, foi a alteração no modo de viver e conviver dos sujeitos, como nunca visto na história da sociedade e das organizações, afetando diretamente a saúde e a qualidade de vida do trabalhador.

Possivelmente suas consequências vão se estender por vários meses, atingindo, principalmente, o setor da economia, com fechamento de cidades, estados e países. Diante disso, o isolamento ou *lockdown* poderá provocar o agravamento e adoecimento de muitas pessoas. Desse modo, ampliam-se as medidas sanitárias que

[1] Graduado em Pedagogia Orientação Educacional, História, Mestrando em Educação pela Universidade LaSalle. E graduando em Psicologia pela Faculdade São Francisco de Assis de Porto Alegre/RS. Especialista em Educação na prefeitura de Sapucaia do Sul/RS E-mail: marcossouzas@yahoo.com.br
[2] Graduado em Psicologia pela Universidade La Salle. Pós-graduado em Orientação Escolar pela Faculdade Venda Nova do Imigrante – FAVENI .E-mail: joselucas_91@yahoo.com.br
[3] Graduada em Pedagogia e pós-graduada em Educação Infantil, Neuropsicopedagogia, Psicanálise e Educação. Graduanda em Psicologia pela Faculdade São Francisco de Assis em Porto Alegre/RS e em Educação Especial pela UNIFACVEST. Mestranda em Educação - Universidade LaSalle. E-mail: prof.elizandrareis@gmail.com
[4] Doutora em Educação pela UFRGS. Mestre em Psicologia Social e da Personalidade pela PUC/RS, Psicóloga pela PUC/RS. Docente, Supervisora de Estágios e do Núcleo de Práticas em Psicologia Organizacional e do Trabalho na Faculdade São Francisco de Assis/RS. E-mail: marciavitorello@gmail.com

alteram as relações interpessoais dos sujeitos com o afastamento e a obrigatoriedade do uso de máscaras, adotadas pelos países, como medida de segurança para evitar a propagação e contaminação pelo COVID-19.

O coronavírus levou os agentes públicos na esfera federal, estadual e municipal, por meio de decretos, a determinar o fechamento da rede de ensino de seus respectivos sistemas, como medida para evitar o contágio e não sobrecarregar o sistema de saúde. Seguindo as orientações do ministério da saúde e das secretarias estadual e municipal, para evitar que crianças pudessem ser agentes transmissores, uma vez que o índice de internação hospitalar de crianças e adolescentes é ínfimo, em relação a adultos e idosos.

Por conseguinte, com o fechamento de todas as escolas públicas e privadas no Brasil, tivemos um público significativo de crianças e adolescentes dentro dos espaços familiares, sem a possibilidade de manutenção dos vínculos escolares de forma presencial, conforme preconiza a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/1996 e, também, o afastamento profissional dos educadores de suas atividades docentes. Dessa forma, vislumbramos a ampliação do trabalho do psicólogo organizacional com vistas a atender esses profissionais da educação, tendo como premissa que se faça escuta das demandas destes sujeitos e que o psicólogo possa ser continente nesse processo de instabilidade na saúde pública. De acordo com Silveira et al (2014):

> A escuta numa perspectiva psicanalítica desses sujeitos abre espaço para outras possibilidades de lidar com o sintoma, já que o que vai estar em jogo não é a verdade científica, mas a verdade que cada um pode produzir acerca daquilo que o assola. Assim, cada um traz no bojo de seu discurso um saber inconsciente, um saber não sabido, mas que, ao ser colocado em funcionamento, tem efeitos importantes para uma mudança de posição subjetiva (SILVA, 2014, p. 31).

Nesse sentido, nossa escrita se constitui a partir do campo da educação, que costumeiramente já enfrentava sérios problemas, e agora precisa se organizar nesse novo panorama para garantir os direitos aos educandos e auxiliar os docentes nas dificuldades profissionais oriundas da pandemia. É significativo o contingente de educadores que necessitam de escuta diante do contexto instável, ao qual falta

qualificação profissional para lidar com as tecnologias e com as novas demandas profissionais que se inserem com a pandemia.

1. REFERENCIAL TEÓRICO

1.1 O sentido do trabalho para os professores

O trabalho ocupa lugar relevante na vida do sujeito, segundo Zanelli, Bastos e Rodrigues (2004) não há algo que demarque as dimensões pessoal e profissional, pois o sujeito é um ser integral. Ao longo da história, o trabalho foi assumindo diversas dimensões e são inúmeras as significações e aspectos da atividade laboriosa que permeiam a vida dos indivíduos e das coletividades em todas as épocas e lugares. A função psicológica do trabalho e a integração entre significados e sentidos construídos na relação do sujeito com o mundo, pela mediação de sua atividade, justifica a relevância da Psicologia do Trabalho e Organizacional, bem como o papel exercido pelo psicólogo neste campo de atuação. Nessa perspectiva, propomos uma reflexão teórica discursiva sobre o sentido do trabalho para essa classe de trabalhadores em educação, cuja relação com o trabalho perpassa a especialidade profissional devido às inúmeras competências necessárias para o exercício da docência e que foram ampliados com com a pandemia do COVID-19.

Os profissionais da educação carecem de um olhar acolhedor para suas demandas, visto que são muitos os desafios que configuram e permeiam o fazer pedagógico na realidade brasileira. A partir do pressuposto de que o reconhecimento profissional influencia na instauração de um lugar subjetivo e social para o indivíduo, a santificação do trabalho docente como vocação secularizou-se na ideia moderna de profissão docente, trazendo consigo um traço sofredor, de dever e engajamento para com a atividade laboral, o que muitas vezes valida o esgotamento e peso que os professores relatam sentir. E que varia de intensidade de acordo com o sentido e o significado que cada um concede para a atividade profissional.

O trabalho é expresso de sentido individual e social, pois é um meio de produção de vida à medida que promove subsistência, ficando evidente que a

integração entre significados e sentidos construídos está vinculada a relação do sujeito com o mundo, pela mediação de sua atividade laboral. As pessoas, em geral, mesmo que tivessem condições para viver o resto da vida confortavelmente, continuariam trabalhando, pois o trabalho, além de ser uma fonte de renda e sustento, é um meio de se relacionar com os outros, de se sentir parte integrante de um grupo ou da sociedade. (MORIN, 2001). Quanto ao significado do trabalho Dejours (1992) destaca:

> A atividade do trabalho, pelos gestos que ela implica, pelos instrumentos que ela movimenta, pelo material tratado, pela atmosfera na qual ela opera, veicula certo número de símbolos. A natureza e o encadeamento destes símbolos dependem, ao mesmo tempo, da vida interior do sujeito, isto é, do que ele põe, do que ele introduz de sentido simbólico no que o rodeia e no que ele faz. (DEJOURS, 1992, p. 40).

Neste ponto, é possível perceber que não há como separar o sujeito do conteúdo significativo que o trabalho oferece, uma vez que ele assume um papel fundamental na constituição da identidade individual, com implicações diretas nas relações sociais do sujeito (HELOANI e LANCMAN, 2004). No entanto, essa significação é própria, individual sendo criada a partir das técnicas particulares desenvolvidas por cada sujeito. Mesmo que se encontre, em uma mesma categoria profissional, como os professores, semelhanças que partem de um discurso comum, viabilizado pelas questões culturais e sociais, ainda assim, a subjetividade em relação ao sentido do trabalho fica evidente.

1.2 As novas dinâmicas causadas pela Pandemia do COVID-19

Por consequência do afastamento prolongado dos educandos e educadores do ambiente escolar, o Ministério da Educação edita Medida Provisória que determina a suspensão dos duzentos dias letivos, preconizada na LDB 9394/1996. Porém, mantém a exigência do cumprimento da carga horária prevista de oitocentas horas. Conforme a Medida Provisória nº 934, de 1º de abril de 2020:

> O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, no uso da atribuição que lhe confere o art. 62 da Constituição, adota a seguinte Medida Provisória, com força de lei: Art. 1º O estabelecimento de ensino de educação básica fica dispensado, em caráter excepcional, da obrigatoriedade de observância ao mínimo de dias

> de efetivo trabalho escolar, nos termos do disposto no inciso I do caput e no § 1o do art. 24 e no inciso II do caput do art. 31 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, desde que cumprida a carga horária mínima anual estabelecida nos referidos dispositivos, observadas as normas a serem editadas pelos respectivos sistemas de ensino. Parágrafo único. A dispensa de que trata o caput se aplicará para o ano letivo afetado pelas medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020.

Além disso, as escolas privadas devido à relação que possuem com os responsáveis, que é de consumo, uma vez que pagam pelo serviço prestado, se veem no dever de ofertar e iniciar o trabalho remoto de aulas a partir de vários mecanismos com o uso da *internet*. Observamos, primeiramente, a preocupação das instituições de ensino em ofertar o serviço que era cobrado e não estava sendo oferecido aos educandos e mesmo assim gerou demissões em escolas de educação infantil se estendendo a outros níveis do ensino. Nessa lógica, observamos que a legislação brasileira não prevê a educação na modalidade a distância para o ensino regular, educação básica, sendo necessária a regulamentação destas novas propostas pedagógicas para que possam orientar a organização pedagógica das instituições de ensino.

Com o prolongamento do afastamento dos educandos e envio das atividades aos responsáveis das escolas particulares, se iniciam alguns processos que geram dificuldades, o que evidenciamos com frequentes queixas dos responsáveis que não são professores, não conseguindo auxiliar o filho nas atividades escolares. Dito isso, salientamos que muitos desses responsáveis estão trabalhando em casa de forma remota (Teletrabalho - *Home Office*), devido à pandemia, pois muitas empresas realizaram fechamento das atividades presenciais, que posteriormente voltariam gradativamente ao trabalho presencial. Por isso, destacamos que o trabalho dos responsáveis pelos educandos teria aumentado, pois precisam dar conta de suas atividades profissionais e, ainda, "ser professor" do filho (a), além de administrar as atividades remotas de aulas *online* (videochamada, atividades por *e-mail*, *chats* entre outros), que na maioria das vezes são diárias. Segundo propõe Vitorello (2014):

> O que se repete no discurso dos professores é a crença de ser a educação algo bastante distinto de um "negócio" qualquer, e por isso não poderia ser tratada nos mesmos moldes das empresas em geral. Destaca-se o sofrimento dos professores diante dos caminhos seguidos pelas instituições do ensino

> privado, uma vez que essas "empresas", como frequentemente são designadas por esses sujeitos, tomam a educação como mercadoria e o professor como objeto a serviço da satisfação do cliente. Neste contexto, o papel do docente seria, então, aplicar métodos pedagógicos padronizados, previamente estabelecidos pela instituição, voltados prioritariamente aos resultados de produtividade e excelência (VITORELLO, 2014, p. 13).

De acordo com o exposto, observamos que a dinâmica do ensino presencial ainda é a melhor alternativa para o desenvolvimento do ensino na educação básica, tendo em vista que os responsáveis pelos alunos das escolas privadas não conseguem se fazer presentes nas atividades dos filhos e quiçá os responsáveis pelos educandos das escolas públicas. Nesta perspectiva, avaliamos a precariedade que se encontram os educandos das escolas públicas, por não ter acesso à *internet*, dificuldades no acompanhamento familiar e também falta de espaço para realizar estudos em suas residências.

Ponderamos, ainda, sobre as relações interpessoais, que antes se faziam no ambiente presencial e agora ficam impossibilitadas até que as escolas sejam abertas por meio de decretos das autoridades competentes. Por essa razão, as trocas de experiências e as relações interpessoais como o vínculo entre aluno e professor também sofrerá impactos, necessitando que os educadores tenham melhor atenção frente às dificuldades profissionais que emergem do distanciamento social provocado pela pandemia e pelas novas dinâmicas do trabalho docente. Conforme Souza:

> É sabido que quando a relação entre professor e aluno dá-se pelo viés da aceitação e cumplicidade, teremos a possibilidade de criarmos espaços que sejam capazes de gerar aprendizagens para além do conhecimento. Gerando assim a efetivação do querer da criança em aprender e se desenvolver sob todos os aspectos, cognitivo, afetivo e psicomotor. (SOUZA, 2020, p.229).

Além disso, observamos que os problemas que emergem são complexos para os educandos, educadores e responsáveis. Com alunos sem acesso às escolas, responsáveis sobrecarregados com as exigências das instituições de ensino, os quais pagam pelo serviço que contratualmente não está sendo oferecido. E professores sendo "obrigados" a incorporar novos saberes e competências as quais nem sempre possuem domínio. Esses novos saberes estão relacionados aos artefatos para realização das teleaulas (vídeoaulas), por meio de aplicativos e recursos de

multimídia e ainda a tensão gerada pela possibilidade demissão. Por conseguinte, refletimos o sofrimento social vivenciado pelos profissionais da educação, diante da impotência da pandemia e suas consequências sobre o fazer docente e a realização profissional. Diante disso, Bendassolli e Soboll (2011), propõem:

> Em não sendo uma clínica exclusivamente do sujeito intrapsíquico, incorpora, em seus questionamentos, a produção social do sofrimento no trabalho, bem como a produção de circunstâncias pelas quais o trabalho é reconstruído pela ação coletiva e individual. Quer dizer, não é uma clínica do sofrimento, atenta, exclusivamente, aos aspectos deletérios e nocivos do trabalho; trata-se de uma clínica que, apesar de partir ou pressupor o sofrimento, vai além dele e enfatiza os aspectos criativos e construtivos do sujeito em sua experiência no trabalho (BENDASSOLLI; SOBOLL, 2011, p. 60).

Nesse escopo, vamos pensar na dinâmica que se estabelece a rede pública de ensino, como também sobre as condições sociais em que estão inseridas as crianças e adolescentes. Salientamos que, para muitos desses alunos a escola é a única fonte de alimentação e em alguns casos de proteção, pois quando estão na escola podem não estar sujeitos a abuso sexual e outros tipos de violência, que muitas vezes são cometidos dentro do espaço familiar.

Em virtude disso, quando refletimos sobre a clientela da escola pública não podemos pensar somente em aulas remotas, tendo em vista que a grande maioria dos educandos não tem acesso à *internet* e não possuem computador e/ou celulares com configurações capazes de suportar as "novas" formas de exposição das aulas remotas. Outro fator que ganha dimensão no *tsunami* da COVID-19 são as condições docentes para esse tipo de intervenção pedagógica com teleaulas/vídeoaulas.

Os professores da rede pública, assim como seus educandos, muitas vezes não possuem qualificação ou conhecimento das tecnologias da informação para realizarem atividades e aulas no modelo *online,* pois tais ferramentas, até então, não faziam parte dos materiais de uso desses profissionais. Ainda mais, na maior parte das escolas públicas não há acesso a computadores, *internet* e menos ainda formação continuada para que os educadores possam se aperfeiçoar em metodologias digitais. Por isso, a escola pública e seus educadores estão aquém do acesso às novas tecnologias e também os educandos.

Para tanto, tendo em vista a necessidade de formações para os professores é necessária a realização de formações continuadas, no intuito de capacitar e complementar a formação dos docentes, para fins de corresponderem ao uso das novas tecnologias, bem como continuidade do processo de ensino-aprendizagem. Deste modo Nóvoa (2020) salienta sobre a importância, mesmo que por um período, de substituir as rígidas formatações de "sala de aula", possibilitando a interação entre educador e educando, por meio de pesquisa, resolução de problemas e comunicação nestes processos. Para Tardif (2014) o profissional da educação, principalmente o educador é um profissional "personalizado" com uma história de vida, a qual precisa ser levada em consideração, uma vez que é um sujeito singular com suas demandas e peculiaridades. Em outras palavras o educador assume diferentes papéis em sua atuação profissional, que muitas vezes está para além da relação de professor-aluno, sendo necessário que este sujeito esteja saudável para ser continente das demandas dos educandos.

Além disso, a pandemia trouxe mudanças para educandos, pais e educadores, porquanto os educadores estão sendo cobrados pelos responsáveis dos educandos e dos dirigentes do sistema de ensino ao qual fazem parte, pois precisam dar conta de uma demanda para a qual não estavam preparados. Neste contexto observamos que o ensino privado, que está mais bem capacitado para essas mudanças abruptas, mesmo assim sofrerá redução no número de alunos, o que poderá acarretar demissão para muitos profissionais da educação nesta rede de ensino.

Com a redução do número de matrículas na rede privada, esses educandos serão transferidos para a rede pública de ensino, agravando ainda mais as dificuldades enfrentadas pelas amarguras que são vividas na rede pública. Consequentemente, o aumento do número de alunos na rede, irá acarretar a superlotação de turmas, causando assim um aumento no número de alunos para o professor fazer o acompanhamento pedagógico.

Isso posto, é preciso retomar a situação dos profissionais da rede pública que em diversos momentos são envolvidos pelo sentimento de menos valia, pois estão em suas casas buscando, de forma isolada, atender às demandas das famílias e de seus educandos, via *facebook*, *whatsapp, e-mail* entre outros meios de comunicação, por

não haver uma ação orquestrada por parte dos governantes, que subsidie os docentes para oferecer atendimento remoto, como já citado, muitos educandos e educadores não têm acesso a *internet* ou não possuem computadores/similares. Dito isso, citamos Rodrigues et al. (2006):

> Um dos mais cruéis golpes, que o homem sofre com o trabalho é a frustração de suas expectativa iniciais sobre o mesmo, à medida que a propaganda do mundo do trabalho promete felicidade, satisfação pessoal e material, para o trabalhador; porém, quando lá adentra, o que se tem é infelicidade e, na maioria das vezes, a insatisfação pessoal e profissional do trabalhador, desencadeando, então, o sofrimento humano nas organizações. (RODRIGUES et al., 2006, p. 4).

Isso significa que as demandas são urgentes tanto para os responsáveis, educandos, quanto para educadores, por isso os profissionais que atuam no atendimento de professores, a partir de instituições como escolas e sindicatos precisam propor alternativas para que esses sujeitos consigam retomar as suas rotinas e principalmente possam se organizar quanto à ansiedade e privações que foram acometidos pela pandemia da COVID-19. Devido à incerteza que permeia no meio científico e político, em relação às diretrizes econômicas e de saúde as quais estamos sujeitos. Conforme Silveira et al. (2014):

> Ressaltamos que discutir a dimensão singular do caso não elimina a discussão da inserção do trabalhador em um contexto social e na luta de classes inerentes ao processo de trabalho. Pelo contrário, trata-se de mostrar como, baseado na linguagem, cada sujeito vem a se situar nesse lugar que é, ao mesmo tempo, social e subjetivo. (2014, p. 22).

Com base no exposto, compreendemos a importância do psicólogo organizacional como agente significativo no retorno das atividades profissionais, na reelaboração e ressignificação das novas mudanças que serão colocadas, bem como sujeito de escuta e continente aos sujeitos desse processo. Em Sato et al. (2006, p. 286): "O olhar do psicólogo também está mais atento aos fatores relacionados à organização dos processos de trabalho que podem ter conseqüências negativas para a saúde física e mental dos trabalhadores".

A Psicologia das Organizações e do Trabalho tem como finalidade promover, dentro das organizações, meios e processos organizacionais em prol da qualidade de

vida dos trabalhadores. Com base nas articulações dos conhecimentos sobre o mundo do trabalho e sua relação com a subjetividade dos trabalhadores, na busca de construir estratégias nos diversos níveis e contextos das organizações. Refletimos em Bastos (1992):

> As mudanças sociais e políticas oriundas do processo de democratização trouxeram para a cena organizacional a presença dos trabalhadores organizados através dos seus sindicatos e a imposição da necessidade de negociação. As relações trabalhistas passaram a ser uma preocupação. Esta realidade, embora ainda restrita a uma "elite" de trabalhadores, tem repercussão no âmbito das organizações (BASTOS, 1992, p. 45).

Os psicólogos organizacionais podem atuar em diversas áreas, sendo essas organizações privadas, não governamentais (ONGS), organizações sociais ou até mesmo atuar de forma independente como consultor. Sua atuação estará pautada em situações organizacionais e do trabalho, através da união dos conceitos oriundos da psicologia e da administração. A psicologia organizacional atua no contexto do trabalho com objetivo de analisar, avaliar, interpretar e intervir nas questões emocionais e mentais inseridas nas organizações. De acordo com Silva:

> É preciso colocar todo nosso conhecimento, habilidades, e atitudes de "cientistas do comportamento humano" a serviço das pessoas, contribuindo desta forma para empresas mais humanas, onde o lucro seja uma consequência natural do trabalho bem feito, porque é feito por pessoas felizes (SILVA, 2005, p.1).

Partindo desse cenário, apresentado inicialmente provocado pela pandemia, entendemos que o psicólogo organizacional busca analisar e compreender as dinâmicas que relacionam os indivíduos, os grupos e as organizações, na observação dos fatores internos e externos dessas organizações, como também os comportamentos apresentados pelos sujeitos que as compõem.

Portanto, devido à pandemia e às novas demandas que surgem nas organizações, principalmente na área profissional do educador, o psicólogo organizacional não irá apenas compreender o desempenho individual ou grupal dos educadores, educandos e gestão educacional, mas sim terá sua atuação pautada nos problemas de saúde dos indivíduos, visando a saúde psíquica em meio ao isolamento social provocado pelo COVID-19.

Por isso, torna-se indispensável, que o psicólogo organizacional também faça uso das tecnologias da informação (artefatos tecnológicos), para fins de conseguir atender às demandas dos trabalhadores em educação, tendo como alicerce as diretrizes dos conselhos Estadual e Federal de psicologia sobre atendimento *online*.

Visto que, ao psicólogo é permitido realizar atendimentos *online*, desde que esse profissional esteja cadastrado e aprovado no site *https://e-psi.cfp.org.br/*, porém, diante das emergências advindas da pandemia, os conselhos liberaram ser realizado atendimento psicológico *online,* mesmo aos profissionais ainda não aprovados no site, somente mediante o cadastro, o que corrobora ainda mais para entendermos a gravidade dessa pandemia.

No que diz respeito aos acompanhamentos de grupo, torna-se importante entendermos as dinâmicas implicadas nesse processo. Dessa maneira, refletimos o que descreve Bastos (2010), existe uma rede de interações entre os indivíduos que compõem um grupo, a partir dessas interações, os sujeitos podem se referenciar um no outro, encontrando-se com o outro, se diferenciando, até mesmo transformar-se e ser transformado pelas trocas e interações no processo grupal. Ainda o mesmo autor, a interação pressupõe a ação dirigida a uma ou mais pessoas, essa ação de interagir é de manifestação social, na medida em que envolve mais de um sujeito. Ou seja, Bastos (2004):

> Em síntese, além das competências técnicas, espera-se que o psicólogo desenvolva e entregue também as competências pessoais, interpessoais e políticas, por exemplo, a de sensibilizar os membros da equipe multi ou interprofissional (e os demais integrantes da comunidade) da pertinência de suas propostas (BASTOS, 2004, p. 576).

Igualmente, o psicólogo irá considerar o processo social e histórico referente a construção de cada sujeito que será atendido. Na tentativa de compreender o contexto e o papel que o trabalho ou a escola exerce na vida desses indivíduos (educadores/educandos), tendo em vista que existe uma nova configuração de trabalho e do processo de aprendizagem, por consequências e interferências nas relações inter e intrapessoais desses sujeitos.

Contudo, é importante que os responsáveis pelas instituições de ensino façam a escuta dos profissionais da educação, tendo em vista que haverá agravamento e

adoecimento destes profissionais, uma vez que estão sobrecarregados em seus espaços domésticos, tendo que assegurar atendimento aos educandos e também provendo os custos desse ensino, já que pagam a luz, *internet* e usam equipamentos particulares e espaço privado para fins de trabalho. Além dessas provocações cabe questionarmos os dirigentes públicos, para que promovam políticas públicas que possam minimizar os danos econômicos e quiçá psicológicos provocados pela pandemia e pela ausência de valorização dos profissionais da educação.

2. A ESCUTA COMO PROPOSTA PARA MINIMIZAR OS DANOS CAUSADOS PELA PANDEMIA COVID-19

Em detrimento a diversas outras possibilidades que poderiam ser desenvolvidas com os professores na prática da Psicologia do Trabalho, fica evidente que a intervenção através de grupos de trabalho como uma proposta de escuta psicanalítica, seria a mais conveniente devido às demandas que foram surgindo neste momento delicado, uma vez que a pandemia do novo Coronavírus, causador da COVID-19 expôs as fragilidades humanas, mobilizando defesas e fantasias. Foram inúmeras as queixas acolhidas o que foi de suma importância na compreensão das demandas docentes, pois de acordo com Násio (2003) são as queixas que possibilitam ao sujeito interrogar-se acerca do seu sofrimento, numa tentativa de explicar seu mal.

Assim os psicólogos buscam alinhar suas práticas à promoção do bem estar dos profissionais em educação, visto que a concepção de práticas voltadas à saúde do trabalhador são pautas das ações das instituições de ensino, os sindicatos, e de outros órgãos que são organizações que visam "reivindicar ou executar serviços de utilidade social". (ZANELLI, BASTOS e RODRIGUES, 2004, p. 550).

Nessa perspectiva, propõem-se encontros que partindo da associação livre, possibilita a circulação da palavra, na qual são costuradas histórias de vida concernentes ao universo do trabalho. Novas ressignificações podem ser possibilitadas a partir do *setting* grupal que na visão de Zimerman (2004, p. 385)

"quando adquire a condição da mútua confiabilidade geral, por si só funciona como um continente de uns para os outros".

O grupo pode enunciar algumas questões emergentes e pontuais que podem se repetir no transcorrer da escuta, como o estresse gerado pelas novas configurações do "ser professor" a reinvenção do papel docente e mais as demandas pessoais e sociais que o momento de crise apresenta. Estressores internos e externos podem movimentar o grupo, de maneira terapêutica na medida em que produz alterações de conduta e atitude dos que se encontravam inseridos no grupo. Nesse sentido, os fenômenos de grupo que emergem têm o poder de construir, ressignificar, atribuir sentido, enxergar possibilidades, à medida que a vivência grupal possui caráter reflexivo.

Na psicanálise, tanto no individual ou no grupal, os fenômenos da transferência e da contratransferência se fazem presente. A transferência é uma manifestação da realidade inconsciente que advém por meio da atuação, na qual o sujeito atualiza suas vivências passadas no *setting* analítico (FREUD, 1911). Na visão lacaniana (LACAN, 1998), a transferência está intrinsecamente ligada ao "sujeito suposto saber", o sujeito tem a ilusão de que o analista tem acesso ao seu inconsciente, ou seja, sabe todas as respostas para seu problema. No entanto o psicanalista não deve ocupar este lugar, pois a única pessoa que tem o saber sobre o seu sofrimento é o próprio sujeito.

No grupo, tanto a transferência como a contratransferência não ocorre somente com um indivíduo, não é focada somente em paciente-terapeuta como é na clínica, mas sim no paciente e todos os demais envolvidos. Segundo Zimerman (2004, p. 386) "os sentimentos resultantes da contratransferência podem representar uma importantíssima forma de comunicação primitiva, daquilo que o paciente individual ou a totalidade do grupo não consegue expressar pela linguagem verbal".

Em relação à produção em grupo o sujeito consegue reconhecer que não é o único a sofrer, visto que se conecta ao grupo a partir de uma identificação por meio do sintoma, ou seja, ele encontra nos demais membros suas próprias problemáticas. É no grupo que consegue se ouvir e simbolizar suas questões começa a conhecer seu funcionamento, adquirindo bem-estar e modificando seus comportamentos.

Quanto ao terapeuta, o mesmo deve manter a sua atenção flutuante, ou seja, deixar a própria atividade mental funcionar livremente, para que assim consiga interpretar. Sendo necessário manter a mesma "atenção uniformemente suspensa" diante de tudo o que se escuta (FREUD, 1912). A psicanálise não opera com o ser do analista, e sim com o desejo do analista "o instrumento no qual o analisante que se tornou analista vai operar, por sua vez, na condução do tratamento analítico de seus analisantes" (QUINET, 2008, p. 110). "Se o ser do analista entra em jogo, não se sabe quem fala e não se sabe quem está dirigindo o tratamento" (LACAN, 1998, p. 589). A finalidade da análise é fazer com que o paciente por si mesmo, produza sua "verdade". A análise deve possibilitar uma nova relação do sujeito com o real, portanto, em análise o analista não entra como sujeito, mas como objeto, como um lugar vazio (QUINET, 2008). Em grupo, ocorre a produção de um novo sentido, na qual as interpretações também podem surgir dos próprios integrantes, pois o analista não se limita em fazer circular a palavra, mas sim, em fazê-la emergir. As palavras do autor Souza (2020):

> Constata-se a necessidade de contar, na instituição escolar, com um profissional que aja como a dobradiça, capaz de articular e orientar as questões de dificuldades de aprendizagem e as relações interpessoais, pois muitas vezes encontramos educadores que se julgam incapazes de "agir" perante as necessidades apresentadas, o que dificulta a efetiva aprendizagem e piora as relações afetivas. (SOUZA, 2020 p.233).

Compreendemos a importância da conduta ética, que deve acompanhar o profissional da psicologia para além da técnica e do *setting*. A escuta e a ética são do analista, partem de um posicionamento no qual a falta não pode ser tamponada, parte de uma aposta no surgimento de um sujeito, e para isso, o analista paga com seu próprio ser, com seu desejo, deixando assim o lugar vazio para que o paciente possa ocupá-lo com suas fantasias, em transferência.

Assim é importante que os profissionais da Psicologia, Psiquiatria e Neurologia estejam atentos às novas emergenciais criadas pela pandemia do COVID-19. E antes de prescrever diagnósticos, façam a escuta acolhedora dos sujeitos e de suas angústias. Precisamos saber escutar os sujeitos e criamos a cultura do

diagnóstico escrito a lápis, pois desta forma favorecemos o sujeito e não o diagnóstico.

3. METODOLOGIA DE PESQUISA

Este estudo trata-se de uma pesquisa qualitativa descritiva de revisão bibliográfica, pois enfatiza o subjetivo como meio de compreensão e interpretação das experiências do universo pesquisado. De acordo com Prodanov e Freitas (2013), a pesquisa qualitativa considera o vínculo entre mundo objetivo e a subjetividade do sujeito, bem como interpreta fenômenos e a atribuição de significados. Por se tratar de uma pesquisa bibliográfica foi "concebida a partir de materiais já publicados" (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 128). O levantamento de dados se deu pela busca nas seguintes plataformas científicas: Scientific Electronic Library Online - SciELO e Capes periódicos. Para fins de interpretação e análise dos dados seguimos o que orienta Marconi e Lakatos (2003): evidenciando as relações existentes entre o fenômeno e outros fatores, bem como verificação entre as variáveis, esclarecimentos das variáveis e explicitação dos dados e achados. Por fim, buscamos estabelecer as relações entre os dados obtidos e as hipóteses do estudo.

4. APROXIMAÇÕES FINAIS

Reafirmamos que o papel do psicólogo organizacional é de suma importância, agindo como agente facilitador na (re) construção das relações interpessoais e no cuidado com a saúde física e psíquica do trabalhador. No que tange o fazer do psicólogo organizacional é *mister* pensarmos, que este exerce uma dupla função em prestar serviço a empresa contratante e também ser responsável por equalizar as dinâmicas que se criam dentro do espaço de trabalho. Demandas essas, que podem gerar sofrimento e/ou angústia ao trabalhador, visto que ao psicólogo deverá ser observado o que preconiza o código de ética profissional.

Em suma destacamos as consequências geradas pela pandemia do COVID-19, para o campo da educação presencial/regular que deverá ser repensado a partir de

novos paradigmas sobre o ensino presencial e a distância para a educação básica, também, a utilização de novas tecnologias para o ensino remoto ou à distância. Por conseguinte, a educação à distância não poderá ser mais vista como algo dissociado, mas do real e que deverá fazer parte da educação básica, assim como já faz parte da educação superior.

Diante disso, é necessário que os profissionais da educação sejam qualificados em formação inicial e, também, continuada. Nesse sentido, ponderamos sobre a necessidade da construção de políticas públicas para o enfrentamento de novas pandemias que possam surgir nos próximos anos. Assim sendo, não será mais possível ficarmos trabalhando e agindo de maneira improvisada, podendo haver agravamento do adoecimento profissional dos sujeitos, como também podendo gerar danos às crianças e adolescentes sem o acesso à educação.

Corroborando no sentido de salientar a importância do psicólogo nas organizações, destacamos a formação, a prática profissional e a compreensão das dinâmicas de trabalho que se constroem nas relações histórico-sociais, que se criam de forma objetiva e subjetiva dentro das organizações. Portando, o compromisso do psicólogo será, conforme Zanelli (2004), explorar, analisar e compreender como se processam as relações no espaço organizacional, promovendo a qualidade de vida e bem estar dos sujeitos.

Torna-se relevante pontuar com valor significativo que o profissional seja apto ao exercício da função e das emergências sociais causadas pela pandemia do COVID-19, aspirando às possibilidades de articulação teórica com a práxis, favorecendo a articulação entre os saberes conceituais referentes à Psicologia Organizacional e do Trabalho e às intervenções práticas oriundas desta esfera profissional para atendimento aos profissionais da educação. Não obstante, possibilita a percepção quanto ao papel fundamental do psicólogo em prol da saúde e bem-estar dos trabalhadores. Tais práticas exigem, do profissional, competências necessárias para a inserção no mercado de trabalho contemporâneo, neste campo de atuação, como pró-atividade, habilidade de comunicação, de relacionamento interpessoal e multiprofissional.

Apesar dos desafios que por vezes impossibilitam o desenvolvimento do trabalho, devido às restrições que inviabilizam a continuidade das atividades de natureza presencial. Precisamos viabilizar, na medida do possível, espaço, abertura para novas significações do "ser professor", a fim de que as representações imaginárias do exercício da profissão possam ser revistas e, articuladas de forma que propiciem a estes profissionais encaminhamentos saudáveis e melhora na qualidade de vida.

REFERÊNCIAS

BASTOS, Alice Beatriz B. Izique. A técnica de grupos-operativos à luz de Pichon-Rivière e Henri Wallon. **Psicólogo informação**, v. 14, n. 14, p. 160-169, 2010.

BASTOS, Antônio Virgílio Bittencourt. O psicólogo nas organizações. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 12, n. 2, p. 42-46, 1992.

BASTOS, Antônio Virgílio Bittencourt; BORGES-ANDRADE, Jairo Eduardo; ZANELLI, José Carlos. Psicologia, organizações e trabalho no Brasil. **Porto Alegre: Artmed**, 2004.

BENDASSOLLI, Pedro Fernando; SOBOLL, Lis Andrea Pereira. Clínicas do trabalho: filiações, premissas e desafios. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, v. 14, n. 1, p. 59-72, 2011.

BRASIL, Medida Provisória nº 934, de 1º de abril de 2020. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília - DF, quarta-feira, 1 de abril de 2020.

DEJOURS, Christophe. **A Loucura do Trabalho**: Estudo de Psicopatologia do Trabalho. São Paulo: Cortez, 1992.

FREUD, S. A Dinâmica da transferência, 1912. In: FREUD, S. **O caso de Schreber e artigos sobre técnicas**. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

FREUD, S. Recordar, Repetir e Elaborar (1911). In: Freud S., **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**, vol XII, Rio de Janeiro, Imago, 1969.

HELOANI, R. . LANCMAN, S. **Psicodinâmica do Trabalho:** o método clínico de intervenção e investigação. Prod. [online]. 2004. Vol. 14, n.3 [citado 2001-08-04], pp. 77-86.

LACAN, J. **A direção do tratamento e os princípios de seu poder**. In: Escritos. Editora Jorge Zahar: Rio de Janeiro, 1998a.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, M. de A. Fundamentos de metodologia científica. 5. reimp. **São Paulo: Atlas**, 2003.

Morin, Edgar. M. (2001, jul./set.). Os sentidos do trabalho. **Revista de Administração de Empresas,** São Paulo, *41*(3), 8-19.

NASIO, Juan-David. **Um psicanalista no divã**. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

NÓVOA, António. A pandemia de Covid-19 e o futuro da Educação. **Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal**, v. 7, n. 3, p. 8-12, 2020.

Por que a doença causada pelo novo vírus recebeu o nome de Covid-19?. **FioCruz**, Rio de Janeiro, 17 de mar. de 2020. Disponível em: https://portal.fiocruz.br/pergunta/por-que-doenca-causada-pelo-novo-virus-recebeu-o-nome-de-covid-19. Acesso em: 20 de mai. de 2020.

PRODANOV, Cleber Cristiano; DE FREITAS, Ernani Cesar. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico-2ª Edição**. Editora Feevale, 2013.

QUINET, A. **A descoberta do inconsciente: do desejo ao sintoma**. Editora Jorge Zahar, 3° edição, 2008.

RODRIGUES, Patrícia Ferreira; ALVARO, Alex Leandro Teixeira; RONDINA, Regina. Sofrimento no trabalho na visão de Dejours. **Revista Científica Eletrônica de Psicologia**, v. 4, n. 7, 2006.

SATO, Leny; LACAZ, Francisco Antonio de Castro; BERNARDO, Márcia Hespanhol. Psicologia e saúde do trabalhador: práticas e investigações na Saúde Pública de São Paulo. **Estudos de psicologia (Natal)**, v. 11, n. 3, p. 281-288, 2006.

SILVA, Rosana Marques. **O papel do psicólogo organizacional na gestão da qualidade Tota**l, 2005. Disponível em: https://www.sispro.com.br/artigos/organizacional-gestao-qualidade/. Acesso em: 12/abr. 2020.

SILVEIRA, Lia Carneiro; FEITOSA, Rúbia Mara Maia; PALÁCIO, Paula Danyelle Barros. **A escuta do sofrimento psíquico relacionado ao trabalho: contribuições da psicanálise para o cuidado em saúde**. **Psicologia em Revista**, v. 20, n. 1, p. 19-33, 2014.

SOUZA, Marcos Rogério dos Santos. A Transferência e o desejo de ensinar e aprender na educação infantil. *In*: **Educação e ciências humanas: Reflexões entre desconfianças**, a utilidade do inútil e a potência dos saberes. Vol. 1. São Carlos: Pedro & João Editores. 2020.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

VITORELLO, Márcia Aparecida. **O sofrimento psíquico no trabalho dos professores.** Revista Textual, v. 2, n. 19, 2015.

ZANELLI, J. I.; BASTOS, A. V. B.; RODRIGUES, A. C. de A. Campo Profissional do Psicólogo em Organizações e no Trabalho. In: ZANELLI, J. I. (org.). **Psicologia, organizações e trabalho no Brasil.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZIMERMAN, David E. **Manual da Técnica Psicanalítica**: uma re-visão. Porto Alegre: Artmed, 2004.

NARRATIVAS DO EU, LEITURAS DO OUTRO: LEITORES E PERSONAGENS NA LITERATURA CONTEMPORÂNEA

Ernani Hermes[1]

GT: Educação, leitura e direitos humanos

INTRODUÇÃO

> *Quando lemos, conseguimos viajar para muitos lugares, encontrar muitas pessoas e conhecer o mundo. Também podemos aprender a lidar com os problemas que tenhamos, instruindo-nos com as lições do passado. Nelson Mandela (1997).*

A literatura contemporânea, categoria de difícil e polêmico recorte, estabelece-se em uma zona intersticial e fronteiriça: enuncia entre o próprio e o alheio, a margem e o centro, o eu e o outro, o passado e o presente, o real e o ficcional. Isto é, o discurso se constrói da fronteira entre aquilo que é da realidade cultural do eu autoral e o que não é, ou seja, os processos de homogeneização cultural latentes pelas constantes investidas imperialistas. Tal dualidade forma a geografia simbólica que compreende o espaço do subalterno, dos grupos de minorias, a margem, e o centro, espaço de poder. Do mesmo modo, a produção literária atual estabelece uma interlocução entre as feridas históricas ainda abertas e os seus efeitos no presente: escravatura, colonização, ditaduras, segregação. Esse elemento que traz ao discurso literário a memória individual e coletiva e desse modo mescla o documental e o ficcional. Dessa forma, o campo literário do presente é constituído de forma plural, plurivocal e cada vez mais heterogêneo.

É por esse contexto que lanço a problemática deste estudo: quais os possíveis diálogos entre leitores e personagens no ato da leitura das narrativas

[1] Graduado Letras-Inglês na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI), campus de Frederico Westphalen. Professor de Língua Inglesa e Língua Portuguesa vinculado à Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Cerro Grande – RS. E-mail: ernani.hermes@gmail.com

contemporâneas? Penso tal questão ao visualizar duas situações: o leitor que pertence aos grupos minoritários ao ler narrativas estruturadas a partir de um eu subalternizado vê-se representado no discurso ao ver a sua experiência tematizadas pelas tramas subjetivas e sociais dos personagens. Do outro lado, vejo o leitor que não pertence a grupos minoritários, o leitor homem, branco, heterossexual, que lê essas mesmas narrativas; esse ato que constitui a alteridade, em que se entra em contato com uma experiência diferente da sua, a qual tem poder de sensibilização às causas de outros grupos sociais.

Para ilustrar esse contexto, trago dois objetos para a reflexão. O primeiro, da literatura brasileira, *Quarto de despejo:* diário de uma favelada, de Carolina Maria de Jesus, escrito de 1955 até 1960, ano de sua publicação. Esta narrativa, composta em forma de diário, como anunciado no subtítulo, desvela as experiências de uma favelada em meio à forme e às desigualdades sociais. O segundo, da literatura norte-americana, é o livro de memórias *Bone Black:* memories of girlhood, de bell hooks, publicado em 1996, cuja temática é o racismo e a segregação racial nos Estados Unidos e como isso afeta uma menina que vive no Kentucky.

Embaso as discussões a partir de algumas articulações teóricas de diferentes perspectivas. Primeiro, defino leitura e a situo, primeiro, como um direito de todo ser humano, a partir de Antonio Candido; ainda, procuro entender as relações entre experiência, narrativa e leitura apoiado em Walter Benjamin e Paul Ricoeur. Em seguida, proponho uma leitura dos objetos selecionados atentando para a construção da figura ficcional e os seus diálogos com o leitor a partir de Maria da Glória Bordini.

1. SOBRE LEITURAS, NARRATIVAS E EXPERIÊNCIAS...

A leitura, sobretudo a literária, está além da compreensão rígida da decodificação. Ler é construir sentidos, é penetrar nas tessituras do texto e formular significações que transcendem à materialidade linguística e alcançam o mundo do leitor. Tal prerrogativa é sustentada por Paulo Freire, em *A importância do ato de ler* (2006), cuja compreensão aponta que

> [...] a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele. [...] este movimento do mundo à palavra e da palavra ao mundo está sempre presente. Movimento em que a palavra dita flui do mundo mesmo através da leitura que dele fazemos. De alguma maneira, porém, podemos ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida da leitura do mundo mas por uma certa forma de escrevê-lo ou de reescrevê-lo, quer dizer, de transformá-lo numa prática consciente (FREIRE, 2006, p. 20).

Desse modo, pela leitura, o mundo e o texto se desvelam mutuamente: ao ler a palavra o leitor lê o mundo a sua volta, ou seja, o apreende em diferentes dimensões; ao mesmo tempo, pelas significações construídas no mundo, o leitor dá sentido à matéria textual. Esse operativo é, também, uma prática transformadora, pois pelos movimentos entre o texto e o mundo abrem-se diversas possibilidades de significação daquele e novas formas de compreensão e ação deste.

Essa movência palavra-mundo fundamente-se, também, porque o texto tem como ponto de referencialidade o próprio mundo, na forma de sujeitos, tempos, espaços, fatos e ideias. Dessa forma, evidencia-se que não há como desvincular a palavra e o mundo a que ela se refere.

Ao abordar o texto literário em relação à leitura, é necessário que a sua natureza seja entendida. Roland Barthes, em *Aula* (2007), a sua aula inaugural de semiologia literária no Collège de France, entende que há três forças que agem sobre o objeto literário: *Mathesis*, *Mimesis* e *Semiosis*. Os três conceitos correspondem, respectivamente, às formas do conhecimento, à representação do real e ao jogo de signos performado no âmbito literário.

Sobre literatura e conhecimento, Barthes entende que

> a literatura engrena o saber no rolamento da reflexividade infinita: através da escritura, o saber reflete incessantemente sobre o saber, segundo um discurso que não é mais epistemológico mas dramático (BARTHES, 2007, p. 19).

O discurso literário, na forma de arte, transcende à epistemologia. O que é efetivado no objeto literário é a apreensão de um saber sobre o mundo alcançado pela problematização deste na diegese.

Outra relação posta pelo crítico é entre literatura e real:

> A segunda força da literatura, é a sua força de representação. Desde os tempos antigos até as tentativas de vanguarda, a literatura se afaina em

> alguma coisa. O quê? Direi brutalmente: o real. O real não é representável, e é porque os homens querem constantemente representa-lo por palavras que há uma história da literatura (BARTHES, 2007, p. 21).

Esse real, o real do mundo, é o objeto que a literatura persegue em todas as suas manifestações, desde os princípios da arte literária até as suas formas contemporâneas. Ainda, é instinto do homem representar o mundo que o cerca e, desse processo, fazer surgir a arte, como já preconizava Aristóteles ao anunciar na *Arte Poética* (2014) que é instinto do homem imitar a natureza. Contudo, há uma diferença entre o pensamento clássico aristotélico e o pensamento moderno apresentado por Barthes: naquele intentava-se a imitação fidedigna do mundo por meio da criação; neste, todavia, reconhece-se a impossibilidade deste processo, uma vez que o artefato literário não tem um compromisso concreto com o real a não ser o de representá-lo em benefício da construção de sentidos da própria arte.

A última força da qual fala Barthes é colocada nos seguintes termos:

> pode-se dizer que a terceira força da literatura, sua força propriamente semiótica, consiste em *jogar* com os signos em vez de destruí-los, em coloca-los numa maquinaria de linguagem cujos breques e travas de segurança arrebentaram (BARTHES, 2007, p. 27, grifos do autor).

Por essa perspectiva, é o jogo de sentidos operado pelo sistema de signos que erige a matéria literária. Tal força confere ao discurso literário possibilidades amplas de significação, uma vez que as relações entre significante e significado são ampliadas ao nível máximo, sentidos plurais podem ser formulados no âmbito da literatura. E, sendo possibilidades amplas de leitura da palavra, têm-se possibilidades igualmente amplas de leitura do mundo.

Desse modo, o saber sobre o mundo e as representações do mundo são alcançados pelos sentidos erigidos através de um sistema de signos que o texto é constituído. Assim, é estabelecido um trinômio: saber – real – signos. Essas forças descritas por Barthes tem sua potência elevada ao máximo no ato da leitura, em que o leitor irá desvelar os significados construídos pelo jogo semiótico e, assim, ter acesso ao conhecimento mobilizado no objeto literário e o mundo por ele representado.

Esse operativo conecta duas pontas: o leitor e a experiência, e aqui a entendo como sinônimo de vivência, de ação no mundo. Para isso, focalizo de modo mais aprofundando a literatura em seu formato narrativo, ou seja, a narrativa literária. Desse modo, conectar narrativa e experiência me direciona, de imediato, à compreensão de Walter Benjamin sobre narração.

O filósofo alemão, no ensaio "Experiência e pobreza" (2012), constata que os soltados retornados da guerra "voltavam silenciosos do campo de batalha. Mais pobres em experiências comunicáveis, e não mais ricos" (BENJAMIN, 2012, p. 124). Dado o contexto violento da guerra, observa-se que os combatentes vivenciaram tamanha barbárie que não conseguiram transmutar a experiência vivida em material narrativo. Na compreensão de Benjamin, esse cenário faz com que o narrador tradicional, proveniente da tradição oral, entre em extinção, originando a crise da narrativa, pois esta, que era produzida de modo "artesanal", estava comprometida devido à queda de experiências. Como explica no ensaio "O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov" (2012),

> É a experiência de que a arte de narrar está em vias de extinção. São cada vez mais raras as pessoas que sabem narrar devidamente. É cada vez mais frequente que, quando o desejo de ouvir uma história é manifestado, o embaraço se generalize. É como se estivéssemos sendo privados de uma faculdade que nos parecia totalmente segura e inalienável: a faculdade de intercambiar experiências. (BENJAMIN, 2012, p. 213).

Desse modo, contar histórias, narrar, ou seja, construir uma narrativa, seja ela literária ou não, é uma forma de troca de experiência. Isto porque pelo empreendimento narrativo, a experiência do sujeito que narra é apreendida pelo discurso. Assim, pelas bases históricas de seu tempo, Benjamin formula uma concepção filosófica de narrativa como veículo da experiência, pelo qual esta é transmitida entre os sujeitos.

Paul Ricoeur (2010), em conformidade com Benjamin, conduz a uma compreensão de narrativa também como forma de apreensão da experiência. Em *Tempo e Narrativa I* (2010), o filósofo francês entende que

> O mundo exposto por toda obra narrativa é sempre um mundo temporal. [...] o tempo se torna humano na medida em que está articulado de maneira narrativa; em contraposição, a narrativa é significativa na medida em que desenha as características da experiência temporal (RICOEUR, 2010, p. 09).

Sob a influência de Heidegger, Ricoeur entende a narração como processo pelo qual a existência, como ação no mundo arquitetada em uma dimensão temporal, é elemento balizador da narrativa. Assim, atuando por duas frentes: ao passo que a narrativa dá sentido à experiência do homem no mundo intrincada de temporalidade, ela própria, a narrativa, apenas tem significação porque é articulada a experiência temporal do sujeito no mundo.

Essa operação é alcançada pela tríplice mimética que sustenta a constituição da narrativa, assim vinculando a experiência ali apreendida ao mundo. Ricoeur (2010) explica que

> numa brincadeira séria, denominei *mímesis* I, *mímesis* II, *mímesis* III. Considero estabelecido que *mímesis* II constitui o eixo de análise; por sua função de corte, ela abre o mundo da composição poética e institui, como já sugeri, a literariedade da obra literária. Mas minha tese é que o próprio sentido da operação de configuração constitutiva da composição da intriga resulta de sua posição intermediária entre as duas operações que chamo *mímesis* I e *mímesis* III e que constituem o antes e o depois da *mímesis* II. Assim, proponho-me a mostrar que *mímesis* II extrai sua inteligibilidade da sua faculdade de mediação, que é a de conduzir do antes ao depois do texto, de transfigurar o antes em depois por seu poder de configuração (RICOEUR, 2010, p. 94, grifos do autor).

Desse modo, a narrativa passa por três estágios: o primeiro concerne a pré-figuração do mundo, ou seja, o mundo propriamente dito a ser representado pelo discurso narrativo; o segundo, diz respeito a configuração do mundo na narrativa e, desse modo, faz a mediação entre o primeiro estágio e o terceiro. O último estágio compreende o ato da leitura, em que há a refiguração do mundo, em que o leitor refigura o mundo exposto na narrativa.

Então, o leitor tem um papel decisivo no ato de ler narrativas, pois há uma dialética entre a subjetividade e a experiência do leitor anterior ao momento da leitura e o mundo exposto pela narrativa. Desse movimento dialético surgem os sentidos duplos que dão significação ao material lido e ao mundo do leitor afetado pela exposição da intriga.

É por esse jogo que a literatura adquire o seu aspecto formativo. Uma vez que ao entrar em contato com a experiência do outro, o leitor tem a possibilidade de ser sensibilizado e assim a leitura se torna, como preconizou Freire (2006), um meio de transformação.

Essa compreensão se aproxima da apresentada por Antonio Candido no ensaio "O direito à literatura" (2004). Aí, a crítica brasileira considera a literatura – assim como outras formas de expressão artística e a cultura de um modo geral – em relação aos direitos humanos. Entendo-os como o conjunto de direitos básicos assegurados a todos os sujeitos, sem distinção de raça, gênero ou classe social ou qualquer outra variável. Assim, sendo uma forma de dirimir as desigualdades sociais existentes na sociedade. Isto, considerando o capitalismo latente que se estrutura pelo acumulo de capital a poucos e a danação de muitos, nos termos do autor "os mesmos meios que permitem o progresso podem provocar a degradação de muitos" (CANDIDO, 2004, p. 169).

Por essa perspectiva, a leitura, e de modo especial à leitura literária, não pode ser um privilégio das classes privilegiadas, que têm acesso a bons livros e tempo disponível para estudo e lazer. Tal compreensão erige-se pelo pensamento de que "pensar em direitos humanos [...] [é] reconhecer que aquilo que consideramos indispensável para nós é também indispensável para o próximo" (CANDIDO, 2004, p. 172). Por esse viés, é comum pensar-se nos bens e serviços como moradia, alimentação e saúde, mas pensar também que a cultura, de um modo geral, é indispensável a todos, dado o seu caráter formativo e humanizador, como explica Candido

> a literatura concebida no sentido amplo a que me referi parece corresponder a uma necessidade universal, que precisa ser satisfeita e cuja satisfação constitui um direito. [...] Deste modo, ela é fator indispensável de humanização e, sendo assim, confirma o homem na sua humanidade, inclusive porque atua em grande parte no subconsciente e no inconsciente [...] A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornece a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas. (CANDIDO, 2004, p. 175).

Em suma, a literatura e, por extensão, a leitura, deve ser um direito de todo ser humano para que esse possa explorar as suas possibilidades de ser e assim se constituir como sujeito. Isso de acordo com a compreensão de Candido de literatura, como uma faca de dois gumes: pode estar tanto a serviço das elites, como das minorias; pode denunciar as mazelas sociais, como também pode confirmá-las. Assim, a literatura nos possibilita múltiplos olhares sobre o mundo e sobre nós. A leitura literária é fundamental, nesse sentido, para o desenvolvimento humano, para que este alcance os conhecimentos historicamente acumulados, tenha olhares diferenciados ao mundo e assim possa compreendê-lo e compreender-se.

Desse modo, coloco em diálogo as distintas teorias, provenientes de correntes teóricas diversas, que aqui trago. Uma vez que o ato da leitura coloca em evidência tanto a dimensão do texto, como a dimensão do mundo que ele representa e, assim, torna-se uma forma de intercambiar experiências entre quem narra e quem lê. Em conformidade, esse operativo é potência humanizadora, pois nos coloca em contato com experiências distintas das nossas e assim nos abre possibilidades de leitura do mundo pela leitura do texto. E, evidentemente, isso deve ser pautado como um direito de todo ser humano em direção a um mundo menos desigual.

2. *QUARTO DE DESPEJO* E *BONE BLACK*: ESCRITURA E LEITURA, PERSONAGENS E LEITORES

O cânone literário, e a sua significância para a história da literatura, confunde-se com a história do poder, em que as produções do centro eram evidenciadas, enaltecidas pela crítica, estudadas nas cadeiras universitárias e nos programas escolares de leitura, cobrados nos vestibulares. Contudo, as produções literárias da margem, os discursos de minorias, não chegavam a esses espaços privilegiados; quando conseguiam ser publicados, eram em triagem pequena e ficavam restritos a um grupo reduzido de leitores, sem atingir os grandes debates sobre literatura.

Todavia, movimentos teóricos surgem em detrimento desse *establishment* a partir da segunda metade do século XX. De início, os estudos culturais começam a questionar a distinção entre a cultura erudita e a popular, trazendo ao debate as

produções de operários e demais grupos sociais subalternizados ao longo da história. A teoria pós-colonial também colabora com as discussões a respeito dos contrastes culturais entre as investidas homogeneizantes do colonizador e a resistência do colonizado. E, nesse mesmo rol, a perspectiva decolonial, que busca revisar a história reconstruindo as identidades e narrativas pelo viés do colonizado, desconstruindo epistemologias eurocêntricas em um movimento geopolítico de repensar o saber, o agir e o ser. Esse bojo teórico, em conjunto, promove uma flexibilização do cânone, trazendo ao centro do debate o discurso literário enunciado pelas classes subalternizadas, como negros, favelados e operários.

É por esse cenário que chegam até nós nomes como Carolina Maria de Jesus e bell hooks. A primeira, brasileira, residente da favela de Canindé, catadora de lixo, negra que experimentou o flagelo das desigualdades sociais em seu país. A segunda, professora estadunidense, negra, vivenciou desde a infância o estigma do racismo, fato que a marcou profundamente. Ambas enunciam das margens da sociedade e, em uma postura de resistência, rompem com essa fronteira simbólica trazendo na sua voz eco dos seus iguais, desvelando situações discriminatórias e violentas.

Carolina Maria de Jesus é conhecida como a favelada que virou escritora. Seu primeiro livro publicado é *Quarto de despejo:* diário de uma favelada, de 1960, que reuniu escritos de aproximadamente 20 diários. A narrativa segue os padrões retóricos do gênero diarístico: registra sentimentos, pensamentos, emoções, experiências e fatos do cotidiano na favela. Pela trama, observa-se a autora/narradora/personagem em sua tentativa de sobreviver na cidade de São Paulo catando lixo. Mãe de três filhos, a necessidade de subsistência é acentuada, fazendo da fome e das dificuldades os temas mais recorrentes do livro, como nesta passagem de 15 de julho de 1955:

> Aniversário de minha filha Vera Eunice. Eu pretendia comprar um par de sapatos para ela. Mas o custo dos generos alimenticios nos impede a realização dos nossos desejos. Atualmente somos escravos do custo de vida. Eu achei um par de sapatos no lixo, lavei e remendei para ela calçar (JESUS, 2013, p. 11).

Uma passagem de 16 de julho sintetiza o drama vivido por ela, quando diz

> Saí indisposta, com vontade de deitar. Mas, o pobre não repousa. Não tem o privilegio de gosar descanço. Eu estava nervosa interiormente, ia maldizendo a sorte (...) Catei dois sacos de papel. Depois retornei, catei uns ferros, umas latas, e lenha. Vinha pensando. Quando eu chegar na favela vou encontrar novidades... (JESUS, 2013, p.12).

Essa é a dor da personagem: viver à margem, sem dignidade a ponto de ser perseguida pela fome e catar nos restos a sua subsistência. O flagelo da pobreza impera e restringe as perspectivas de vida. Carolina, desse modo, é uma sobrevivente, que sobrevive à violenta desigualdade social que massacra ela e os seus semelhantes.

A situação chega a tal extremo que ela diz saber a cor da fome, que diz ser amarela: "Eu que antes de comer via o céu, as arvores, as aves tudo amarelo, depois que comi, tudo normalizou-se aos meus olhos" (JESUS, 2013, p. 44). Essa era a sensação que ela tentava fugir: a fome. A forma que encontrara para essa fuga fora a escrita, como é dito pela própria em uma entrevista: "quando não tinha nada o que comer, em vez de xingar eu escrevia. Tem pessoas que, quando estão nervosas, xingam ou pensam na morte como solução. Eu escrevia o diário" (JESUS, 2013, p. 195).

A situação de Carolina revela a desumanização, a degradação máxima do sujeito, representada pela fome, e é isso que a impulsiona à escrita. Nesse sentido, a escritura é uma forma não de escapar da realidade, mas de moldá-la, dar outro sentido às asperezas da vida.

Essa situação de desigualdade e do flagelo da pobreza é expressa pelo título da obra, em que Carolina explica o porquê de *Quarto de despejo*:

> É que em 1948, quando começaram a demolir as casas térreas para construir os edifícios, nós, os pobres, que residíamos nas habitações coletivas, fomos despejados e ficamos residindo debaixo das pontes. É por isso que eu denomino que a favela é o quarto de despejo de uma cidade. Nós, os pobres, somos os trastes velhos (JESUS, 2013, p. 195-196).

O grupo social representado por Carolina, os favelados, são o reflexo de um país desigual. A eles são negados todos os direitos. A favela é a representação

espacial e física da margem, que aqui não é mais uma fronteira simbólica, mas um real palpável que congrega os sujeitos que não tem espaço e não tem voz.

Mais ao norte do continente, bell hooks, em seu livro *Bone black*: memories of girlhood, de 1996, problematiza as suas memórias enquanto criança que vivenciou a segregação racial nos Estados Unidos. O cenário é Kentucky, estado sulino, região historicamente demarcada pelo racismo proveniente da escravatura. A situação discriminatória vai fazer com que a menina não se reconheça naquela ambiência e, desse modo, não se sinta pertencente àquela cultura e àquele lugar.

Na escola, ela não se reconhece em meio aos símbolos escravagistas durante o Juramento da Bandeira, o que sugere a falta de acolhimento da população negra nos ambientes escolares. Isto que é sublinhado na narrativa: "School begins with chapel. There we recite the Pledge of Allegiance to the Flag. We have no feeling for the flag but we like de words. Said in unison, they sound like a chant" (HOOKS, 1996, p. 05).

Essa situação assinala o desejo da jovem por pertencimento, como ela mesma expressa: "I want to belong – […] it hurts to be always on the outside" (HOOKS, 1996, p. 183). Estar do lado de fora, nesse sentido, refere-se a própria situação de estar à margem da sociedade, pois o lugar em que ela está não a representa por trazer elementos culturais que remetem à opressão do seu povo. Assim, ela define que seu trabalho é "my work is to find out where I belong" (HOOKS, 1996, p. 183).

Desse modo, o lugar encontrado pela personagem/narradora/autora é a própria escrita. Uma vez que pela escritura abre-se um mundo de possibilidades de existência que a ela era negado. Sobre isso, ela escreve:

> At night when everyone is silent and everything is still, I lie in the darkness of my windowless room, the place where they exile me from the community of their heart, and search the unmoving blackness to see if I can find my way home. I tell myself stories, write poems, record my dreams. In my journal I write - I belong in this place of words. This is my home. This dark, bone black inner cave where I am making a world of myself (HOOKS, 1996, p. 183).

A escritura é o lugar de renascimento, onde o eu encontra-se consigo mesmo e encontra um local para enunciar a própria experiência. Esse espaço é adjetivado com a expressão *boné black*, título do livro, esse "negro de osso" é um tipo específico de

carvão vegetal bastante fino obtido pela queima de ossos de animais. Essa metáfora pode ser explicada da seguinte forma:

> Faz-se preciso voltar ao processo de obtenção do pigmento: primeiro, é necessário grande envolvimento e sacrifício, simbolizado pelo uso de elemento corpóreo, o osso; segundo, os ossos utilizados são animais, o que associado à experiência negra em contexto escravocrata equivale a chamar a atenção ao processo de animalização e objetivação do negro; finalmente, a necessidade de que a combustão seja feita em recipiente fechado para que se produza o resíduo negro remete ao isolamento dessa população, dos navios negreiros às senzalas e ao distanciamento provocado por preconceito de raça e de classe. Por outro lado, o osso, embora decomposto, é resistente e persiste residualmente, embora na forma de carbono e fosfato de cálcio tribásico, composto usado em medicações destinadas a fortalecer os ossos. É, pois, necessária experiência calcinante para que o osso transforme-se em negro de osso, o qual é capaz de colorir e enrijecer. Similarmente, as várias vivências da autora, nem sempre fáceis, são retomadas pela memória e transformadas pela escrita que, ao reelaborar o vivido, ressignifica a experiência de mundo, influenciando, também, a formação de sua identidade cultural (HERMES e SILVA, 2019, p. 127).

Pelo exposto, as duas narrativas apresentadas fazem emergir um eu que enuncia a sua experiência da margem. As identidades, nesse sentido, são atravessadas por processos de subalternização dos grupos minoritários. Entendo, portanto, identidade na perspectiva dos estudos culturais, proposta por Kathryn Woodward (2000), como o que diferencia o sujeito do outro no momento em que esse é chamado à ação. Por essa perspectiva, em *Quarto de despejo* observo a construção de identidade de uma mulher, negra, favelada, pobre, que vivencia a pobreza em nível extremo; em *Bone black*, uma menina, negra, em uma ambiência interiorana, que tem como marca da sua experiência o flagelo do racismo. Ambas as personagens compartilham da marginalidade e, pelas variáveis apresentadas, ainda que em contextos distintos, apresentam construções de identidade semelhantes.

Essa figura que emerge do discurso, por se tratar de narrativas pertencentes às modalidades da escrita de si, é ao mesmo tempo personagem, narradora e autora. Tal como explica Philippe Lejeune (2014), em *O pacto autobiográfico,* o gênero autobiográfico, em que as narrativas do eu são sedimentadas, compreende a uma narrativa de retrospecção que focaliza uma história de vida. A matéria que erige essa forma literária é a relação de identidade que se estabelece entre quem narra, quem escreve e quem age na diegese, ou seja, narradora-autora-personagem, isso que é

reforçado pelo uso da primeira pessoa gramatical. Tal operativo estrutura a configuração dessas duas figuras: bell e Carolina escrevem as suas histórias, as narram e, consequentemente, são sujeito da ação desenvolvida.

Entendido o arranjo formal que sustenta a construção das personagens, procuro entender as construções de identidade que perpassam tal processo. Embora, como explicado, há uma convergência entre personagem, narradora e autora, foco na primeira categoria, ao partir do entendimento de que é nessa instância narrativa que as identidades tomam forma, uma vez que a identidade é formulada pelo agir, e é a personagem a categoria que expressa a ação no relato.

O principal demarcador das construções de identidade que emergem das duas narrativas é a interseccionalidade. Esse dispositivo teórico advém do feminismo negro e foi utilizado pela primeira vez pela jurista estadunidense Kimberlé Crenshaw. Na sua conferencia ministrada ao TED, intitulada "The urgency of intersectionality" (2016), a autora explica que esse conceito é uma ferramenta metodológica para entender as interações estruturais entre diferentes formas de opressão e os seus efeitos políticos. Isto é, a interseccionalidade é uma ferramenta teórica utilizada para pensar a inseparabilidade das estruturas de opressão operadas pelo capitalismo, pelo racismo e pelo patriarcado.

Crenshaw (2016) aponta que é como se a mulher negra estivesse em um cruzamento de avenidas e fosse atropelada pelos carros que vêm de todas as direções. Essas "avenidas identitárias" se cruzam: o ser mulher, o ser negra e o ser periférica. Desse modo, é como se uma opressão potencializasse a outra, colocando a mulher negra em uma posição de oprimida triplamente.

A jurista em questão explica que em uma seleção de funcionários de uma empresa dos Estados Unidos, uma mulher negra foi preterida a uma mulher branca para o mesmo cargo, tendo ela formação mais adequada. Ao recorrer ao sistema de justiça alegando racismo e sexismo, a empresa operou em uma linha de defesa alegando que havia funcionárias mulheres e homens negros, portanto, não haveria racismo nem sexismo. Contudo, Crenshaw (2016) assinala que essa situação jurídica direciona a um entendimento de que as questões de raça e gênero, bem como de

classe, devem ser analisadas como um conjunto, que reverbera uma estrutura social demarcada pela opressão dessas identidades.

É por essa perspectiva que as identidades são formuladas por meio da agência da personagem. O agenciamento perpetrado por bell e Carolina na narração desmonta as estruturas de poder que as oprimem: o sexismo, o racismo e a violência de classe. Em *Bone black*, a exaltação da cultura escravagista no ambiente escolar e a experiência da segregação racial direcionam o agir da personagem e a constituição da identidade da personagem enquanto mulher negra. Em *Quarto de despejo*¸ as nervuras sociais intrincadas pela violência de raça, gênero e classe influenciam a ação da personagem no mundo e, por extensão, a formulação enquanto mulher negra periférica.

Ademais, as outras personagens que compõem a narrativa, como Vera Eunice, em *Quarto de despejo*, e a mãe de bell, constituem suas identidades a partir das mesmas tramas sociais. Carolina, ao expor a relação com a filha, ratifica essas opressões que também afetam a menina. A fome e as constantes compensações, como trocar um bolo de aniversário da filha por uma mistura de água e farinha, ofertar como presente um par de sapatos encontrado no lixo, elucidam esse cruzamento de opressões no Brasil. Da mesma forma, a preocupação da mãe com a menina bell dimensionam a realidade das mulheres negras nos Estados Unidos.

A alteridade, portanto, constituída entre as personagens de cada narrativa reforça as representações sociais de opressão e segregação. O que se tem são personagens femininas, negras e periféricas que perpassam a experiência individual das personagens principais que correspondem ao eu autoral, mas alcançam a experiência coletiva de mulheres negras flageladas pelos sistemas de opressão.

Frantz Fanon (2008, p. 26), em *Pele negra, máscaras brancas*, entende que "há uma zona de não-ser, uma região extraordinariamente estéril e árida". Esse perímetro sem vida é ocupado pelas personagens que, ao serem oprimidas, transformam suas vivências em escritura: Carolina escreve para passa a fome, não apenas a fome física, a fome de comida, mas a fome de existência, a fome de estar no mundo; bell de modo semelhante, ao escrever a matéria vivida procura um lugar para pertencer, um espaço livre da segregação da qual fora vítima.

Ainda que sejam notáveis as diferenças entre as tramas sociais e seus sistemas de opressão entre Brasil e Estados Unidos, narrativas como as de Carolina e bell rompem com o silenciamento estrutural, que não dá voz para que as mulheres negras vocalizem suas experiências de mundo. Do mesmo modo, quebram a hegemonização de identidades erigida pelo apagamento dos sistemas representacionais negros. A tais problemas, silenciamento e apagamentos da mulher negra, ambos os países convergem para o mesmo ponto.

Tal movimento toma corpo na Literatura Contemporânea, em tendências observáveis tanto na Literatura Brasileira, quanto da Literatura Norte-Americana. Giorgio Agamben (ano), em *O que é contemporâneo?*, entende que

> isso significa que o contemporâneo não é apenas aquele que, percebendo o escuro do presente, nele apreende a resoluta luz; é também aquele que dividindo e interpolando o tempo, está à altura de transformá-lo e de colocá-lo em relação com os outros tempos, de nele ler de modo inédito a história, de 'citá-la' segundo uma necessidade que não provém do seu arbítrio, mas de uma exigência à qual ele não pode responder. É como se aquela invisível luz, que é o escuro do presente, projetasse a sua sombra sobre o passado, e este, tocado por esse facho de sombra, adquirisse a capacidade de responder às trevas do agora (AGAMBEN, 2009, p.72).

Diante de tal concepção teórica, observo que as narrativas apresentadas lançam luzes às sombras de nossos tempos. Na contemporaneidade, as narrativas, principalmente pelas experiências das personagens e as identidades que tomam forma nessa categoria, as violências históricas são ressignificadas. Isto é, tais obras, no âmago da produção literária atual, tratam de temas pertinentes ao nosso tempo e o fazem em um operativo de ruptura temporal, entre o agora e os antecedentes históricos.

Maria da Glória Bordini, no ensaio "A personagem na perspectiva dos estudos culturais" (2006), entende que na literatura contemporânea a categoria do personagem demanda um leitor ativo, que como um detetive, une as peças apresentadas no discurso e forma a imagem da figura ficcional. Assim sendo, a figura ficcional desvela uma configuração identitária que transcende à narração e chega até o leitor de uma forma bastante aguda, pois à medida que o eu dá forma a sua identidade por meio da sua experiência no mundo, o leitor também é colocado

diante da possibilidade de refletir sobre a própria vida. As narrativas do eu, portanto, desempenham um papel social relevante ao ser um espaço de reflexão sobre os complexos processos identitários contemporâneos.

Então, é estabelecido um diálogo entre leitor e personagem na literatura contemporânea em duas situações. Ao ler narrativas centralizadas em um eu, como as aqui apresentadas, abrem-se duas possibilidades: na primeira, o leitor que pertence a grupos sociais que compartilham das categorias de identidade das personagens vê-se representado, emergindo, então, a representatividade pela leitura da narrativa; do outro lado, está o leitor que se afasta dos grupos sociais representados pelas personagens em questão, este, então, tem contato com uma experiência de mundo distinta as sua, o que o faz refletir sobre a condição do outro no mundo e, consequentemente, a sua própria.

Em ambos os casos, reafirma-se o caráter humanizador da literatura, uma vez que, no primeiro, o leitor sente-se sujeito ao ter a sua experiência de mundo representada, e no segundo caso, o leitor é sensibilizado com as vivências do outro. Ambos os processos exercem potencial influência nas reflexões sobre a sociedade e sobre o sujeito e, transcendendo à matéria linguística, torna-se um meio de transformação.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pelas discussões teóricas propostas e as notas sobre os objetos literários, delimito a literatura em sua potencialidade formativa e humanizadora. Tal procedimento alcançado pelas vias da representatividade dos processos de conformação da identidade e da alteridade efetivada no ato de intercambiar experiências via narrativa. As narrativas do eu, portanto, promovem uma leitura do outro a partir do contato com a sua experiência articulada pela narração e significada no ato da leitura.

Assim sendo, as narrativas apresentadas abrem campo tanto para a alteridade quanto pela representatividade. A primeira, coloca o leitor em contato com experiências que diferem das suas, projetando no relato as vivências de uma mulher,

negra e favelada e de uma menina negra no interior dos Estados Unidos; desse modo, ampliando os horizontes e perspectivas de mundo do leitor. Quanto à segunda, os leitores que vivenciaram experiências similares encontram representação no ato da leitura, assim, alcançando sistemas representacionais para fundamentar a sua identidade. Por esse viés, na Literatura o leitor encontra meios para a contínua construção da sua identidade.

Desse modo, é evidente que a Literatura, bem como os demais objetos culturais, devem ser pautados como direitos inalienáveis de todo o ser humano, para que esse possa se desenvolver globalmente. Nesse sentido, são necessárias que narrativas erigidas por um eu autoral que representa grupos subalternizados sejam colocadas em evidência em programas de leitura, para que cada vez mais leitores sejam tocados pelas experiências e assim sejam sensibilizados para as questões de desigualdade e segregação. Isto é, o trinômio educação, leitura e direitos humanos, título deste grupo de trabalho, deve ser considerado em diferentes instâncias da sociedade para que haja mudanças significativas nas estruturas sociais.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. **O que é o Contemporâneo? e outros ensaios**. Trad. Vinícius Nicastro Honeslo.Chapecó, SC: Argos, 2009.

BARTHES, Roland. **Aula**. Trad. Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 2007.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**. Trad. de Sérgio Paulo Rouanet. 8ª ed. São Paulo: Brasiliense, 2012.

BORDINI, Maria da Glória. A personagem na perspectiva dos estudos culturais. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 41, n. 3, p, 135-142, set. 2006.

CANDIDO, Antonio. O direito à literature. In. CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2004. p. 169-191.

CRENSHAW, Kimberlé. *The urgecy of intersectionality.* Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=akOe5-UsQ2o>. Acesso em 23/10/2020.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Trad. Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 2006.

HERMES, Ernani Silverio; SILVA, Denise Almeida. "I belong to this place of words": memória, pertencimento e escritura em bell hooks. **Revista de Literatura, História e Memória,** v. 15, n. 25, p. 117-129.

HOOKS, bell. **Bone Black**: memories of girlhood. New York: Holt, 1996.

JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de despejo**: diário de uma favelada. 1ª ed. São Paulo: Abril Educação, 2013.

LEJEUNE, Philippe. **O pacto autobiográfico***:* de Rousseau à internet. Trad. Maria Jovita Gerheim Noronha e Maria Inês Coimbra Guedes. 2ª ed. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2014.

RICOEUR, Paul. **Tempo e Narrativa** *I*: a intriga e a narrativa histórica. Trad. Cláudia Berliner. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis: Editora Vozes, 2014. p. 07-72.

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR PARA O ENSINO DA EDUCAÇÃO FINANCEIRA: UMA ANÁLISE DO CURSO EAD ENEF – FINANÇAS SEM SEGREDOS

Fabricio Michell Soares[1]
Ani Caroline Grigion Potrich[2]

GT: Educação Financeira: tecendo formas de ser e estar em cidade que educa e se educa

INTRODUÇÃO

A crescente globalização financeira, propiciada pela evolução dos mercados e das atividades econômicas no mundo, tornou as interações financeiras mais complexas e sofisticadas, exigindo das empresas e famílias um conhecimento financeiro cada vez maior (OECD, 2017). Mas, ao observar a saúde financeira dos indivíduos, verifica-se que estes possuem grandes dificuldades na tomada de decisões financeiras.

Lusardi, Mitchell e Oggero (2018) reforçam com alguns exemplos este aumento substancial de decisões que os indivíduos estão sendo submetidos ao longo da vida, eles relatam um fenômeno que veem ocorrendo nos EUA, onde muitas pessoas chegam perto da aposentadoria com muito mais dívidas do que as gerações anteriores. Sendo assim, eles estão vivendo cada vez mais e necessitando de acesso a uma gama de novos produtos financeiros para subsidiar as dívidas. Os mesmos autores comentam que essas tendências surgidas em todo o mundo, quando combinadas com baixos níveis de alfabetização financeira, particularmente, entre grupos populacionais mais vulneráveis, indicam a grande necessidade em elevar a alfabetização financeira a um patamar mais significativo pelos formuladores de políticas.

[1] Graduado em Administração pela UESPI, Mestre e Doutorando em Finanças pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Pós-Graduado em Finanças, Investimentos e Banking, PUC-RS e Pós-Graduado em Gerenciamento de Projetos, PUC-MG. Faz parte do Núcleo de Finanças Pessoais e Comportamentais da UFSC (NUFIPEC), E-mail: fabriciomichell@yahoo.com.br.
[2] Doutora em Administração pela Universidade Federal de Santa Maria. Atualmente, é Professora do Departamento de Ciências da Administração da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Coordenadora do Núcleo de Finanças Pessoais e Comportamentais (NUFIPEC) e do LINC Business da UFSC. E-mail: ani.potrich@ufsc.br.

No Brasil, pode-se observar essas dificuldades ao analisar pesquisas como a Pesquisa de Endividamento e Inadimplência do Consumidor (PEIC), realizada mensalmente desde janeiro de 2010 pela Confederação Nacional do Comércio de Bens, Serviços e Turismo. Verificando sua série histórica de 19 anos, nota-se em todos os meses que mais da metade da população esteve endividada, sendo que na pesquisa de dezembro de 2019 constatou-se que 65,6% delas possuíam dívidas, atingindo o maior patamar desde o início da pesquisa (CNC, 2020).

Nesse cenário, surgem importantes aspectos a serem observados quando o assunto é gestão financeira pessoal. A *Organisation for Economic Co-operation and Development* (OECD) ou Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), compreende que alguns destes aspectos fizeram com que crescesse o interesse mundial pela alfabetização financeira e consequentemente, a tornassem uma habilidade-chave de vida. São eles: uma maior oferta e demanda de produtos e serviços financeiros, aumentando também, a quantidade de decisões financeiras que os indivíduos precisam tomar e, um crescente movimento de transmissão de risco de governos e empresas para os indivíduos, ampliando a responsabilidade individual (OECD, 2013).

Observando esse interesse, estudos dessa temática tornaram-se frequentes nas pesquisas de diversos países, que aumentaram substancialmente os investimentos e a atenção para este tema, ao considerar a importância do desenvolvimento de programas de alfabetização financeira voltados para a população (SAVOIA; SAITO; SANTANA, 2007). Existe ampla evidência do impacto benéfico da alfabetização financeira nas decisões e no comportamento financeiro dos indivíduos, como a gestão da dívida e as práticas de endividamento. Ao defenderem esses benefícios, Bucher-Koenen et al. (2016) comentam que a alfabetização financeira prepara as pessoas para tomarem melhores escolhas, evitarem armadilhas, identificarem os melhores locais para obtenção de ajuda, além de auxiliar na tomada de decisão.

De outro modo, as evidências apontam que indivíduos que possuem baixos níveis de alfabetização financeira investem imprudentemente, e frequentemente acabam por se endividar, chegando inclusive a pegar empréstimos com altas taxas de juros (LUSARDI; MITCHELL, 2011; REED; COCHRANE, 2012). No tocante à casa

própria, um dos principais patrimônios das famílias, Moore (2003) relatou que os menos alfabetizados financeiramente são também mais propensos a ter hipotecas caras. Por esse mesmo ângulo, quando a falta de alfabetização financeira leva ao cenário de endividamento, consequências catastróficas podem acontecer, como a falência pessoal e a perda da moradia (OPLETALOVÁ, 2015).

Essa maior atenção e empenho das instituições nas pesquisas por esta temática também expôs a complexidade que é compreender o conceito de alfabetização financeira, que, por muitas vezes, é confundido ou apresentado de forma incompleta.

Assim, na busca por um consenso, a OECD conceituou a alfabetização financeira como sendo a combinação de cinco dimensões: consciência, conhecimento, habilidade, atitude e comportamento. Dimensões necessárias na tomada de decisões coerentes relacionadas à gestão financeira e na busca por um bem-estar financeiro. Ela pode ser mensurada avaliando-se o conhecimento, a atitude e o comportamento financeiros dos indivíduos (OECD, 2013b).

Figura 1 – Representação das dimensões da Alfabetização Financeira.

Fonte: elaborada pelos autores com base nos dados da OECD.

Ainda, o conceito de educação financeira é frequentemente confundido com o de alfabetização financeira. Contudo, a OECD entende que a educação financeira é o processo em que as pessoas melhoram a sua compreensão sobre os conceitos e

produtos financeiros, podendo com isso, adquirir habilidades necessárias para tomar melhores decisões financeiras e, consequentemente, melhorar o seu bem-estar (OECD, 2013b). Tal entendimento do que é educação financeira aproxima-se do conceito de conhecimento financeiro, enquanto a alfabetização financeira engloba, além do conhecimento, a atitude e o comportamento financeiros.

Governos no mundo todo estão reconhecendo os benefícios da alfabetização financeira, buscando ter uma população financeiramente alfabetizada que tenha acesso a produtos financeiros apropriados com proteção relevante ao consumidor. Baseados nisso, o G20 endossou nos últimos anos um conjunto de princípios a esse respeito, a proteção financeira ao consumidor, a inclusão financeira e a implantação de estratégias nacionais, indicando um firme compromisso com a integração financeira plena e segura (OECD, 2013b).

No Brasil, o último levantamento dos indicadores de inadimplência, realizado pela CNDL/SPC Brasil em dezembro de 2019, informou que o volume de consumidores brasileiros com o CPF restrito para fazer compras a prazo ou contratar crédito é de 61 milhões de brasileiros, o que representa 39,9% da população acima dos 18 anos (SPC BRASIL, 2019). Dados como estes corroboram indiscutivelmente a necessidade de ações voltadas para a alfabetização financeira dos brasileiros.

Nesse panorama a alfabetização financeira adquiriu no Brasil o status de política de Estado com a criação da Estratégia Nacional de Educação Financeira (ENEF), em 2010. Apesar da ENEF utilizar em seu nome o termo "Educação Financeira", o seu plano diretor esclarece que o conceito adotado pela estratégia é o mesmo da OECD, portanto, ela procura informar, conscientizar, orientar e formar os indivíduos para mudarem o comportamento, passando a realizar boas escolhas financeiras e adotando ações para melhorarem seu bem-estar financeiro (CONEF, 2011), conceito este condizente com o termo alfabetização financeira. Assim, por mais que a terminologia utilizada pela ENEF seja "educação financeira", o que ela propõe ter como iniciativa aqui no Brasil é a inclusão da alfabetização financeira, pois objetiva a mudança de comportamento.

Tal ascensão da alfabetização financeira foi um importante passo para o desenvolvimento do tema no país, pois com ela o governo almeja contribuir por meio

do fornecimento e apoio de ações que ajudem a população a tomar decisões financeiras de forma mais autônomas e conscientes. Nesse sentido, o projeto Educação Financeira nas escolas da ENEF, sob a coordenação da Associação de Educação Financeira do Brasil (AEF-Brasil), propõe fomentar a temática no ambiente escolar, alinhando-se com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (AEF-BRASIL, 2018). Vale salientar que, igualmente à ENEF, por mais que a terminologia utilizada pela BNCC seja "educação financeira", o que ela realmente propõe é implantar ações que mudem o comportamento financeiro, conceito este mais condizente com a alfabetização financeira.

Uma das principais ferramentas utilizadas pela ENEF para alcançar este objetivo é a disponibilização do curso EaD ENEF – Finanças sem segredos aos professores interessados, através da sua plataforma de ensino. Ele é um curso de educação financeira que tem o propósito de capacitar o professor, melhorando a sua compreensão sobre os conceitos e produtos financeiros, além de orientar sobre como ensinar educação financeira e promovê-la para seus alunos. Disponibilizado no site vida e dinheiro da AEF-Brasil, com 50 horas de conteúdos sociais e conceitos financeiros. Voltado para professores da Educação Básica (Ensino Fundamental e Médio) e educadores sociais, ele tem a intenção de apresentar experiências imersivas e interativas para o entendimento de temas complexos das finanças pessoais. É oferecido em cinco módulos temáticos que mesclam diferentes dimensões temporais e espaciais, proporcionando oportunidades de sensibilização, reflexão e revisão de escolhas no âmbito pessoal, coletivo ou familiar (AEF-BRASIL, 2018).

Apesar do avanço da temática no Brasil, ainda existe um imenso desafio, que é a construção de uma cultura transversal capaz de proporcionar uma educação financeira mais agradável e atraente, favorecendo a aderência e efetiva alfabetização financeira entre os alunos (AEF-BRASIL, 2018). A construção desta estrutura transversal expõe a necessidade de discutir a capacitação do corpo docente para abordar conteúdos de educação financeira que realmente alfabetizem financeiramente seus alunos, uma preocupação constante da AEF-Brasil.

No Plano Diretor do Comitê Nacional de Educação Financeira (CONEF), o professor é identificado como principal agente multiplicador da educação financeira

na escola. Destaca-se ainda, que para que ele possa transmitir adequadamente esses conceitos, é essencial que entenda a importância em controlar as finanças e que preveja os resultados benéficos que essa atitude poderá trazer em curto, médio e longo prazo, tanto para o indivíduo, como para a sociedade. Assim, poderão estimular a abordagem do tema no ambiente escolar (CONEF, 2011).

Ao ser considerado um multiplicador da educação financeira, divulgando o seu conhecimento para seus alunos e fomentando a correta aplicação deste conhecimento na vida destes, o professor surge como componente indispensável no sucesso da estratégia nas escolas, suscitando que ele também seja alfabetizado financeiramente. Discentes e docentes financeiramente alfabetizados podem constituir-se em indivíduos autônomos em relação a suas finanças e menos propensos a dívidas e situações que prejudiquem não só sua própria qualidade de vida, como a da sociedade em geral (AEF-BRASIL, 2018).

Sendo o curso de educação a distância EaD ENEF – Finanças sem segredos o principal curso de capacitação do professor pela plataforma de ensino da ENEF e um dos poucos disponíveis no Brasil, e, ainda, devido a existência de poucos estudos sobre a capacitação dos docentes em educação financeira, este trabalho se propôs, a realizar um estudo aprofundado, com todo o rigor científico de uma pesquisa acadêmica, na busca de responder a seguinte pergunta: Qual a contribuição do curso EaD ENEF – Finanças sem segredos para a capacitação do professor no ensino de educação financeira nas escolas?

Este trabalho justifica-se pela sua contribuição para a formação continuada dos docentes e com o processo de alfabetização financeira dos mesmos, ponto primordial para a evolução da política da ENEF de fomentar a temática nas escolas brasileiras.

1. METODOLOGIA

Para a realização do presente estudo, em função do objetivo proposto – analisar a contribuição do curso EaD ENEF – Finanças sem segredos na capacitação do professor para o ensino de educação financeira nas escolas – utilizou-se uma

abordagem caracterizada como qualitativa. A abordagem contemplou a coleta de dados, aplicação e análise de questionários com perguntas abertas aplicados para os professores participantes do curso EaD ENEF.

Os dados foram obtidos a partir da coleta de fontes secundárias e primárias. Na primeira etapa, foram utilizados dados secundários contidos no relatório de cadastro dos participantes do curso EaD ENEF – Finanças sem segredos, disponibilizado pela AEF-Brasil, contendo o nome e e-mail, de todos os 1.999 participantes no período de 12 de maio de 2018 a 28 de março de 2019. Na continuação, os dados da segunda etapa foram obtidos de forma primária, através da aplicação de questionários com perguntas abertas. As perguntas direcionadas são exibidas na Tabela 1.

Tabela 1 - Perguntas enviadas por e-mail.

Ordem	Perguntas
01	Você concluiu o curso? Caso não tenha concluído, em que momento parou?
02	Por que você decidiu participar do curso EaD Finanças Sem Segredos?
03	Caso se aplique, favor descrever se você se sentiu preparado ou o que faltou no curso para você se sentir preparado para ensinar Educação Financeira em sala de aula.
04	O curso atendeu suas expectativas? O que faltou se não tiver atendido?
05	Caso se aplique, favor relatar sua experiência em implementar a educação financeira na escola
06	Sinta-se à vontade para comentar algo sobre a sua visão da educação financeira nas escolas.

Fonte: elaborada pelos autores com base nos dados da pesquisa.

2. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Com a crescente e rápida financeirização do mundo, onde a gestão financeira individual torna-se cada vez mais complexa, faz-se cada vez mais necessárias iniciativas de alfabetização financeira baseadas em coleta e análise robusta de dados. Esta demanda torna-se gradualmente mais urgente à medida que aumenta a digitalização das finanças. O que por sua vez traz novas oportunidades e desafios para os consumidores, e especialmente a grupos vulneráveis, que estão ainda mais suscetíveis a muitos novos riscos, incluindo tipos de fraudes digitais, tais como golpes de *phishing* (tentativas de induzir o fornecimento de informações pessoais) e a

tentação de sucumbir a ofertas de crédito simplificadas que jogam com os vieses comportamentais existentes (OECD, 2017).

Cada vez mais os indivíduos estão sendo impelidos a serem os responsáveis por suas vidas financeiras. Lusardi (2019) evidencia esta delegação de responsabilidades ao comentar que, com a expectativa de vida em constante aumento no mundo, os sistemas previdenciários e de previdência social estão sendo pressionados. Ela explica que assim, em muitos países, os planos de pensão de benefício definido "*defined benefit*" (DB), patrocinados pelo empregador, estão rapidamente dando lugar para planos de contribuição definida privada "*defined contribution*" (DC), transferindo a responsabilidade pela poupança e investimento de aposentadoria dos empregadores para os empregados. Observando esta necessidade, estudos desta temática tornaram-se frequentes nas pesquisas nacionais e internacionais, uma vez que a alfabetização financeira cada vez mais é reconhecida pela grande importância na prevenção contra as adversidades financeiras (OPLETALOVÁ, 2015).

Na busca por uma definição de alfabetização financeira na literatura, observa-se uma inconsistência e falta de consenso que dificulta a abordagem do tema e das suas peculiaridades. Termos como "habilidade financeira", "literacia financeira", "letramento financeiro", "alfabetização financeira" e "educação financeira" costumeiramente são empregados como sinônimos (HUSTON, 2010; KADOYA; KHAN, 2019; SCHERESBERG, 2013). Autores como Potrich, Vieira e Kirch (2016) que defendem a separação conceitual destes termos, acreditam que o ato de considerar todos como sinônimos poderia ocasionar problemas. Após analisar 71 estudos com 52 conjuntos de dados distintos, sendo a maioria com amostras dos EUA, Huston (2010) constatou que uma grande parcela destes (47%) tratavam os termos "conhecimento financeiro" e "alfabetização financeira" como sinônimos.

Além dessas inconsistências, alguns autores adotaram equivocadamente alguns conceitos, acarretando dificuldades na padronização de termos e consequente atraso quanto ao amadurecimento da temática. Gerrans e Heaney (2014), ao definirem a alfabetização financeira, manifestam que a mesma pode ser vista como parte de um "arsenal de políticas" que facilitariam a conquista de resultados

melhores para os consumidores. Já Shih e Ke (2013) estabeleceram conhecimento geral (como da poupança, do crédito e das hipotecas), conhecimento sobre os riscos de produtos financeiros (como baixo risco e alto risco), e práticas financeiras (como seguros, obrigações e gestão financeira geral), para simbolizar a alfabetização financeira.

Com a necessidade, então, de padronizar os conceitos a serem utilizados em suas pesquisas, a OECD, órgão internacional com o objetivo de promover políticas que melhorem o bem-estar econômico e social das pessoas ao redor do mundo, definiu que a educação financeira ou conhecimento financeiro é um método em que as pessoas aperfeiçoam o seu entendimento sobre os conceitos e riscos dos produtos financeiros, podendo assim desenvolver as habilidades e a confiança necessárias na tomada de decisões fundamentais e seguras. Já quando se fala de alfabetização financeira, tratamos da utilização da educação financeira, ou seja, a capacidade da aplicação dos conhecimentos e habilidades desta na gestão dos recursos e das finanças pessoais (OECD, 2017).

Resumidamente, a definição destaca que a alfabetização financeira é mais ampla do que o conhecimento de assuntos financeiros, mas também inclui atitude financeira (como a disposição de economizar dinheiro em longo prazo) e comportamento financeiro (como ter um orçamento familiar) (COMPEN; DE WITTE; SCHELFHOUT, 2019). Portanto, é possível entender que o simples conhecimento sobre finanças pessoais não é o único requisito para que o indivíduo seja alfabetizado financeiramente e que o conceito de alfabetização financeira é muito complexo, exigindo cautela na sua utilização, evitando ser confundido com o conceito de apenas um de seus componentes e, assim, acabar sendo depreciado.

Em 2010, a alfabetização financeira adquiriu no Brasil o status de política de Estado com a criação da Estratégia Nacional de Educação Financeira – ENEF. Possuindo como objetivo a contribuição por meio do fornecimento e apoio de ações que ajudem a população a tomar decisões financeiras de forma mais autônomas e conscientes (AEF-BRASIL, 2018; HOFMANN; MORO, 2012). A ENEF utiliza equivocadamente em seu nome o termo "Educação Financeira", pois, as ações planejadas em seu plano diretor e executadas em seus projetos, equiparam-se às do

conceito de alfabetização financeira exposto neste trabalho e defendido pela OECD. Portanto, ao informar, conscientizar, orientar e formar os indivíduos para melhorarem o comportamento financeiro, a ENEF está materializando em suas ações a alfabetização financeira, sendo este o termo mais adequado com os seus objetivos.

A ENEF possui diversos projetos voltados para o seu propósito, sendo um dos mais importantes o Projeto Plataforma EaD de Educação Financeira. O objetivo dessa plataforma consiste em oferecer, de maneira gratuita e on-line, cursos e conteúdo de educação financeira nas escolas, em ONGs e em outras instâncias de aprendizagem, contribuindo para o fortalecimento da cidadania, para a autonomia financeira e para a construção de um país alfabetizado financeiramente. O curso Finanças sem Segredos, disponibilizado nesta plataforma, objetivo preparar e apoiar, em larga escala, professores da educação básica (ensino fundamental e médio) e multiplicadores sociais para a aplicação das situações didáticas que integram os materiais educativos da ENEF (AEF-BRASIL, 2018a).

Como relatado na metodologia, a operacionalização da coleta destes questionários se deu por meio de convite enviado por correio eletrônico aos professores listados no relatório AEF-Brasil, atingindo um total de 208 respondentes. De acordo com o posicionamento de cada respondente à pergunta 01 quanto à conclusão do curso, observou-se uma distribuição por grupos conforme a Tabela 2.

Tabela 2 - Distribuição conforme identificação de conclusão do curso.

Perfil	Frequência	Percentual
Não realizei o cadastro	23	11,06%
Realizei o cadastro, mas não iniciei o curso	34	16,35%
Iniciei o curso, mas não concluí	38	18,27%
Iniciei e concluí o curso	113	54,33%
Total de participantes	**208**	**100,00%**

Fonte: elaborada pelos autores com base nos dados da pesquisa.

Com base nessa distribuição da Tabela 2, verifica-se que, mesmo estando relacionados no banco de dados de cadastrados no curso EaD ENEF – Finanças Sem Segredos, 11,06% dos respondentes informaram que não tinham realizado o cadastro

no curso. Devido à escolha da população deste estudo, todos os professores participantes do curso EaD ENEF, este grupo de respondentes que informaram não ter realizado o cadastro, não serão considerados nas análises e resultados da pesquisa. Muitos dos respondentes que informaram que não iniciaram o curso ou não terminaram comentaram sobre a alta carga de trabalho dos professores e que "...sobra pouco tempo para cursos" (Participante 20), "Estou concluindo o Mestrado, [...] e o tempo ficou curto!" (Participante 190). Além disso, pode-se verificar que mais da metade dos respondentes (54,33%) iniciaram e concluíram o curso. Este percentual de respondentes que finalizaram o curso traz uma maior robustez quanto aos resultados alcançados, devido, principalmente, a terem passado por todas as etapas.

Na pergunta 02, descrita na Tabela 1, os participantes foram convidados a informar o motivo de terem participado do curso. Como observado nos relatos, diante do atual cenário de deseducação financeira da população, há uma preocupação cada vez maior destes professores sentirem-se capacitados para ministrar o tema em sala de aula. "Para saber manusear dinheiro" (Participante 12), "Porque em 2020 estarei desenvolvendo um projeto sobre Educação Financeira nas Escolas Públicas do Estado de Pernambuco e quero me aperfeiçoar mais sobre o tema proposto" (Participante 42), "Já fiz um curso sobre a temática e achei muito significativa para vida pessoal e profissional!" (Participante 43), "Por interesse próprio e também por ser professora e considerar que a EF é importante para todas as áreas do conhecimento, possibilitando a formação de cidadãos mais conscientes das finanças." (Participante 85), "Analisando a situação econômica do nosso país, vi a necessidade com educadora, de formar cidadãos financeiramente conscientes." (Participante 171).

Alguns participantes também relataram um frequente baixo comprometimento dos professores em temáticas fora dos temas tradicionais de ensino, ação que prejudica a evolução do ensino de educação financeira nas escolas brasileiras. Relatos como o do participante abaixo, que comentou sobre sua experiência na implementação da Educação Financeira, reforçam a importância da orientação e capacitação dos professores para a disseminação deste conhecimento nas escolas.

> [...] Quando terminei o curso de pedagogia e iniciei o mestrado pesquisando sobre o tema, conclui o curso da ENEF e comecei a trabalhar em uma escola que já abordava pontualmente a educação financeira a partir de todas as disciplinas, o que já achei bem interessante. Porém, nem sempre era trabalhado de forma adequada pois os professores não receberam treinamento sobre o assunto [...] (Participante 191).

O professor é peça fundamental na inclusão da educação financeira em sala de aula, principalmente após a nova BNCC incluir sua obrigatoriedade na grade curricular das escolas. Caso o docente não possua o preparo suficiente, casos como este, relatado pelo participante 191 da pesquisa, poderão ficar mais constantes.

Ao analisar as respostas da pergunta 03, "Caso se aplique, favor descrever se você se sentiu preparado ou o que faltou no curso para você se sentir preparado para ensinar Educação Financeira em sala de aula", observou-se que a grande maioria dos respondentes demonstrou se sentir preparados para ensinar educação financeira em sala de aula após participar do curso, como observamos em um destes relatos:

> Acredito que a Educação Financeira é imprescindível. O assunto deve ser abordado nas escolas. Por isso considero que o curso EAD possibilitou à nós professores, uma reflexão sobre o tema e, principalmente, orientações para trabalhar a Educação Financeira com as crianças. (Participante 50).

Mesmo assim, uma parte pequena dos participantes relatou não se sentir preparado justificando desde a algum motivo específico, como se observa nesse relato, "Gostaria de mais material disponível e uma sala de discussão para troca de experiências,[...] (Participante 124)", até o não atendimento das demandas dos professores quanto à temática, deixando de abordar temas importantes para a formação do mesmo, como relatou outro participante, "Ser mais prática com exercícios bem realistas, adaptado à vida real do aluno (Participante 6)". A ausência de um acompanhamento no curso também foi citada como motivo por não se sentir preparado, "Um curso muito bom, mas senti muita falta de um tutor pra melhor me orientar, seria mais interessante se fosse uma pós-graduação" (Participante 13)

Observando as respostas da pergunta 04, "O curso atendeu suas expectativas, o que faltou se não tiver atendido?", verificou-se que quase a totalidade dos

participantes informou que suas expectativas foram atendidas perante o curso, como observa-se abaixo com estes relatos:

> O curso contribui significativamente para compreender os propósitos da educação financeira na minha vida, melhorando minha organização, e também, ao possibilitar acesso a ideias de projetos de que permitem a implementação nas salas de aula. (Participante 6).
> Todos os anos este curso deveria ser incluído na formação de educação financeira dos professores. (Participante 69).
> Com a conclusão do curso Educação Financeira nas Escolas me senti preparada para aplicar o conteúdo na sala de aula e houve um aproveitamento muito bom em relação aos meus alunos contanto suas experiências na aplicação do que tinham aprendido em sala de aula (Participante 36).
> [...] O curso EAD foi muito importante pois, por meio dele, consegui assimilar muitos conhecimentos. Em seguida, esses conhecimentos foram compartilhados em um curso presencial que ministrei à futuras professores para que eles se sentissem preparados para abordar a "Educação Financeira" em suas aulas. Enfim, acredito que o curso EAD contribuiu muito com meus estudos e também com minha prática como professora (Participante 50).
> [...] de modo geral atendeu além das expectativas que os outros cursos anteriores não nos deram. Tem mais a ver com o dia a dia do professor e aprofunda a metodologia com evidências de todo o país (Participante 20).

Mesmo assim, apesar de a grande maioria ter informado ter alcançado totalmente as expectativas quanto ao curso, alguns depoimentos relataram carência em alguns setores, como se verificou frente aos relatos abaixo:

> Curso massante e desestimula o término. Há a obrigatoriedade de assistir um material que acrescenta pouco ou é muito tediante (Participante 169).
> [...] extremamente importante capacitar os professores para a educação financeira. Mas faltou ouvir mais os professores, alguns assuntos abordados acredito não ser de educação financeira como corrupção, igualdade de gênero e empoderamento feminino, mas são assuntos importantes (Participante 78).
> [...] senti falta de alguns assuntos tipo, como sair das dívidas, dicas de como poupar mais, como não se perder no cartão de crédito, na verdade, dicas mais reais, do dia a dia das famílias dos alunos e dos professores (Participante 168).
> Pesquisa interessante e muito útil. Quanto ao curso eu senti necessidade de explicarem mais sobre a aposentadoria principalmente devido a este momento de reforma da previdência e muitos professores não sabem o que fazer (Participante 110).

Ao analisar as respostas da pergunta 05, "Caso se aplique, favor relatar sua experiência em implementar a educação financeira na escola", observaram-se vários relatos de experiências distintas, tanto de sucesso como de grandes dificuldades na

implementação da temática nas escolas. A falta da temática de Educação Financeira nos planos pedagógicos foi tema recorrente nas respostas da pergunta 05. Foram relatados casos de dificuldades em implementar a Educação Financeira em sala de aula devido à mesma não estar inserida no plano pedagógico, como pode-se observar:

> A implantação da educação financeira em sala de aula seria muito mais fácil se estivesse presente no Plano Pedagógico das escolas, como não está, ficamos reféns de ensinar apenas o que estar descrito no plano. Isto desestimula os professores, principalmente porque a educação financeira fica competindo com outras temáticas e acabamos por dar prioridade ao que estar no plano pedagógico (Participante 175).
> As escolas ainda não estão preparadas para tal disciplina e ainda por cima não a espaço no currículo que nós é apresentado, no plano pedagógico. Sempre tento nas minhas aulas abrir espaço para o assunto, mas é difícil. (Participante 22).
> Não adianta os professores se prepararem se as escolas não ajudarem com os recursos didáticos e/ou materiais concretos e além disso, colocarem no plano pedagógico. (Participante 49).
> Não percebia a prática de estudo sobre educação financeira. Considero um tema atual, necessário e promissor. É de fundamental importância que seja incluído no currículo. (Participante 3).

Vários relatos na pergunta 05 reforçaram a necessidade de oferecer para os docentes, cursos de Educação Financeira de qualidade, com conteúdos atrativos e que atendam as demandas da vida cotidiana deles, aumentando assim suas chances de completarem o curso e consequentemente implementarem em suas escolas. Esta alegação é fortalecida pelos depoimentos dos professores que desenvolveram projetos da temática em suas escolas:

> [...] Implementei educação financeira levando em consideração as despesas referentes a merenda escolar e o que foi produzido através do projeto que coloquei em pratica que foi: horta e educação financeira. evidenciando o quanto a escola economizou e em casos de vendas dos produtos quanto os alunos lucrariam. (participante 3).
> Falei sobre o assunto nas turmas do 3°ano do ensino médio, realizamos debates com textos sobre o assunto, mostrei exemplos de como é fácil perder o controle financeiro, etc, montamos painéis com exemplos de propagandas publicitárias que nos levam facilmente ao endividamento, entre outras coisas. (Participante 35).
> Realizei um trabalho voluntário com crianças entre 9 e 11 anos em uma escola pública de Ceilândia-DF. Utilizei o material do curso e uma coisa que percebi é que os professores que estão diariamente com as crianças podiam se formar nesse curso. Ele pode ser uma porta de entrada para

> multiplicarmos o conhecimento de finanças nas salas de aulas de escolas públicas, mas não é divulgado para os professores [...]. (Participante 47).
> Usando atividades diárias como esportes, barraquinhas para arrecadação de fundos para a confraternização de final de ano, coleta de sucatas para construção de objetos e outros. (Participante 105).
> Bem inicialmente foi bem difícil e desafiador, pois trabalho em uma escola de periferia em que eles falam muito sobre comprar, ganhar e gastar dinheiro e ficar rico. Aos poucos, nas leituras e rodas de conversas diárias sempre trazia assuntos sobre a importância do ser mais do que ter; de se economizar e não desperdiçar água e energia elétrica. Reduzir é reaproveitar o lixo, confeccionamos brinquedos folclóricos e vidrinhos de garrafas pts. Fizemos lista de supermercado pensando numa alimentação saudável e barata, cultivando sementes em garrafas pts. [...]. (Participante 112).

Por fim, na 6ª e última pergunta, "Sinta-se à vontade para comentar algo sobre a sua visão da educação financeira nas escolas.", muitos participantes demonstraram o quanto é importante ensinar a educação financeira nas escolas. Ao observar que o tema é muito importante para suas próprias vidas e que não foram educados financeiramente pela sociedade, família ou pela escola, os docentes sentem-se na responsabilidade de tentar preparar seus alunos para uma vida adulta com menos problemas financeiros. Tal afirmação pode ser constatada pelos relatos dos respondentes:

> A Educação Financeira nas escolas é extremamente importante, pois contribui para a formação de crianças e jovens capazes de lidar com qualidade com seu dinheiro, investimentos e projetos de vida/futuro. Aspecto extremamente negligenciado nas diversas modalidades de ensino no país, principalmente na educação pública (Participante 121).
> Acredito ser muito importante a educação financeira nas escolas. As crianças precisam aprender desde cedo como se adequar á esta nova demanda de ensino. Sendo a escola o principal ponto de referência das crianças atualmente e hoje com as escolas integrais. Com base nisso posso afirmar que cabe a nós educadores incitar isso nas crianças (Participante 155).
> Em relação a educação financeira nas escolas é um passo extremamente importante para que as famílias possam entender de forma consciente os comportamentos econômicos em relação a utilização do dinheiro (Participante 44).
> Considero extremamente importante a educação financeira nas escolas, pois traz para o professor e para o aluno uma visão de como podem viver melhor; olhando o dinheiro não como inimigo, mas como algo essencial para uma vida de qualidade e equilibrada. [...] (Participante 23).
> É muito importante para ajudar qualquer pessoa a construir sua autonomia, principalmente alunos (Participante 170).
> Extremamente importante, pois possibilita aos alunos, aprender desde cedo a importância de estabelecer metas e prioridades e organização no seu dia a dia (Participante 196).

3. CONCLUSÕES

Diante de um panorama preocupante, tanto no Brasil quanto no mundo inteiro, onde há uma crescente imposição financeira frente aos indivíduos, com os mercados envolvidos tornando-se cada vez mais complexos e sofisticados, faz-se urgentemente necessária uma maior educação financeira da população. Muitos estudos têm evidenciado que pessoas com maiores níveis de educação financeira decidem melhor, evitam armadilhas e golpes financeiros e sabem identificar os melhores locais para obtenção de ajuda e conselhos financeiros, e é baseado nisso que governos do mundo inteiro estão intensificando suas ações para melhorar os níveis de educação financeira da população.

Uma das principais frentes de atuação para aumentar estes níveis é a inclusão da educação financeira no ensino das escolas. No Brasil, a Estratégia Nacional de Educação Financeira (ENEF) é a principal instituição responsável por esta demanda, executando diversos projetos, dentre eles, o curso para professores EaD ENEF – Finanças sem segredos. No entanto, na busca por capacitar o professor para que ele seja agente multiplicador da Educação Financeira na escola, expõe-se a necessidade de que este professor se perceba capacitado para tal e consiga visualizar a importância da educação financeira para sua própria vida. Por isso, este estudo buscou como objetivo geral, verificar qual a contribuição do curso para a preparação do professor no ensino de educação financeira nas escolas.

A abordagem metodológica do estudo, contemplou a aplicação e análise de questionários com perguntas abertas aplicados para os professores participantes do curso EaD ENEF. A análise da distribuição da amostra revelou que mais da metade dos respondentes informaram ter concluído o curso, frente aos que não concluíram e os que realizaram apenas o cadastro, proporção que favorece uma maior robustez quanto aos resultados alcançados, devido, principalmente, aos que concluíram, terem passado por todas as etapas.

A desculpa "falta de tempo" foi utilizada por aqueles que não iniciaram ou iniciaram, mas não chegaram ao final do curso para justificar não ter concluído. Apesar da justificativa falta de tempo poder ser entendida também como falta de prioridade, alguns relatos dos participantes chamaram atenção quanto à alta carga de

trabalho dos professores, resultando de acordo com eles, em pouco espaço para cursos.

Diversas respostas confirmaram a contribuição do curso para os professores. De acordo com os resultados encontrados pelos relatos dos participantes, o curso de uma maneira geral cumpriu com o que foi prometido, pois atendeu as expectativas, contribuiu para as suas vidas financeiras, os preparou e os motivou para implementar a educação financeira em suas escolas.

Pelos relatos colhidos em algumas questões, pôde-se constatar que a maioria considera extremamente importante o ensino de educação financeira, tanto nas escolas como na vida das pessoas. Além disso, os relatos reforçaram o fato de que concluir uma capacitação em Educação Financeira, é fator substancial para a percepção de uma maior importância do ensino de Educação Financeira nas escolas e na vida das pessoas.

Frente aos resultados depoimentos emitidos e analisados, encontram-se evidências suficientes para concluir que o curso EaD ENEF – Finanças sem segredos prepara os professores para atuarem na temática de Educação Financeira com seus alunos, atendendo assim o seu principal objetivo que é preparar e apoiar, em larga escala, professores da educação básica e multiplicadores sociais para a aplicação das situações didáticas que integram os materiais educativos de educação financeira da ENEF.

Apesar disso, alguns pontos de atenção devem ser levados em consideração, como um levantado por este estudo, a necessidade de se ouvir as demandas dos docentes antes da criação de um curso que objetiva a capacitação deles em educação financeira. Devido ao já solidificado entendimento da enorme variedade cultural, racial e de desigualdade financeira do Brasil, torna-se uma tarefa das mais difíceis elaborar um curso de educação financeira que atenda esta variedade. Portanto, este trabalho, também se propôs a dar voz a estes professores pelas alternativas abertas que indagaram sobre expectativas e quais temas faltaram para a formação em educação financeira destes. Os resultados apontam para a necessidade de um maior conhecimento e compreensão da vida financeira dos professores para assim ser mais assertivo no conteúdo de um curso desta magnitude.

Outro ponto de atenção é o da correta preparação do professor para o ensino da educação financeira. Com a recente obrigatoriedade imposta pela BNCC, de incluir a educação financeira na grade curricular das escolas até este ano de 2020, corre-se o risco de implementar a temática sem a devida capacitação do professor. Os relatos dos participantes da pesquisa sustentam esta preocupação ao exibir cenários onde docentes sem o conhecimento adequado são direcionados a ensinar a educação financeira para os alunos.

Além disso, os achados encontrados por este estudo vão ao encontro do que define o Plano Diretor do Comitê Nacional de Educação Financeira (CONEF), que professores capacitados, motivados e que acreditam na importância da Educação Financeira, provavelmente estimularão a abordagem do tema no ambiente escolar (CONEF, 2011). A análise das respostas da pesquisa confirma a necessidade de oferecer cursos de capacitação em educação financeira que não só ensinem o conteúdo, mas que também motivem os professores a aplicarem o conhecimento em suas próprias vidas financeiras.

Com estes resultados, esta pesquisa representa uma evolução no entendimento de como devem ser desenhados os cursos de educação financeira responsáveis por capacitar a peça fundamental na inclusão da educação financeira em sala de aula, o professor. Uma vez que, como citado anteriormente, assuntos além dos conceitos de educação financeira devem ser levados em consideração na elaboração destes cursos. Ouvir as demandas dos docentes, minimizar as diferenças regionais, prepará-los para aplicarem o conhecimento em suas próprias vidas e motivá-los para implementarem nas escolas, são alguns dos pontos tão importantes quanto o próprio conteúdo de finanças pessoais no cronograma de um curso.

REFERÊNCIAS

AEF-BRASIL. **Relatório ANUAL 2017 AEF-Brasil**. São Paulo: [s.n.]. Disponível em: <http://www.vidaedinheiro.gov.br/wp-content/uploads/2018/08/RA-AEF-Brasil_07082018_VersãoFinal.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2019.

CNC. **Análise PEIC - Janeiro 2020**. [s.l: s.n.].

COMPEN, B.; DE WITTE, K.; SCHELFHOUT, W. The role of teacher professional development in financial literacy education: A systematic literature review. **Educational Research Review**, v. 26, p. 16–31, 1 fev. 2019.

CONEF. **Plano Diretor ENEF**. São Paulo: [s.n.]. Disponível em: <http://www.vidaedinheiro.gov.br/wp-content/uploads/2017/08/Plano-Diretor-ENEF-Estrategia-Nacional-de-Educacao-Financeira.pdf>. Acesso em: 13 abr. 2019.
ENEF. **Home - ENEF**. Disponível em: <http://www.vidaedinheiro.gov.br/>. Acesso em: 12 jun. 2019.

GERRANS, P.; HEANEY, R. A. The Role of Undergraduate Personal Finance Education in Financial Literacy, Financial Attitudes and Financial Behaviours. **SSRN Electronic Journal**, 12 dez. 2014.

HOFMANN, R. M.; MORO, M. L. F. Educação matemática e educação financeira: perspectivas para a ENEF. **Zetetiké – FE/Unicamp –**, v. 20, n. 38, p. 37–54, 2012.

HUSTON, S. J. Measuring Financial Literacy. **Journal of Consumer Affairs**, v. 44, n. 2, p. 296–316, jun. 2010.

KADOYA, Y.; KHAN, M. S. R. What determines financial literacy in Japan? **Journal of Pension Economics and Finance**, p. 1–19, 2019.

LUSARDI, A. Financial literacy and the need for financial education: evidence and implications. **Swiss Journal of Economics and Statistics**, v. 155, n. 1, 2019.

LUSARDI, A.; MITCHELL, O. S. Financial literacy and retirement planning in the united states. **Journal of Pension Economics and Finance, Cambridge University Press**, v. 10, n. 4, p. 509–525, 2011.

LUSARDI, A.; MITCHELL, O. S.; OGGERO, N. The Changing Face of Debt and Financial Fragility at Older Ages. **American Economic Association | Papers and Proceedings**, v. 108, p. 407–411, 2018.

MOORE, D. L. Survey of financial literacy in Washington state: Knowledge, behavior, attitudes, and experiences. **Soc. Econ. Sci. Res. Cent. Washington State University**, n. December 2003, p. 03–39, 2003.

OECD. PISA 2012 Assessment and Analytical Framework. **OECD Publishing**, 2013a.
OECD. Financial literacy and inclusion: Results of OECD/INFE survey across countries and by gender. **Financial Literacy & Education**, p. 1–175, 2013b.

OECD. **G20/OECD INFE report on adult financial literacy in G20 countries**. [s.l: s.n.]. Disponível em: <http://www.oecd.org/daf/fin/financial-education/G20-

OECD-INFE-report-adult-financial-literacy-in-G20-countries.pdf>. Acesso em: 16 mar. 2019.

OPLETALOVÁ, A. Financial Education and Financial Literacy in the Czech Education System. **Procedia - Social and Behavioral Sciences**, v. 171, n. 16, p. 1176–1184, jan. 2015.

POTRICH, A. C. G.; VIEIRA, K. M.; KIRCH, G. Você é alfabetizado financeiramente? Descubra no termômetro de alfabetização financeir. **BASE - Revista de Administração e Contabilidade da Unisinos**, v. 13, n. 2, p. 153–170, 2016.

REED, M.; COCHRANE, D. **Student Debt and the Class of 2011.Project on Student Debt**. [s.l.] Project on Student Debt. Available from Institute for College Access & Success, 405 14th Street 11th Floor, Oakland, CA 94612. Tel: 5110-559-9509; Fax: 510-845-4112; e-mail: admin@ticas.org; Web site: http://www.projectonstudentdebt.org, out. 2012. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=ED537338>. Acesso em: 17 mar. 2019.

SAVOIA, J. R. F.; SAITO, A. T.; SANTANA, F. DE A. Paradigmas da educação financeira no Brasil. **RAP Rio de Janeiro**, v. 41, n. 6, p. 1121–41, dez. 2007.

SCHERESBERG, C. DE B. Financial Literacy and Financial Behavior among Young Adults: Evidence and Implications. **Numeracy**, v. 6, n. 2, p. 21, 2013.

SHIH, T.; KE, S. into consumer money attitudes and financial literacy. **EMPIRICAL ARTICLE**, n. 321, 2013.

SPC BRASIL. **Inadimplência de Pessoas Físicas - Dezembro 2019**. [s.l: s.n.]. Disponível em: <https://www.spcbrasil.org.br/wpimprensa/wp-content/uploads/2020/01/Análise-PF_dez_2019.pdf>.

A IMPORTÂNCIA DA IGREJA CATÓLICA NO PROCESSO DE DOMINAÇÃO COLONIAL PORTUGUESA NA GUINÉ-BISSAU: O CASO DA EDUCAÇÃO

Samba Sané[1]

GT: As Experiências e os Anúncios Pedagógicos de Humanização

INTRODUÇÃO

Este artigo trata da importância que assumiu a Igreja Católica no processo da colonização portuguesa na Guiné Bissau, processo este que se valeu da educação como importante instrumento de dominação, tendo como referência o ano de 1926[2], quando é proclamada em Portugal uma nova república.

Isso porque no dia 28 do mês de maio deste ano houve um golpe de estado em Portugal que pôs fim a Primeira República e fez surgir o "Estado Novo", em que assume o poder um partido católico liderado por Antônio de Oliveira Salazar, o que seria denominado mais tarde por "Ditadura Nacional", que entre outros feitos restabelece a ligação do Estado com a igreja católica, à qual a partir de então é confiada à educação dos indígenas nas suas colônias em África.

É importante assinalar que a educação como ato de ensino e aprendizagem, já existia na Guiné-Bissau, assim como em todo o continente africano antes da chegada dos colonizadores europeus. Era um sistema de ensino associado à tradição africana, assente numa formação mais prática, onde os mais novos aprendiam, observando e imitando os adultos, escutando os ensinamentos dos mais velhos, através do relato de histórias, lendas, entre outros, em que os pais e os anciãos de cada família eram os principais educadores, responsáveis pela transmissão da cultura, dos costumes,

---

[1] Natural da Guiné-Bissau; Graduação em Administração, Especialização em Administração Estratégica, Mestrado em Desenvolvimento e Gestão de organizações, todos pela UNIJUI e Doutor em Educação pela UFSM/RS – Brasil. Docente da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – UERGS, membro do Conselho Universitário - CONSU. E-mail: samba-sane@uergs.edu.br; sambasane@hotmail.com

[2] Em 28 de maio de 1926, a burguesia se alia com os militares descontentes pela instabilidade econômica, e o movimento da igreja, para um golpe militar a pretexto de arrumar o país que estava em caos financeiro.

hábitos de vida e de produção. É a chamada educação tradicional africana, um modelo de ensino baseado, sobretudo, na aprendizagem prática quotidiana através da oralidade.

Neste tipo de educação, de acordo com Almeida (1981), os conhecimentos necessários à vida comunitária, como as técnicas de produção e os valores e normas de comportamento, eram adquiridos durante a própria participação da criança ou adolescente no grupo social e familiar, enquanto desenvolviam suas atividades. A tradição oral africana seria,

> [...] a grande escola da vida, e dela recupera e relaciona todos os aspectos. Pode parecer caótica àqueles que não lhe descortinam o segredo e desconcertar a mentalidade cartesiana acostumada a separar tudo em categorias bem definidas. Dentro da tradição oral, na verdade, o espiritual e o material não estão dissociados. Ao passar do esotérico para o exotérico, a tradição oral consegue colocar-se ao alcance dos homens, falar-lhes de acordo com o entendimento humano, revelar-se de acordo com as aptidões humanas. Ela é ao mesmo tempo religião, conhecimento, ciência natural, iniciação à arte, história, divertimento e recreação, uma vez que todo pormenor sempre nos permite remontar à Unidade primordial. Fundada na iniciação e na experiência, a tradição oral conduz o homem à sua totalidade e, em virtude disso, pode-se dizer que contribuiu para criar um tipo de homem particular, para esculpir a alma africana. (HAMPATÉ, 2010, p.169).

Dessa feita, os jovens e as crianças, ao longo dos anos aprendiam todos os conhecimentos necessários para se integrarem e exercerem papeis importantes na comunidade, nomeadamente, habilidades produtivas, regras de comportamento e valores sociais necessários à produção e a manutenção pessoal e social.

No entanto com a dominação colonial, as populações africanas como um todo, passam por uma situação de muita complexidade e dependência em todos os aspectos da vida social, sobretudo no que diz respeito à educação e cultura. Isso porque houve uma grande ruptura em relação à educação tradicional, pois as potências coloniais do continente lhes impuseram durante séculos, a obrigatoriedade da educação de seus filhos nas escolas dos "brancos" como forma de remover as tradições autóctones, tanto quanto possível e, em sua substituição, implantar as suas.

Pretende-se assim com o presente estudo contribuir com o debate sobre o tema, trazendo de forma sucinta o papel da Igreja Católica na implementação da educação proposta pela colonização portuguesa para as populações da Guiné Portuguesa. Trata-se de uma pesquisa de caráter qualitativo, tipo estudo de caso,

descritivo, em que se observou, se registrou e se analisou a intervenção da igreja na educação durante o período colonial português na Guiné-Bissau, no período supracitado.

É importante neste quadro assinalar, que a Guiné-Bissau é um dos 5 países africanos que foram colônias de Portugal, tendo uma superfície de 36.125 km², localizado na costa ocidental africana, fazendo fronteiras ao norte com o Senegal[3], a este e sudeste com a República da Guiné Conacri e ao sul e oeste é banhada pelo Oceano Atlântico. Além da sua parte continental, o país compõe-se ainda de uma parte insular constituída principalmente pelo arquipélago de Bijagós, formado por mais de 80 ilhas e ilhéus, dos quais somente 17 são habitadas.

Figura 1 - Mapa Da Guiné-Bissau

Fonte: <https://www.google.com.br/search?q=guiné+bissau&source>. Acesso em: 04 fev. 2018.

O território da Guiné-Bissau resultou da Convenção assinada no ano de 1886 no dia 12 de maio entre Portugal e França, no quadro do cumprimento das resoluções da Conferência de Berlin, em que Portugal cede a cidade e região de Ziguinchor à França, fazendo parte do território do atual Senegal e em troca recebe da França o território do atual setor de Cacine no sul da Guiné-Bissau que era parte

[3] A Guiné Conacri e o Senegal foram colonizados pela França.

da então Guiné colonizada pela França. É importante salientar que atualmente o país faz parte integrante da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), da Organização das Nações Unidas (ONU), da Comunidade Econômica de Desenvolvimento dos Estados da África Ocidental (CEDEAO) e da União Africana (UA), entre outras organizações sub-regionais, africanas e internacionais.

1. A IMPLANTAÇÃO DA EDUCAÇÃO FORMAL NA GUINÉ PORTUGUESA

A educação, como ato de ensino e aprendizagem, como já foi salientado, existia em África e na Guiné-Bissau, antes da dominação colonial, sendo esta marcadamente assente em fontes orais, transmitidas de geração em geração, tendo os mais velhos a responsabilidade de transmitir aos mais novos os ensinamentos que estes também receberam dos seus antepassados. Isto porque para as sociedades africanas, a educação seria um ato de crescimento e estaria pautado, sobretudo, na preparação de cada indivíduo para a sobrevivência quotidiana. E, essa preparação, realizada por etapas, consoante o sexo, a idade e o estatuto social, eram transmitidos de uma geração para outra, de modo a preservar os usos, costumes e as tradições de cada povo.

No entanto, com a chegada dos europeus, sobretudo após a efetiva dominação colonial, alterou-se em todos os aspetos o quotidiano dos habitantes das regiões por onde passavam, sendo uma delas a implantação de um modelo de ensino semelhante ao que existia na metrópole baseado, sobretudo na escrita, na aprendizagem da língua portuguesa e nos pilares da cultura portuguesa, assente na fé e na doutrina católica, um modelo de ensino formal que consiste essencialmente na aprendizagem ministrada num contexto organizado e estruturado (em estabelecimento de ensino/formação ou no local de trabalho) e explicitamente concebida como aprendizagem (em termos de objetivos, duração ou recursos), sendo, portanto, uma aprendizagem intencional por parte do aprendente e, em geral, culmina na validação e certificação (CEDEFOP, 2008, p. 86).

É de salientar neste quadro que, como a principal razão da colonização tem a ver, sobretudo, com a exploração econômica das regiões ocupadas em benefício de cada uma das potências coloniais, a educação veio a se figurar mais tarde como uma

das estratégias de dominação dos povos locais. Paiva (1982, p. 30) sustenta neste sentido que a colonização,

> (...) organizava-se no sentido de promover a primitiva acumulação capitalista nos quadros da economia europeia ou, noutros termos, estimular o progresso burguês nos quadros da sociedade ocidental. É esse sentido profundo que articula todas as peças do sistema assim, em primeiro lugar, o regime do comercio se desenvolve nos quadros do exclusivo metropolitano; daí a produção colonial orientar-se para aqueles produtos indispensáveis ou complementares das economias centrais; enfim, a produção se organiza de modo a permitir o funcionamento global do sistema.

É importante destacar neste quadro histórico, que a Revolução Industrial, que teve início a partir do século XVIII na Europa e que, após se estendeu para outras partes do mundo, foi o principal fator de mudanças nas relações políticas e econômicas das potências coloniais e entre elas e suas colônias, introduzindo novas relações entre capital e trabalho em que, para garantir a acumulação do capital esperado, há a exigência da abolição do tráfico escravista, passando-se a ocupar a mão-de-obra dos africanos na exploração das matérias-primas locais para abastecer as indústrias europeias.

Por isso mesmo, de acordo com o Professor Luiz Arnaut (s.d. p. 04), a Ata Final da Conferência Berlim, no seu Capítulo II, artigo 9º declara o fim do Comércio de Escravos nos seguintes termos:

> Em conformidade com os princípios dos direitos dos indivíduos tal como eles são reconhecidos pelas Potências signatárias, estando proibido o tráfico dos escravos, e devendo igualmente as operações que, por mar ou por terra, forneçam escravos para o tráfico ser consideradas como proibidas, as Potências que exercem ou que vierem a exercer direitos de soberania ou uma influência nos territórios que formam a bacia convencional do Congo, declaram que esses territórios não poderão servir nem de mercado nem de via de trânsito para o tráfico dos escravos de qualquer raça. Cada uma das Potências se compromete a empregar todos os meios disponíveis para pôr fim a esse comércio e para punir aqueles que dele se ocupam. (ARNAUT, s.d. p. 04).

Com isso são abolidas as relações que historicamente existiam entre as formações sociais pré-capitalistas e em seu lugar surge um novo modo de produção que visava à dominação mundial, o modo de produção capitalista, onde todas as formações sociais passam a ser ordenadas num único sistema estruturado

hierarquicamente a serviço da exploração e o enriquecimento dos senhores capitalistas.

Almeida (1981) enfatiza que a razão principal dessa mudança é influenciada principalmente,

> Pelas transformações econômicas trazidas pela industrialização em países europeus, a competição por mercados onde os produtos industriais tivessem aceitação e a procura de facilidades na obtenção de matérias primas que exigem uma exploração mais sistemática e controlada das riquezas minerais e vegetais das colônias (e da mão de obra gratuita costumeira). Os africanos são então submetidos a trabalhos forçados nas plantações e nas minas de proprietários europeus, ou têm de pagar impostos de moradia, que têm por objetivo desorganizar a economia de subsistência dos produtores autônomos africanos e reorganizá-la segundo os interesses da economia europeia, de monoculturas para exportação (por exemplo, cobrando o imposto em algodão, sisal, ou em dinheiro, quando o africano não utilizava a moeda e o europeu só comprava os produtos de exportação) (ALMEIDA, 1981, p. 21).

Essa é a natureza da organização econômica da sociedade capitalista que, conforme Rossi (1978, p.37-38), "privilegia determinadas classes as quais pela detenção da propriedade do capital e/ou da terra, monopolizam os instrumentos de produção e sujeitam as demais à sua dominação e exploração". Para o efeito, o sistema utilizou-se de todos os meios e formas ao seu alcance, para obter os melhores resultados possíveis para o explorador e para garantir a continuidade, expansão e reprodução das condições de exploração, como foi o caso da educação.

Ou seja, a hegemonia dos colonizadores, estende-se aos meios de inculcação ideológica – as escolas, aos meios de comunicação de massa, as igrejas e até a sociedade familiar – que veiculam a ideologia da classe dominante, inculcando nos dominados a aceitação de sua situação, enquanto reforçam nos dominadores a certeza de seu predestinamento à direção e dominação das 'massas', do seu papel de 'condotieri'. (ROSSI, 1978, p. 40).

Consequentemente, o modelo de ensino imposto aos povos colonizados era pautado, sobretudo, na transmissão do conhecimento de acordo com os parâmetros europeus, na língua oficial do colonizador, uma vez que "[...] servia de língua de comunicação entre os africanos, permitia relações económicas e culturais entre os africanos e o resto do mundo e, servia de língua de cultura" (CAPELLE, 1990, p. 303), bem como permitia uma maior "[...] implantação política, aculturação,

homogeneidade, caráter científico, facilidade para os docentes europeus, possibilidade de controlo" (M'BOKOLO, 2007, p. 447).

Nessa perspectiva, como destaca Almeida (1981), o ensino colonial era funcional em relação às necessidades metropolitanas, inclusive quando não era implantado em algumas áreas:

> O saber transmitido era sempre a cultura, os valores, a religião, os hábitos, a língua, até mesmo a geografia e a história dos povos da Europa (a história da África começava com a sua 'descoberta' e colonização pelos europeus). Promovia-se assim a distinção entre aqueles que tinham acesso a esses 'conhecimentos' desligado da vida dos povos africanos (e que por isso podiam ser admitidos como aliados dos colonizadores) e aqueles que permaneciam ligados a sua cultura considerada 'inferior', resistindo a aniquilação de seus valores (e que, por não se tornarem 'civilizados', não tinham direito a uma vida melhor que a do trabalho forçado). (ALMEIDA, 1981, p.22).

Isso significava que, para que um indivíduo conseguisse atingir o título de civilizado e, com isso conseguir por ventura uma vida melhor, teria que aceitar profundamente a inferioridade de sua cultura de origem e assumir a cultura do colonizador. Fica claro que a intensão era, conforme Rossi (1978), impedir até mesmo a consciência, no explorado, de sua condição de exploração.

Esses propósitos, levaram as potências colonizadoras a implementarem a educação de forma distinta para as populações da cidade e do campo aonde residia a maior parte da população nativa. Carreira (1953, p. 96-98), identificou neste quadro as seguintes formas de educação vigentes na época:

> 1. **A educação direta**. Que era geralmente confiada aos serviços de administração e seus agentes locais ou às instituições criadas por iniciativa privada. Os agentes da administração local eram os que mantinham contatos permanentes com os nativos e por isso se encontravam em melhores condições de os influenciar. Esta forma de educação, que recorria frequentemente a métodos desumanos, permitia não só a concretização dos objetivos administrativos como levava os nativos a modificarem o seu comportamento e a renunciar aos seus princípios para seguir os modelos impostos. Era uma educação baseada num conjunto de normas e de princípios integrados na denominada 'Política Indígena' que cada colonizador definia e adoptava.
> 2. **A instrução oficial.** Uma instrução institucionalizada, nas suas mais variadas modalidades, confiada a agentes selecionados pela Administração, com níveis de formação variáveis, processada em instituições escolares, de vários níveis, destinada às crianças e adolescentes.

3. **A educação indireta**. Uma educação exercida pela imposição de costumes, trajes, atitudes etc. Esta forma de educar era facilitada pelo desenvolvimento do funcionalismo público, comércio, indústria e também pelo êxodo rural em direção às cidades. Dessa educação indireta resultaram os assimilados, desenraizados das suas origens, rejeitados tanto pela sua própria comunidade, por não se identificarem com os usos e costumes da sua cultura original, como pelos ditos civilizados, por carecerem de certos requisitos exigidos pela classe.

No caso concreto da Guiné, este tipo de educação teve início logo após a presença portuguesa na região que, segundo os registros históricos, aconteceu no ano de 1446. Por conseguinte, desta época até 1885, ano da partilha da África, a economia da colônia se restringia a venda e compra de mercadorias.

Efetivamente, esse tipo de atividade econômica não trazia a necessidade de ministrar qualquer tipo de ensino às populações nativas, correspondendo, portanto a primeira fase da educação na província da Guiné, sendo ela não institucionalizada, puramente informativa, se baseando, sobretudo, em influências diretas, em contatos com um número restrito de populações, procurando modificar suas práticas através da imitação do modo vida dos portugueses.

E, a segunda fase da educação colonial teve início após a Conferência de Berlim, cujas resoluções levaram ao surgimento das primeiras normas do direito internacional colonial que depois foram enriquecidas pela Conferência de Bruxelas de 1890, em que entre outros assuntos se debruçou sobre a efetivação institucional da educação nas colônias africanas.

Evidencia-se assim que a educação dos nativos das regiões conquistadas, só se tornou objeto da atenção dos países estrangeiros, na fase histórica do colonialismo que se desenvolve a partir do século XIX, "quando a ocupação efetiva dos territórios africanos e a consequente submissão de seus habitantes passam a ser essenciais para o desenvolvimento do capitalismo na Europa". (ALMEIDA ,1981, p. 21). Entretanto, esse período que, para a grande maioria dos países africanos chega ao fim na década de 1960 do século passado para as colônias portuguesas e se estende até 1975, quando todas elas conquistam a sua independência.

Assim, a partir dos anos finais do século XIX, Portugal teve como princípio ideológico norteador, a civilização da população africana. Para o efeito, no começo do século XX, constituiu-se nas colônias uma nova estrutura político-social no

interior da qual a educação, com um tipo muito bem delimitado de ensino, seria uma das peças fundamentais.

Num artigo intitulado Educação e Ensino, publicado na Gazeta das Colônias, em 25 de novembro de 1926, em Portugal, de acordo com Silva (2015, p. 6-7), lê-se uma síntese do tipo de educação pensada pela colonização portuguesa para os indígenas, tirando qualquer dúvida que, por ventura ainda houvesse na sociedade do império português da época acerca do sentido, finalidade e os limites de se educar o indígena, como dos seus métodos e conteúdos:

> O primeiro passo consiste em transformar esses selvagens e bárbaros em pessoas úteis, incutindo-lhes hábitos pacíficos e conhecimentos agrícolas e profissionais, auxiliando assim a colonização europeia, favorecendo-se a si próprios, tirando da terra mais abundantes produtos, ganhando maiores salários e vivendo mais confortavelmente. Aproveitar a raça negra, moldá-la às suas e nossas necessidades, torná-la apta, desenvolvê-la, aperfeiçoá-la como instrumento de produção e de trabalho agrícola e industrial, chamá-la a nós, à nossa influência, aos nossos costumes e hábitos [...] atraí-la pela acção civilizadora e humanitária, tal será o desideratum que somente se pode conseguir com educação e instrução, mas, ministrada por forma a não transformar o indígena, ainda com a mandrice própria da sua raça, numa creatura nova, só pelo facto de saber ler e escrever; mas, sim a transformá-la em creatura com habito do trabalho [...] O ensino a ministrar aos indígenas será nitidamente profissional e a instrução literária deve ser rudimentar, limitando-se apenas à leitura e escrita, operações aritméticas e uma noção de higiene prática. (SILVA 2015, p. 7).

Conforme Silva (2015, p.7), Rui Mateus Pereira, ao analisar a participação dos antropólogos e suas "missões de estudos dos usos e costumes das minorias", salienta que em 1948, o governo colonial teria criado duas escolas de preparação das autoridades gentílicas de Angola e Moçambique e, é claro, extensivo à Guiné, dando assim forma institucional a uma já longa prática de interferência e manipulação das autoridades tradicionais, procurando integrá-los no perfil da educação colonial cujo objetivo era,

> [...] menos instruir do que enraizar nos educandos, na medida aconselhável, usos e costumes específicos da civilização europeia, é legítimo esperar a formação de um escol que, regressado às terras, pode contribuir decisivamente com o seu exemplo para o progresso das populações nativas, num ritmo que a evolução natural não deixa ainda prever. [...] Espera-se, por outro lado, que a valorização humana dos futuros regedores, empreendida por estas escolas, facilite o estreitamento das suas relações com as autoridades administrativas. Revestidos do prestígio que há-de reflectir-se

> dum maior contacto com a administração portuguesa, aptos a apreender o sentido e finalidade da sua função, acordará finalmente neles uma noção de responsabilidade que hoje não têm nem podem sentir. (SILVA, 2015, p. 7).

Silva (2015, p.7) aponta que Rui Mateus Ferreira ressaltava que o programa da formação das autoridades gentílicas incluía: "Conhecimentos gerais de agricultura, pecuária, enfermagem e higiene que, embora rudimentares, constituirão, quando postos em prática pelas autoridades gentílicas, verdadeiras inovações na vida dos indígenas". Essa preocupação, deveria se estender também para a formação dos professores indígenas que contribuíssem com a educação das "massas", no perfil proposto pela colonização, considerados mais aptos por conhecerem a cultura local.

Essa forma de educação destinada aos nativos teve importante influência da Igreja na ação "evangelizadora" e "civilizadora" aos indígenas, tendo em vista que a sua formação em grande medida, foi confiada aos missionários, sempre com a preocupação de controlar o que e até onde deveriam estudar sem perder de vista o sentido do colonialismo e as metas de formar a população nativa para produzir lucros e não para criar obstáculos à colonização.

2. A INTERVENÇÃO DA IGREJA CATÓLICA NA EDUCAÇÃO NO PERÍODO COLONIAL PORTUGUÊS NA GUINÉ-BISSAU

Tratando-se da Igreja Católica, importa antes de mais, destacar que os países europeus em geral, mas principalmente o Estado português tem uma relação histórica muito forte com a Igreja Católica, a ponto da Constituição Portuguesa de 1933 definir a religião católica apostólica romana como sendo a religião tradicional da Nação Portuguesa. Por conseguinte, o advento da colonização já havia estreitado esta relação, sendo a Igreja responsabilizada pela evangelização dos "indígenas".

Assim, à chegada dos portugueses em África, Ásia e nas Américas era realizada a missa, para marcar o início da presença colonial. É por isso que na educação, na então Guiné Portuguesa, as duas instituições estarão de "mãos dadas" complementando ações; seja através das escolas missionárias católicas ou escolas oficiais em que o padre ia rezar a missa uma vez por semana de modo a complementar a ação desenvolvida pelo professor.

Significando isso que entre as suas estratégias de subjugação das populações locais os colonizadores se utilizavam da pretensão evangelizadora dos africanos, como discurso, ou seja, trazer "Deus" para eles. Isto porque conforme Paiva (1982) para o "Orbis Christianus" o mundo é de Deus e o seu representante na terra é a Igreja Católica e este Deus exigia que todos o reconhecessem e lhe prestassem culto. Ou seja, a fé era a verdade, a adesão à verdade:

> Importava, pois trazer todos a ela. Ela era a ordem instituída por Deus. Fora dela tudo o mais era aberração, anomia, injuria. O natural, agora, é que o sobrenatural desterre a natureza e "que até os confins do mundo cheguem as suas palavras". A natureza era a negação da verdade mais evidente – Deus entre os homens – e implantação da desordem. Cumpria anunciar a verdade, em todo o lugar e sempre. Mais importante, porém, era impô-la, faze-la viger. Este era o reino de Deus que já se constrói na terra; por conseguinte, devia-se identificar com os reinos existentes. Daí se compreende a noção do Sagrado Império, orbe cristão e a sua construção. (PAIVA, 1982, p. 22).

Os colonizadores alegavam que os africanos acreditavam em feitiçarias e demais crenças próprias de uma mentalidade primitiva e, por isso, deveriam submeter-se à "civilização", através da evangelização. Paiva (1982), informa que era preciso que se dominassem as forças adversas, sob jugo do espírito do mal, e se lhes anunciasse a salvação. Foi assim que,

> Depois da queda da monarquia em 1910, Portugal foi oficialmente secularizado, mas a separação da Igreja e do Estado nunca foi totalmente realizada. Cerca de 1919, foram restituídos à Igreja os subsídios para estabelecimentos de ensino. Em 1926, quando o regime de Salazar tomou conta do poder, depois de uma década de violência e instabilidade, o papel especial da Igreja na civilização da África foi oficialmente reconhecido. Pelo Acto Colonial de 1930, as missões católicas foram colocadas em situação privilegiada entre os grupos religiosos, com fundamento no princípio de o catolicismo representar a religião nacional e ser, portanto, 'instrumento' lógico da civilização e influência nacional. O Acordo Missionário de 1940 e o seu suplemento, o Estatuto Missionário de 1941, restauraram o pagamento de compensação por toda a propriedade confiscada pelos regimes anteriores e salientaram o carácter nacional das missões católicas. Um decreto de 1941 proibia a atribuição de subsídios a outras missões que não fossem portuguesas e católicas (MONDLANE, 1975, p. 60).

Salienta-se que a finalidade por detrás de toda essa parceria envolvendo a Igreja era a de convencer os indígenas de que a colonização era algo bom, pois os tiraria das trevas, sendo esta ideologia a estratégia utilizada pelos portugueses nas diferentes regiões do mundo em que tiveram colônias que com o golpe militar de

1926 e a instalação do Estado Novo em 1933 se transformou na sua principal missão. E a partir de então, a civilização cultural europeia passou a sobrepor-se a africana.

Em consequência, a educação escolar colonial, veiculada na Guiné, tinha como objetivo inibir a prática nativa do ensinamento cultural no seio da população, e a igreja católica desempenhou um papel crucial para o efeito, dado que era de sua responsabilidade oferecer educação básica para os "indígenas", definida a luz da Concordata e do Acordo Missionário ambos do ano de 1940 e do Estatuto Missionário de 1941, enquanto o Estado cuidava da educação dos portugueses residentes na colônia e dos chamados "assimilados".

Efetivamente, esse fato impulsionado pelas mudanças em nível internacional nomeadamente a criação de uma Comissão Africana de Educação pela Sociedade das Nações[4], com a responsabilidade de inspecionar a educação na África colonial, cuja primeira avaliação feita nas colônias portuguesas em particular, em 1924, conferiu uma nota negativa, por não encontrar desenvolvimento de educação nestes territórios, levou a que Portugal chamasse a partir do Ato Colonial em 1930 à colaboração da Igreja neste setor.

Para destacar o tipo de educação a ser oferecido aos indígenas, o artigo 68 do Estatuto Missionário, sublinha que,

> O objetivo desses planos e programas será dar à população indígena uma formação nacional e moral, e de inculcar a um e outro sexo hábitos de trabalho e competências técnicas que respondam à situação e às necessidades das economias regionais; a educação moral visará curar a preguiça e a preparar os futuros artesãos e trabalhadores rurais a produzir o que é preciso para satisfazer suas próprias necessidades e cumprir suas obrigações sociais. (ESTATUTO MISSIONÁRIO, 1941, p. 324).

Assim, a partir de 1941, ao abrigo da Concordata de 7 de Maio de 1940, que entre outros, em seu Artigo 2º, (1940, p. 02), garante à Igreja Católica o livre exercício da sua autoridade: na esfera da sua competência, tendo a faculdade de "exercer os actos do seu poder de ordem e jurisdição sem qualquer impedimento"; por força dos Artigos 66º a 74º do Estatuto Missionário, que autorizavam a igreja toda a autonomia para a educação dos indígenas e ainda, através da Portaria do Governo da Província

[4] Depois substituída pela ONU – Organização das Nações Unidas.

n.º 122, de 16 de Novembro de 1942, tratando do mesmo assunto, as missões passaram a ocupar-se de forma exclusiva, do ensino rudimentar para os indígenas.

A partir de então, as escolas das missões foram estabelecidas nas regiões rurais para os africanos, enquanto nas cidades eram implantadas escolas do Estado e escolas privadas, para os ditos civilizados, ou seja, para as pessoas que tinham já a cultura ocidental, em sua maioria, portuguesa.

A atividade educativa das missões restringia-se, sobretudo à instrução religiosa, pois, no entendimento dos colonizadores portugueses, civilização significa ser culturalmente português e religiosamente católico. Segundo Cá (2015, p. 43), há uma correlação em que Cabral[5] defende que, as missões católicas detêm o monopólio da educação dos pretendidos 'não civilizados'. Isto porque, conforme os acordos concluídos entre Portugal e o Vaticano, esta educação deve estar 'conforme os princípios doutrinais da Constituição portuguesa e seguir a linha dos projetos e dos programas emanados do governo.

Essa educação deveria ser implementada a luz dos propósitos alinhavados pela colonização: preparar certo número de pessoas que pudessem garantir o funcionamento regular da máquina colonial, na execução das tarefas essenciais do governo, do comércio e da agricultura; sem a intenção de criar uma inteligência africana, como mostra, claramente, a observação do patriarca de Lisboa, o Cardeal Manuel Gonçalves Cerejeira:

> Necessitamos de escolas em África, mas escolas nas quais mostramos ao indígena o caminho da dignidade do homem e da glória da nação que o protege [...]. Queremos ensinar os indígenas a escrever, ler e contar, mas não fazer deles doutores (CÁ 2015 p. 44).

Fica evidente com esta afirmação que na escola colonial, a educação das crianças guineenses, tanto das missões, como do Estado tinha dois objetivos fundamentais: arrancá-las da comunidade a que pertenciam e transformá-las em pessoas submissas aos dominadores.

No entanto, como o ensino nas escolas rudimentares eram realizadas apenas na língua portuguesa durante a aula e os conteúdos ensinados eram apenas os da

[5] Cabral – Principal líder da luta de libertação dos povos da Guiné-Bissau e Cabo Verde.

cultura ocidental europeia e também pelo fato de as escolas estarem distantes das comunidades, fez com que a maioria das crianças abandonassem muito cedo a escola. Além do mais, o investimento do governo era reduzido ao reforço ao orçamento da igreja para pagar, sobretudo os professores.

De acordo com a Portaria n° 166, de 4 de Setembro de 1940, nos seus artigos 40 e 41, nas escolas rudimentares podiam ser ministradas apenas dois níveis do ensino, 1ª e 2ª classes, considerados fundamentais, para o estudante ter acesso aos outros níveis da escolaridade do ensino primário. (FURTADO, 2005). E, conforme o Artigo 68 do Decreto-Lei nº 31.207, o ensino rudimentar indígena permitia acesso ao primeiro grau do ensino. As vagas eram reservadas, especialmente, para crianças indígenas com a idade entre 7 a 15 anos, ou seja, o regime colonial português destinava o ensino rudimentar apenas para os nativos guineenses conforme destacado nos artigos 1 e 3 do Estatuto Missionário.

Igualmente, conforme o Artigo 54 do regimento do governo da Província, os professores desses estabelecimentos escolares, podiam ser tanto os ocidentais (os missionários), como também os nativos locais. Sendo que os nativos habilitados podiam exercer a função da docência, todavia como professores substitutos/auxiliares, principalmente. E, a formação destes era dada na Escola do Magistério Rudimentar, em Bissau, e tinha como o pré-requisito ter o nível escolar de 4ª classe. (FURTADO, 2005).

Ainda segundo o autor acima, a duração do curso de professor rudimentar era de três anos. "No primeiro ano, a formação correspondia à 4ª classe do ensino primário complementar (Art. 58). A formação do magistério ocupava os dois últimos anos [...]." (FURTADO, 2005, p. 265), conforme apresentado no quadro 1 abaixo.

Quadro 1 - Organização do curso de habilitação para o magistério rudimentar (década de 1940).

Disciplinas/Atividades	**Tempos Letivos Semanais**		
	1º Ano	**2º Ano**	**3º Ano**
Disciplina da 4ª Classe do Ensino Primário Elementar	17		
Religião e Moral	3	2	2
Português		5	5
Geografia e História		2	2
Aritmética		3	3

Desenho e Trabalhos Manuais		2	2
Organização e Escrituração Escolares		1	1
Total	**20**	**15**	**15**
Atividades	**1º Ano**	**2º Ano**	**3º Ano**
Práticas de Agricultura e Pecuária	15	7,5	7,5
Práticas Oficinais	12	10	5
Enfermagem		7,5	7,5
Didática		7,5	12
Total	**27**	**32,5**	**32**

Fonte: Regulamento do Ensino Rudimentar e do Magistério Rudimentar (FURTADO, 2005, p. 265).

De acordo com Furtado (2005), o método de aprendizado das crianças indígenas era feito de igual modo, ou seja, a frequência ao ensino realizava-se separadamente, entre os sexos e o acesso às matrículas era condicionado por critérios de limites de idades expressos em anos completos da seguinte forma: 7 aos 9 anos - classe preparatória; 8 aos 11 anos – 1ª classe; 8 aos 12 anos – 2ª classe; 10 aos 14 anos – 3ª classe" conforme definido no o artigo 12 do Estatuto Missionário. Salienta-se que este sistema funcionava com "uma classe preparatória e mais três classes ascendentes com um ano de duração cada [...]", conforme previsto no Artigo 4, do Estatuto Missionário de 1941.

Através do Decreto n.º 39 666, de 20 de Maio de 1954 (1954, p. 5610), o Ensino Rudimentar passou a ser denominado de "Ensino de Adaptação para Indígenas", o que, na verdade era apenas uma mudança de nomenclatura que pouco trazia, em termos de mudança da essência do ensino, tendo o seu funcionamento limitado a algumas escolas regidas por monitores.

Isso indica que num período de 14 anos (1941 a 1955), dos 37.935 alunos matriculados, somente 457 alunos, efetivamente, conseguiram atingir a 4ª classe, isto é, apenas 1,2% conseguiram terminar o ensino primário. Isso demonstra mais uma vez que, "[...] da parte das autoridades da colónia era claro que o ensino institucionalizado não parecia constituir prioridade", mesmo com as ditas supervisões realizadas pelos inspetores do governo provincial, em que se incluía também essa categoria de ensino.

Os dados do recenseamento de 1950 evidenciam o estado de analfabetismo de Angola, Cabo Verde, Guiné Portuguesa e Moçambique, demonstrando que o ensino

não capacitava os africanos adequadamente para o nível primário. Isto porque, de acordo com Almeida (1981, p. 40), "apesar das subvenções do Estado Novo, a atividade educativa das missões religiosas restringia-se muitas vezes à instrução religiosa". No que diz respeito aos percentuais de analfabetos, nota-se que a "Guine Portuguesa" apresentava maior índice (98,85%), seguida por Moçambique (97,86%), e depois Angola (96,97%); e por último, Cabo Verde com (78,50%), conforme se apresenta no Quadro n.º 2 abaixo.

Quadro 2 - Analfabetismo nas colônias portuguesas em África – 1950.

Colônia	População Total	População analfabeta	Porcentagem dos analfabetos
Angola	4.145.266	4.019.834	96,97%
Cabo Verde	148.331	116.844	78,50%
Guiné Portuguesa	510.777	504.928	98,85%
Moçambique	5.738.911	5.615.053	97,86%

Fonte: Anuários Estatísticos de Ultramar, 1958 – Instituto Nacional de Estatística, Lisboa, (apud ALMEIDA, 1981, p.40).

Essa situação pode ser justificada também pelo fato da Guiné Portuguesa ser apenas colônia de exploração contrariamente às colônias de Angola, Cabo Verde e Moçambique que eram de povoamento. Esse desinteresse de Portugal na educação das populações locais é igualmente apontado nos dados estatísticos apresentados por Davidson citado por Namone (2014), demonstrando que durante o período de vigência do sistema educativo colonial na Guine Portuguesa, desde 1471 até 1973:

> Apenas 1% da população local podia completar a educação elementar; porém só 0,3% tinham chegado à situação de assimilado e podia esperar ir um pouco mais além. Havia apenas uma escola secundária oficial na qual cerca de 60% dos seus alunos são europeus. Não existia qualquer tipo de educação superior. Até 1960, num total de 544.184 recenseados, apenas 11 guineenses haviam atingido a licenciatura e todos eles como portugueses assimilados vivendo em Portugal, 14 tinham ensino técnico ou profissionalizante, 33 tinha formação média (NAMONE, 2014, p. 35).

Esses dados confirmam, de modo contundente, que o objetivo da educação colonial não era dar instrução às populações autóctones no sentido de obterem com isso condições de se inserirem de forma ativa na sociedade, mas apenas se objetivava instruir uma pequena parcela desta população para lhes servirem de intermediários com a grande maioria da população facilitando a sua dominação.

Furtado (2005) salienta que no caso da Guiné, foi preciso esperar pelo ano de 1964 para se sentir algumas alterações significativas na sua organização, provocadas, sobretudo, pela intensificação e avanço da Luta da Libertação[6] e pelos acontecimentos na arena internacional, na tentativa de evitar qualquer sanção da comunidade internacional, e desmentir as denúncias dos movimentos independentistas sobre a violência que o regime colonial português praticava contra as populações das colônias.

Vale salientar igualmente que o governo português temia o colapso da sua economia, que obviamente dependia das colônias africanas. Neste quadro, Almeida (1981, p. 41) indica que, o governo [...] procurou neutralizar a ação revolucionária com a adoção de medidas que minorassem o descontentamento nos territórios colonizados [...]. A tentativa de integrar os africanos aos objetivos portugueses, substituindo a discriminação aberta pela intensificação da "assimilação", caracteriza a nova orientação para as colônias. Suas primeiras consequências são a abolição do Estatuto Indígena e a reforma do ensino primário.

Assim, entre as medidas mais relevantes adotadas a partir de 1964, após a publicação do Decreto-Lei 45.908, de 10 de Setembro de 1964, conforme Diário do Governo (1964, p. 1100), que introduziu importantes medidas no conjunto das "províncias", pode-se citar, por exemplo, o artigo 1º definindo que doravante, o ensino primário elementar a ministrar nas províncias ultramarinas é o que se encontra em vigor na metrópole, adaptado ao condicionalismo local, como se determina nos respectivos programas, e conforme o disposto naquele diploma.

No seu artigo 2.º, este decreto lei define que o ensino primário elementar seria ministrado em postos escolares e escolas primárias, oficiais, oficializadas e particulares, compreendendo quatro classes, precedidas de uma classe pré-primária. Isso significa que o ensino seria igual tanto nas escolas para indígenas como para os não indígenas.

---

[6] Factos determinantes foram marcados pela célebre Batalha de Como (Janeiro/Março) de 1964; pelo I Congresso do PAIGC (Partido Africano da Independência da Guiné e Cabo Verde), realizado de 12-13 de Fevereiro, do mesmo ano, numa localidade libertada, no sul da Guiné – Cassacá; pela edição do primeiro livro escolar do PAIGC, em Dezembro, e por fortes denúncias da colonização no plano internacional, sobretudo depois da visita da primeira missão militar da OUA às regiões libertadas, em Agosto de 1965.

Estas definições não mudaram a essência do modelo educacional destinado aos indígenas, pois o ensino primário elementar manteve seus propósitos fundamentais, que era dar instrução básica sobre o trabalho, principalmente no campo, tendo como justificativa oficial, a não desintegração dos educandos da sua realidade social e cultural.

Nas vésperas da independência do país, as reformas provocaram mudanças substanciais no setor educacional, sobretudo entre os anos letivos 1969-1970 a 1973, considerado uma verdadeira explosão escolar na província da Guiné, tendo-se os estabelecimentos de ensino, passado, segundo Furtado (2005, p. 283), do número de "169, em 1968/69, para 236 no ano letivo seguinte e para 377 no ano letivo 1972/1973". E o "número de alunos cresceu durante esse período passando, respectivamente de 17. 965 para 20. 757 e para 40. 392" conforme pode ser verificado no Quadro nº 3 abaixo.

Quadro 3 - Evolução dos estabelecimentos de ensino e efetivos: 1955 – 1974

Anos	Estabelecimentos de ensino				Número de alunos			
	Oficiais	Missionários	Militares	Total	Oficiais	Missionários	Militares	Total
1955/56	11	115	-	126	825	9.622	-	10.447
1956/57	11	129	-	140	760	10.038	-	10.798
1957/58	12	137	-	149	876	10.412	-	11.288
1958/59	13	150	-	163	1.061	11.014	-	12.075
1959/60	13	141	-	154	1.172	11.194	-	12.366
1960/61	13	154	-	167	1.280	11.795	-	13.075
1961/62	13	127	-	140	1.345	11.855	-	13.200
1962/63	13	98	-	111	1.827	9.214	-	11.041
1963/64	13	92	-	105	1.953	8.894	-	10.937
1964/65	57	88	-	145	2.058	9.386	-	11.444
1965/66	77	84	-	161	3.644	9.708	-	13.352
1966/67	88	82	-	170	4.385	10.498	-	14.883
1967/68	88	79	-	167	4.874	11.245	-	16.119
1968/69	88	81	-	169	5.988	11.980	-	17.968
1969/70	91	79	66	236	7.505	10.443	2.759	20.707
1970/71	96	77	92	265	10.464	9.909	6.706	27.079
1971/72	158	75	119	352	17.786	9.302	7.667	34.755
1972/73	171	78	128	377	21.793	10.033	8.566	40.392

Fonte: C.E.E.N.C. – Gabinete de Planificação e Estatística s/ data apud Furtado (2005, p. 283)

Observa-se, no quadro acima, a predominância de estabelecimentos escolares da Igreja sobre os oficiais até o ano de 1965 e a superioridade do número de alunos nas escolas católicas até o ano de 1970. Em termos mais abrangentes, é apresentado

no quadro 4 abaixo, a evolução do ensino primário durante o período colonial, em particular entre os anos de 1954 a 1974, final da colonização portuguesa.

Quadro 4 - Evolução do ensino primário durante o período colonial (1954-1974).

	Estabelecimentos				Número de Alunos			
Anos	Públicos	Missões Católicas	Postos Militares	Total	Públicos	Missões Católicas	Postos Militares	Total
1954/55	11	120	0	131	732	7.181	0	7.913
1955/56	11	129	0	140	825	9.353	0	10.178
1956/57	11	139	0	150	760	10.307	0	11.067
1957/58	12	152	0	164	876	10.499	0	11.375
1858/59	13	194	0	207	1.061	12.473	0	13.534
1959/60	13	201	0	214	1.272	11.976	0	13.248
1960/61	13	207	0	220	1.280	11.976	0	13256
1961/62	13	143	0	156	1.345	11.108	0	12.453
1962/63	13	119	0	132	1.827	8.728	0	10.555
1963/64	13	109	0	122	1.953	9.561	0	11.514
1964/65	57	96	0	152	2,058	9.355	0	11.413
1965/66	77	85	0	162	3.644	9.900	0	13.544
1966/67	88	82	0	170	4.385	10.912	0	15.297
1967/68	88	82	0	170	4.874	11.649	0	16.523
1968/69	88	85	0	173	5.988	11.981	0	17.969
1969/70	91	84	66	241	7.505	10.494	2.759	20.758
1970/71	96	81	92	269	10.464	10.266	6.706	27.436
1971/72	158	79	119	356	17.786	9.384	7.667	34.837
1972/73	171	79	128	378	21.793	9.677	8.566	40.036
1973/74	179	79	160	418	25.249	10.457	10.255	45.961

Fonte: Monteiro (2005 apud FANDA, 2013, p. 46).

Confirma-se com o quadro acima a predominância da educação missionária para as populações indígenas durante a maior parte da colonização do país, sendo superada pelo governo colonial apenas no final dos anos 60 em termos de estabelecimentos escolares a partir do ano letivo de 1966/67, e em termos de alunos matriculas apenas a partir do ano letivo de 1970/71.

Os dados do quadro demonstram igualmente que a preocupação mais efetiva do governo com a educação só começou na última década que antecedeu a independência, utilizada como estratégia para fazer frente a toda a evolução da luta de libertação empreendida pelo Partido Africano da Independência da Guiné e Cabo Verde (PAIGC), que também desenvolvia uma nova forma de educação nas regiões libertadas.

De acordo com Varela (2011, p. 7), em Outubro de 1972, quando fazia o balanço da luta da independência perante a IV Comissão da XXVII Assembleia Geral

das Nações Unidas, em uma das últimas intervenções que precederam o seu assassinato em 20 de Janeiro de 1973, Cabral não deixou de exprimir o seu orgulho pelos resultados da luta, destacando, entre outros: o desabrochar das escolas, "que funcionam em pleno dia apesar dos bombardeamentos"; os "milhares de adultos alfabetizados"; os "497 quadros superiores, médios e profissionais" formados durante a luta; o facto de, nessa altura, "495 rapazes e raparigas frequentarem escolas superiores, médias e profissionais em países da Europa, enquanto 15.000 crianças escolarizadas frequentam 156 escolas primárias e 5 escolas secundárias (…), onde o ensino lhes é ministrado por 251 professores e professoras".

Mesmo fazendo esse balanço numérico é importante frisar que para Cabral, a obra educativa não deve ser avaliada apenas em termos estatísticos, nas "palavras de ordem" dirigidas aos quadros e combatentes. Sempre chamou a atenção para a necessidade de melhorar o conhecimento, através da educação e da formação, preconizando um conjunto de medidas de política que, além da criação de escolas e cursos de alfabetização e da formação de quadros, incluíam a promoção da qualidade do ensino, assim como a valorização da cultura e das manifestações culturais.

Justificando a necessidade de se promover uma nova educação para a Guiné-Bissau, Varela (2011, p.10-11) descreve alguns traços característicos da educação colonial como a concebia Cabral:

> Toda a educação portuguesa deprecia a cultura e a civilização do africano. As línguas africanas estão proibidas nas escolas. O homem branco é sempre apresentado como um ser superior e o africano como um inferior. As crianças africanas adquirem um complexo de inferioridade ao entrarem na escola primária. Aprendem a temer o homem branco e a terem vergonha de serem africanos. A geografia, a história e a cultura de África não são mencionadas, ou são adulteradas, e a criança é obrigada a estudar a geografia e a história portuguesa.

Num seminário de quadros realizado em 1969, pelo PAIGC, Amílcar Cabral justificava para os seminaristas as razões de o partido priorizar a educação, indicando que,

> Na Guiné, 97% da população não podia ir à escola. A escola era só para os assimilados, ou filhos de assimilados, vocês conhecem a história toda, não vou contá-la outra vez. Mas é uma desgraça que o tuga pôs na nossa terra, não

> deixar os nossos filhos avançarem, aprender, entender a realidade da nossa vida, da nossa terra, da nossa sociedade, entender a realidade da África, do mundo de hoje. Isso é o obstáculo grande para o desenvolvimento da nossa luta, camaradas, obstáculo grande, dificuldade enorme para o desenvolvimento da nossa luta. (CABRAL, 1974, p. 22).

Enfim, Cabral atribuía à educação ou, como ele sempre dizia, a "arma da teoria", grande relevância para a compreensão e a transformação da realidade política, social e cultural dos povos da Guiné-Bissau e Cabo Verde, que na sua compreensão, não culminaria com a mera proclamação formal da Independência, mas deveria prosseguir com vistas à plena emancipação do homem, com a remoção de todos os obstáculos, de todas as barreiras ao seu livre desabrochar e desenvolvimento, a conquista da verdadeira independência.

Isso significa que o modelo da "educação alternativa", que o PAIGC pretendia implantar nas zonas libertadas da Guiné-Bissau, isto é, nas regiões que este partido libertou do controle dos portugueses no período da luta pela independência entre 1963 e 1973 seria uma forma de "resistência cultural", pois, com esse tipo de educação denominado de "educação libertadora", havia a pretensão de formar um Homem novo, livre de qualquer tipo de dominação, comprometido com o desenvolvimento da nova sociedade que se pretendia construir após a independência, sociedade essa que seria construída pelo povo, em função da prática social em que a educação e os educadores teriam um papel fundamental.

Essa educação denominada de libertadora tinha, como missão, formar um Homem novo, livre de qualquer tipo e forma de dominação, que estaria igualmente consciente e comprometido com o desenvolvimento da nação a ser construída após a conquista da independência. Por isso mesmo essa educação e esse homem novo deveria nascer no seio do povo, pensado pelos educadores nacionais, à luz da realidade social do país.

O partido entendeu que a sua principal arma seria o combate ao analfabetismo, ao obscurantismo, por ser essa a principal arma utilizada pelo colonizador para continuar a sua dominação e exploração. Dessa feita, logo no início da luta de libertação, enquanto os colonialistas portugueses tentavam reformular o seu modelo escolar, como estratégia de manutenção da dominação colonial, surgia uma nova organização da educação e ensino nas zonas que se encontravam fora do

domínio político-administrativo português, controladas pelo PAIGC conhecidas por Zonas Libertadas. Estavam a ser lançadas, ali, as bases de um novo sistema de educação e formação orientado fundamentalmente para as necessidades de organização da população para a luta contra o colonialismo e para os ideais da nova sociedade que estaria emergindo.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como foi destacado, a formação de escolas e a sistematização do ensino, nas colônias portuguesas de África como um todo e na Guiné Portuguesa em particular, serviu não só para dividir as populações e os colonizadores melhor reinar através da hierarquização das relações sociais locais, separação dos indígenas da sua cultura e substituir a história nativa pela portuguesa, mas também como meio de sustentação econômica e política, atendendo os interesses do projeto de dominação. Ou seja, a educação serviu como um instrumento de dominação e de marginalização dos povos locais, justificando e tornando aceitável essa dominação no seio da população para o que muito contribuiu a Igreja no seu projeto de evangelização.

Isso porque a educação destinada aos povos locais, composta por aproximadamente 98% da população da colônia, sendo a base da pirâmide social era um tipo de ensino bem delimitado, tendo sido definido como o único meio para que o indígena mudasse de categoria social, ou seja, para se tornar um africano civilizado, uma categoria que vinha logo abaixo dos cidadãos portugueses.

Essa política educacional assentava-se em um tripé que envolvia a expansão da fé, o aprendizado dos costumes portugueses e a assimilação pelo trabalho, sendo a igreja católica responsabilizada diretamente pela sua aplicação. Era a forma encontrada para manter as populações ocupadas com um falso processo de transição, em que a aquisição do letramento era obrigatória.

Até porque a estratégia adotada e o discurso usado pelos colonizadores para expandir a sua dominação era simplesmente o de que pretendiam evangelizar os africanos, ou seja, trazer "Deus" para eles, alegando que estes acreditavam em feitiçarias e demais crenças próprias de uma mentalidade primitiva. E, por isso, eles deveriam submeter-se à "civilização", através da evangelização.

Como foi evidenciado pela pesquisa, através da instrução religiosa buscava-se tornar os africanos culturalmente portugueses e religiosamente católicos, eliminando-se totalmente as tradições culturais locais. Isso significa que a educação das crianças guineenses, tanto das missões, como do Estado tinha dois objetivos fundamentais: arrancá-las da comunidade a que pertenciam e transformá-las em pessoas submissas aos dominadores. Por isso mesmo, no ensino rudimentar colonial, era obrigatória a utilização única e exclusiva da língua portuguesa durante as aulas e os conteúdos ensinados eram os da cultura portuguesa e europeia, descartando-se os hábitos sociais e culturais da população local.

Efetivamente, nessa educação discriminatória, apenas 1% da população local consegue completar o ensino complementar, sendo que apenas 0,3% destes conseguiu chegar à situação de assimilado, com expectativas de poderem avançar para a categoria seguinte. O estudo apontou que em todo o território nacional havia apenas uma escola secundaria em que 60% dos alunos eram europeus e não existia qualquer tipo de educação superior, sendo que os filhos dos portugueses quando chegam a esse nível se deslocavam a metrópole para seguir com a sua formação. Vale destacar que até 1960 apenas 11 guineenses haviam atingido a licenciatura e todos eles como portugueses assimilados residiam em Portugal.

Enfim, os dados do estudo demonstram que a educação missionária para as crianças guineenses foi predominante durante todo o período colonial, tendo o Estado começado a intervir efetivamente com a evolução da luta de libertação nacional, sobretudo nas vésperas da independência do país, o que se consolidou somente em 1975. Esses dados confirmam, de modo contundente, que o objetivo da educação colonial não era dar instrução às populações autóctones no sentido de obterem com isso condições de se inserirem de forma ativa na sociedade, mas apenas se objetivava instruir uma pequena parcela desta população para lhes servirem de intermediários com a grande maioria da população facilitando a sua dominação.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Hilda Maria Ferreira. **Educação e Transformação Social**: Formas alternativas de educação em país descolonizado. Fundação Getúlio Vargas, Instituto de Estudos Avançados em Educação. Departamento de Filosofia da Educação. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro, 1981. Disponível em: <file:///F:/EDUCAÇÃO%20E%20TRANSFORMAÇÃO%20SOCIAL%20000021754.pdf> - Acesso em: 05 abr. 2016.

ARNAUT, Luiz, **Ata da Conferência de Berlim de 1885**, testos e documentos. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas Departamento de História Disciplina: História Contemporânea. Disponível em: <http://www.casadehistoria.com.br/sites/default/files/conf_berlim.pdf>. Acesso em: 22/03/2017.

CÁ, Cristina Mandau Ocuni, **Formação Feminina no Internato de Bôr (1933-2011) na Guiné-Bissau:** Reflexos na Educação da Sociedade Guineense Contemporânea. Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira. Fortaleza 2015. Disponível em: http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/14371. Acesso em: 21 maio 2017.

CABRAL, Amílcar, ***P.A.I.G.C. Unidade e Luta*. Lisboa: Publicações**. Nova Aurora, 1974. Disponível em: http://www.amilcarcabral.org/livro.pdf. Acesso em: 12/04/2017.

CAPELLE, J. L'Éducation en Afrique noire a la veille des independances (1946-1958). Paris: Éditions Karthala/ACCT, 1990.

CARREIRA, António (1953). **A Educação dos indígenas africanos pela Administração**. In Boletim Cultura da Guiné Portuguesa, Volume VIII, nº 29, p. 89-106. Disponível em: <http://memoria-africa.ua.pt/Library/ShowImage.aspx?q=/BCGP/BCGP-N029&p=111>. Acesso em 02/05/2018.

CEDEFOP. European Centre for the Development of Vocational Training. Terminology of European education and training policy. **A Selection of 100 key terms.** Luxemburgo: Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias. 2008. Disponível em: <http://www.cedefop. europa.eu/en/Files/4064_EN.PDF. Acesso em: 18 maio 2018.

CONCORDATA entre a Santa Sé e a República Portuguesa de 07/05/1940. DOCUMENTOS. República e Laicidade. Associação Cívica. Disponível em: http://www.laicidade.org/wp-content/uploads/2007/07/concordata-1940.pdf. Acesso em: 04/08/2017.

Diário do Governo, I Série – Número 213. **Decreto-Lei 45.908, de 10 de Setembro de 1964**. Ministério do Ultramar, Direção-Geral do Ensino.

Diário do Governo, I Série – Número 110. **Decreto n.º 39 666, de 20 de Maio de 1954.** Ministério do Ultramar, Direção-Geral do Ensino.

FANDA, Juvinal Manuel, **O processo de expansão da escolarização básica em Guiné-Bissau (1990-2010).** Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Centro de Ciências Humanas e Sociais, Programa de Pós-Graduação. Disponível em: <https://sistemas.ufms.br/sigpos/portal/trabalhos/download/1105/cursoId:60>. Acesso em: 21 maio 20118.

FURTADO, Alexandre Brito Ribeiro, **Administração e Gestão da Educação na Guiné-Bissau**: Incoerências e Descontinuidades. Universidade de Aveiro – Departamento de Ciências da Educação, 2005. Disponível em: https://ria.ua.pt/bitstream/10773/1098/1/2005001736.pdf. Acesso em 17/06/2018.
HAMPATÉ BÂ, Amaduo. **A tradição viva**. In KI-ZERBO, Joseph (org.) **História Geral da África:** metodologia e Pré-história da África. v. 1. Brasília: UNESCO, 2010. pp. 167-212.

MINISTÉRIO DAS COLÔNIAS, **Estatuto Missionário**, Decreto-Lei n.º 32: 207 de 5 de abril de 1941, Diário do Governo, série n.º 79. Disponível em: http://www.leideportugal.com/diario-primeira-serie/1941-04-05. Acesso em: 10/05/2017.

MINISTÉRIO DO ULTRAMAR. **Decreto-Lei nº 45 908 de 10 de setembro de 1964.** Direção-Geral do Ensino, Diário do Governo I Série – Número 213. Disponível em: https://dre.tretas.org/dre/258393/decreto-lei-45908-de-10-de-setembro. Acesso em 04 ago. 2018.

M'BOKOLO, E. África negra: história e civilizações do século XIX aos nossos dias. Lisboa: Colibri, 2007. Tomo II.

MONDLANE, E., **Lutar por Moçambique**. Trad. Maria da Graça Forjaz. 1ª ed., Lisboa, Livraria Sá da Costa Editora, 1975.

NAMONE Dabana, **A Luta pela Independência na Guiné-Bissau e os Caminhos do Projeto Educativo do PAIGC:** etnicidade como problema na construção de uma identidade nacional. Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Faculdade de Ciências e Letras (Campus de Araraquara). Disponível em: https://repositorio.unesp.br/handle/11449/115896?show=full. Acesso em: 10 maio 2017.

PAIVA, José Maria de. **Colonização e Catequese 1549 – 1600**. Coleção Educação Contemporânea: Série memorias da educação. São Paulo: Autores Associados/Cortez, 1982.

ROSSI, W. G. **Capitalismo e Educação: Contribuição ao estudo crítico da economia da educação capitalista**. Cortez: São Paulo, 1978.

SILVA Giselda Brito, **A Educação Colonial do Império Português em África (1850-1950)**. Cadernos do Tempo Presente, n. 21, set./out. 2015, p. 67-83. Disponível em: http://www.seer.ufs.br/index. php/tempo. Acesso em: 03 maio 2018.

VARELA, B. **A Educação, o conhecimento e a cultura na práxis de libertação nacional de Amílcar Cabral**. 2011. Disponível em: <http://www.portaldoconhecimento.gov.cv/bitstream/10961/1650/1/Am%C3%ADlcar% 20Cabral%20e%20a%20educa%C3%A7%C3%A3o.pdf.>Acesso em 23 abr. 2018.

A ESCOLARIZAÇÃO NA CIDADE DE NOVO HAMBURGO (1832-1943): O PROTAGONISMO DA COMUNIDADE DE IMIGRANTES E A EDUCAÇÃO COMUNITÁRIA

Dionísio Felipe Hatzenberger[1]
Pedro Vinícius Francisco Reisdorfer[2]

GT: Cidades Educadoras: percursos de adesão, processos de gestão e experiências intersetoriais

INTRODUÇÃO

O presente artigo é desenvolvido a partir de pesquisa histórica sobre início do desenvolvimento da educação de Novo Hamburgo protagonizada pela mobilização ativa da comunidade de imigrantes estabelecidos nesse território, identificando este movimento como educação comunitária. A pesquisa exploratória realizada se concentrou em fontes primárias, compostas de documentos oficiais do Poder Público, decretos, jornais de notícia e fotografias, além de fontes secundárias, como bibliografias que auxiliam a compreensão contextual.

A centralidade do texto busca identificar o contexto e os agentes comunitários envolvidos na base da estrutura educacional da cidade de Novo Hamburgo, que persistiram no estabelecimento de escolas, mesmo frente a sérios desafios. Sendo objetivo, desse estudo, demonstrar que tais ações da comunidade podem situar-se no conceito de *Educação sócio-comunitária*, conforme explica Gomez (2008, p.54, apud GODOTTI, 2012, p.13), "numa primeira visão, o estudo de uma tática pela qual a comunidade intencionalmente busca mudar algo na sociedade por meio de processos educativos", desenvolvendo autonomia dos cidadãos e buscando soluções de integralidade.

[1] Graduado em História (FEEVALE); Mestre em Educação pela UERGS (Universidade Estadual do Rio Grande do Sul); especializações na área da educação. Assessor pedagógico da SMED Novo Hamburgo. Coordenador da pós-graduação em Docência no Ensino Religioso na FASEC (Faculdade Sertão Central). E-mail: dionisio-felipe@uergs.edu.br./ artitudemidia@gmail.com.
[2] Estudante de Licenciatura em História pelo Centro Universitário Internacional UNINTER; Cursos de extensão: Conflitos Internacionais, Egito Antigo, Autoria Feminina na Inglaterra do Século XVIII, Dramaturgia, Literatura Infanto Juvenil, Filosofia e Sociologia; História e suas fontes; Intersecções: língua, cultura, história e ensino. E-mail: vinireisdorfer@gmail.com.

O artigo está divido em quatro sessões. No primeiro momento, se contextualiza o leitor sobre o período Imperial brasileiro, no que tange à instrumentalização educacional da colonização portuguesa. A chegada dos primeiros imigrantes alemães no Vale dos Sinos e seus primeiros passos na valorização da educação. Explana-se sobre as primeiras aulas desenvolvidas dentro das comunidades cristãs. Em seguida é falado sobre os ventos iluministas e seus ideiais que chegaram à região com a Proclamação da República. As sessões finais concentram-se em aprofundar as ações da comunidade para o desenvolvimento educacional de jovens e crianças, criação de colégios, no período turbulento da Era Vargas, quando finalmente inicia-se um novo ciclo, com a ação do Poder Público para estabelecer e manter escolas.

1. O BRASIL IMPERIAL E A FUNDAÇÃO DE ESCOLAS DAS COMUNIDADES RELIGIOSAS DE IMIGRANTES NO VALE DO RIO DOS SINOS

No início do século XIX, países como Inglaterra, França e Alemanha viviam um período de acelerado desenvolvimento educacional. Enquanto isso, imigrantes europeus chegavam às terras brasileiras, onde esse processo de desenvolvimento da educação pública só viria a acontecer um século mais tarde. Cabe ressaltar que, diferentemente dos demais países americanos, que nessa época já eram repúblicas influenciadas pelas ideias iluministas, o Brasil recém havia se tornado uma nação independente, mas ainda era uma monarquia, sob o domínio Imperial de Dom Pedro I, filho do Rei de Portugal.

Antes disso, no período da colonização portuguesa, os documentos evidenciam que a educação era vista pela Coroa como um instrumento de domínio cultural e político. Pode-se ver claramente qual era a política colonial para a vinda dos Jesuítas, por meio da análise das prescrições a respeito da importância da instrução e da conversão religiosa dos indígenas enviadas por D. João III a Tomé de Souza em 1548:

> Aos meninos, porque neles imprimirão melhor a doutrina, trabalhareis por dar ordem como se façam cristãos e que sejam ensinados e tirados da conversão dos gentios... Porque a principal causa que me levou a mandar

> povoar as ditas terras do Brasil foi para que a gente dela se convertesse à nossa Santa Fé Católica. (LEITE, 1954, p. 6)

Portanto, no seu primeiro momento, a educação em solo brasileiro dava-se pelas mãos de Jesuítas, que se dedicavam a educar os índios e formavam escolas nos vilarejos. Porém, nos anos de 1750, com as reformas lideradas pelo Marquês do Pombal (reformas pombalinas), ocorreu a expulsão dos jesuítas do solo brasileiro, já que eles defendiam os índios da tentativa de escravização por parte dos colonos. O fato é que, com a saída dos Jesuítas, houve uma grande perda para a educação em todo o Brasil, com o fechamento de quase todas as escolas e bibliotecas existentes naquele período. A partir de então, de forma geral, a educação acontecia para alguns filhos das elites, dentro de seus lares, com professores particulares. Ou, quando em algumas cidades a elite local se organizava, ocorriam "aulas" coletivas com professores subsidiados por aquele grupo comunitário. Eram raras as escolas mantidas pelo Estado.

Com a Independência do Brasil, apesar de o discurso imperial ser outro, na prática pouco mudou no que diz respeito à educação. Segundo Leôncio Basbaum, "No último ano da monarquia, em 1889, para uma população em idade escolar de cerca de dois milhões, tínhamos apenas 250 mil alunos nas escolas primárias" (1997, p. 194). Assim, durante o período imperial, pouco se avançou nas políticas públicas de incentivo e de massificação da educação. Já a formação de professores era uma prática ainda mais restrita e rara no período do Império, praticamente inexistindo em nível de políticas públicas.

Na contramão da morosidade do poder público do Brasil Império, estavam as populações de imigrantes que vieram ao Brasil logo no início do referido século. Em 1824, desembarcaram em São Leopoldo, pelo Rio dos Sinos, os primeiros imigrantes germânicos. O valor da educação popular na Europa (pós- revolução industrial e sob influência iluminista), de onde vinham, era bem mais elevado. A respeito desse contexto, Braun acrescenta:

> O governo imperial não dava nenhuma formação para os imigrantes, reflexo da colonização portuguesa, que deixava a desejar na área da educação. Por sua vez, as igrejas tiveram um papel muito importante, ocupando o vácuo deixado pelo Estado na educação, criando escolas paroquiais e associações

> escolares para o ensino das crianças. E, quando havia falta de religiosos, a população organizava-se, pagando ao colono ou à pessoa com maior formação na localidade para ministrar conteúdos educativos às crianças, que em geral estudavam até a terceira ou quarta série. (BRAUN, 2016, p. 52)

Além disso, para boa parte dos germânicos que vieram ao sul do Brasil, ler era uma questão de fé. Os luteranos, alimentados pelos ideais da Reforma Protestante protagonizada por Martinho Lutero, valorizavam muito a fundação e a manutenção de escolas pelas comunidades religiosas. Isso contribuiu para que essa região contasse com algumas das escolas mais antigas do Estado do Rio Grande do Sul. Nessa perspectiva, de acordo com Ester Rosa Ribeiro,

> Cumpre salientar que a religiosidade foi um fator importante para o desenvolvimento educacional de Novo Hamburgo. Entre os evangélicos e protestantes saber ler era fundamental para o entendimento da religião. Os fiéis deveriam saber ler para eles mesmos interpretarem passagens bíblicas. Dessa forma é possível compreender que em menos de 10 anos após a chegada a Novo Hamburgo a primeira escola tenha sido fundada. As primeiras classes não foram de aulas financiadas pelo Estado, mas sim fruto do esforço do colono para ser inserido no mundo letrado. (RIBEIRO, 2014, p. 7)

É o caso da escola da comunidade luterana de Campo Bom, que já funcionava em 1827, dentro do prédio da própria igreja, onde o Pastor Klingelhoeffer ministrava as aulas durante a semana. Relatos do historiador Souza evidenciam o contexto de empreendedorismo e o esforço dessas comunidades para sustentarem suas próprias escolas, mesmo que inicialmente de forma improvisada.

> Klingelhoeffer parece ter se dedicado até 1827 exclusivamente à lavoura, passando a partir de então, a atender, por iniciativa própria, a vida espiritual e religiosa dos seus conterrâneos protestantes […] de Campo Bom, Hamburgo Velho, Dois Irmãos, Bom Jardim (hoje Ivoti) e Estância Velha, povoações em formação no lado direito do Rio do Sinos. […] Cabe ao Pastor Klingelhoeffer o mérito de ter sido junto com os seus fiéis o construtor da primeira Igreja de culto protestante no Rio Grande do Sul. Na igreja de Klingelhoeffer, aos domingos, se realizavam o culto divino e, nos dias da semana, funcionava uma escola, cujo mestre era o próprio pastor. (SOUZA, 2011, p. 39)

Fica evidente, no trecho acima, o protagonismo comunitário dos imigrantes no processo de desenvolvimento, no que tange à espiritualidade e também ao processo de educação, não dependendo da ação governamental para tanto.

2. A MOBILIZAÇÃO COMUNITÁRIA E AS PRIMEIRAS "AULAS" DE NOVO HAMBURGO

Quando usamos o termo comunidade, é difícil que em nosso interior não venhamos a fazer alusão a algum tipo de cisão utópica de comunidade, algo que está um pouco distante dos dias atuais, mas que reflete algo que imaginamos do passado. Essa ideia de comunidade é bem descrita por Bauman:

> Numa comunidade, todos nos entendemos bem, podemos confiar no que ouvimos, estamos seguros a maior parte do tempo e raramente ficamos desconcertados ou somos surpreendidos. Nunca somos estranhos entre nós. Podemos discutir — mas são discussões amigáveis, pois todos estamos tentando tornar nosso estar juntos ainda melhor e mais agradável do que até aqui e, embora levados pela mesma vontade de melhorar nossa vida em comum, podemos discordar sobre como fazê-lo. Mas nunca desejamos má sorte uns aos outros, e podemos estar certos de que os outros à nossa volta nos querem bem. (BAUMAN, 2001, p. 8)

Evitando ufanismos, é possível aplicar um entendimento de comunidade um pouco mais amplo, porém não menos romântico, aos imigrantes germânicos que colonizaram Novo Hamburgo. Após enfrentarem meses de uma perigosa travessia continental, os colonos estabeleceram-se em um território no qual só poderia contar uns com os outros. A dificuldade de comunicação por conta da língua e o preconceito dos nativos para com os mesmos foram elementos que levaram a um maior senso de comunidade e necessidade de integração e união. Nesse sentido, as confissões religiosas foram meios para a formação de duas comunidades distintas dentro do povoamento: imigrantes luteranos e imigrantes católicos formavam dois grupos que, apesar de seccionados pela religião, uniam-se sempre que surgia uma necessidade comum.

Até o final da primeira metade do século XX, observa-se nos documentos históricos que é comum o uso do termo "aula" para designar uma escola ou um educandário. Nessa época, uma aula geralmente era uma classe multisseriada regida por um mestre. Essas aulas transcorriam em igrejas, salões paroquiais, prédios comunitários e até, eventualmente, na casa do próprio professor. Foi no contexto do desenvolvimento das comunidades de imigrantes, situadas para além da margem norte do Rio dos Sinos, que se desenvolveram as primeiras aulas do território que

hoje pertence a Novo Hamburgo. No então "Hamburgerberg" (atual bairro Hamburgo Velho), foi fundada em 1832 a "aula" da Comunidade Evangélica de Hamburgo Velho, atualmente chamada de Unidade Pindorama da Instituição Evangélica de Novo Hamburgo (IENH), como evidencia Grün (1982) em seu relato histórico:

> Em 1832, com a Comunidade Evangélica de Hamburgo Velho, foi instituída uma escola, que permaneceu em atividade desde então, funcionando em locais diversos, durante o primeiro século de sua existência. Durante algum tempo a escola esteve instalada no chamado "Schulhaus", prédio construído na atual Praça da Bandeira […] Neste local a escola atendia as crianças das comunidades de Hamburgo Velho e Novo Hamburgo [...] (GRÜN, 1982, p. 28)

Percebe-se que foi bastante rápida a instalação do educandário. Apenas oito anos separam cronologicamente o estabelecimento dos primeiros moradores e o início da aula. Levando em conta que aquelas comunidades necessitavam primeiro construir suas próprias casas, limpar a terra e estender suas plantações, foi um empreendimento bastante ágil para o contexto. Sem poder contar com o poder público, foi a ação comunitária que possibilitou a criação dessa escola. Sendo a primeira de várias, fundadas e mantidas pela própria comunidade local.

Gadotti (2012), conceituando educação comunitária apresenta algumas de suas faces.

> Ela também tem sido entendida como "educação sóciocomunitária" ou aquela educação oferecida em "escolas comunitárias". A educação comunitária tem sido também entendida como desenvolvimento comunitário ou desenvolvimento de comunidades, contribuindo com a organização e o fortalecimento dos laços de solidariedade entre populações empobrecidas ou discriminadas. A solidariedade e o espírito de comunidade não é algo dado. É construído historicamente. (GADOTTI, 2012, p. 13)

Dessa forma, o conceito de educação comunitária adere-se muito bem ao ocorrido no território de Novo Hamburgo quando do desenvolvimento precoce (em comparação ao Brasil como um todo) da educação. A atuação da comunidade recém-estabelecida de imigrantes, unidos por suas confissões religiosas, foi a força estruturante do processo de escolarização. A organização dos espaços, tempos e recursos (inclusive humanos) para a abertura das "aulas" foi fruto do empenho de toda a comunidade, mediada pelas lideranças religiosas.

Figura 1 - Alunos de Hamburgo Velho com seu professor, em

1887.

Fonte: Acervo Felipe Kuhn Braun

Em 1835, instaurou-se a Revolução Farroupilha, que duraram 10 anos e marcou a história do Rio Grande do Sul. Separatistas republicanos enfrentaram as forças imperiais em batalhas sangrentas. Na época, as escolas de toda a província (Estado) tiveram suas aulas interrompidas, para que se garantisse a segurança dos alunos e também porque, em muitos casos, os professores (e sacerdotes que lecionavam) lutavam também na guerra. Foi o caso do Pastor Klingelhoeffer, fundador de escolas da região, que morreu na guerra e posteriormente ficou conhecido como "Pastor Farrapo", e do professor Henrique Guilherme Schmitt, que estava preparando uma carga de produtos de "Hamburgerberg" para levar e vender em Porto Alegre e foi morto por soldados farrapos.

O conflito trouxe, assim, um grande atraso no processo de desenvolvimento educacional dos colonos naquele período, precisando ser retomadas as aulas e reorganizadas as escolas em 1845.

Próximo ao final do século XIX, em 1886, foi fundada uma escola feminina pelas irmãs Lina e Amália Engel, pertencentes à mesma comunidade religiosa luterana da primeira escola citada anteriormente. Kannenberg (1987) descreve a simplicidade com a qual essa escola iniciou:

> Em março de 1886, as irmãs e professoras Amalie e Lina Engel criam, no 'Hamburguer Berg', em Hamburgo Velho, na Freguesia na Nossa Senhora da Piedade, uma pequena escola. É uma escola para meninas, com lugar para nove internas. Começa com apenas uma aluna. A casa, alugada, se localiza na Avenida General Daltro Filho nº 26, próxima à atual Galeria do pintor Frederico E. Scheffel e à Casa Presser, ora em restauração, junto à entrada do futuro parque de Novo Hamburgo. (KANNENBERG, 1987, p. 19)

O trabalho pedagógico das irmãs Engel obteve grande apreço da comunidade, especialmente por atender ao público feminino. Quando a comunidade percebeu que essa instituição de cunho privado corria o risco de encerrar suas atividades, por conta da aposentadoria das irmãs, iniciou-se um movimento para que a comunidade religiosa assumisse o funcionamento da escola. Desta forma, em 1895, o Sínodo da Igreja Luterana assumiu a administração da entidade chamada de "Evangelisches Stift" (Caneta Evangélica em tradução simples, ou Fundação Evangélica, como mais tarde foi chamada).

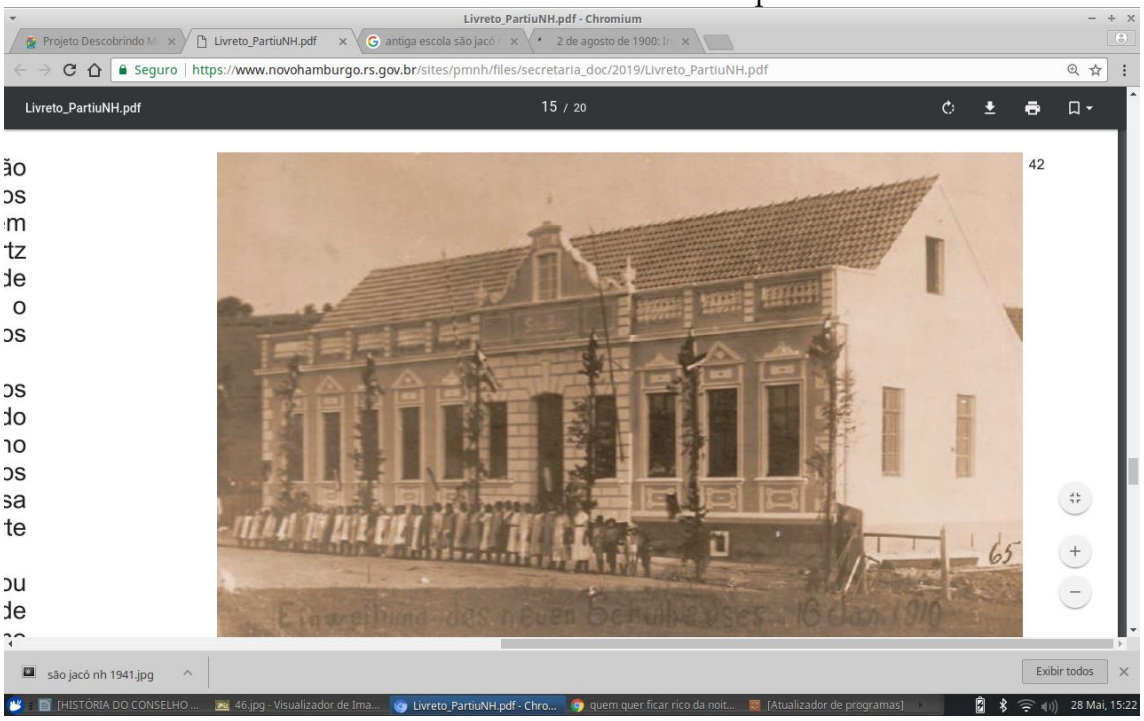
Figura 2 - Alunas do pensionato da "Evangelisches Stift" em 1913

Fonte: Acervo Felipe Kuhn Braun

Em 1876 havia chegado a linha do trem ao Segundo Distrito de São Leopoldo (atual Novo Hamburgo), que ligou a localidade à capital Porto Alegre. Os trilhos do trem trouxeram um novo tempo de desenvolvimento para essa região. E a primeira

estação marcou o ponto que ficou conhecido como "New Hamburg", onde atualmente é a região central de Novo Hamburgo, havendo um rápido crescimento urbano e comunitário. Com isso, surgiu a "Comunidade Evangélica de Novo Hamburgo", onde foi fundada, em 1896, uma escola que mais tarde foi chamada de Escola Evangélica Osvaldo Cruz.

FIgura 3 - Schulhaus (Casa da Escola) uma Escola Evangélica em 1910 no prédio onde hoje fica a Biblioteca Pública Municipal



Fonte: Arquivo Público Municipal de Novo Hamburgo

3. A REPÚBLICA VELHA E A DIFUSÃO DAS "AULAS MISTAS" COMUNITÁRIAS.

Com a proclamação da República no Brasil, os ventos do iluminismo e seus ideais de uma educação pública e universalista chegaram à região. Nos primeiros anos da República, porém, o processo de desenvolvimento da educação pública foi ainda lento. Mas, a partir dos anos de 1920, e em especial, a partir do governo de Getúlio Vargas, nos anos de 1930, tal processo ganhou força.

Nesse sentido, apesar de haver um sentimento nacional com ideais escolarizantes, o Estado Brasileiro pouco contribuiu efetivamente para o desenvolvimento da educação durante o período da chamada República Velha, na

qual algumas oligarquias revezavam-se no poder. Assim, permanecia nas mãos da comunidade e de líderes locais o trabalho árduo de estabelecer e sustentar escolas.

A ação comunitária motivou o surgimento de escolas e pensionatos onde jovens professores assumiram, em muitos momentos dessa história, um lugar de protagonismo. Esse é o caso dos jovens Samuel Dietschi e Frida Hoffmann que, em 1889, fundaram um pensionato, como descreve Braun:

> Aos 23 anos e recém-casado, Samuel Dietschi fundou, em companhia da esposa, um pensionato para jovens estudantes de música. O pensionato servia também para abrigar muitos alunos que estudavam na Fundação Evangélica ou na Escola da Comunidade Evangélica, onde Dietschi também era professor. (BRAUN, 2016, p. 44)

Educação e arte andavam juntas na Comunidade Evangélica de Hamburgo Velho, entre o final do século XIX e início do século XX, com aulas de música e corais. O próprio Samuel Dietschi fundou alguns daqueles grupos, como o Coral Júlio Kunz, do qual foi regente, maestro e organista.

Figura 4 - Turma com seus professores em 1895 em Hamburgo Velho.

Fonte: Acervo Felipe Kuhn Braun

Já no final do século XIX, havia várias "aulas mistas" na cidade, mantidas de forma comunitária e sem separação das crianças pela confissão religiosa. Foi em uma dessas aulas que Leopoldo Petry estudou, a partir de 1889, quando tinha sete anos de idade, como relata Braun:

> Com sete anos de idade começou a estudar, indo, todos os dias, com seu irmão José a Hamburgo Velho, cerca de seis quilômetros distantes de casa, à aula pública do professor Mathias Flach. Segundo palavras do próprio Petry, ele pouco aproveitou aquele período, pois, tendo que percorrer a pé o longo caminho, chegava sempre bastante cansado à escola. (BRAUN, 2016, p. 100)

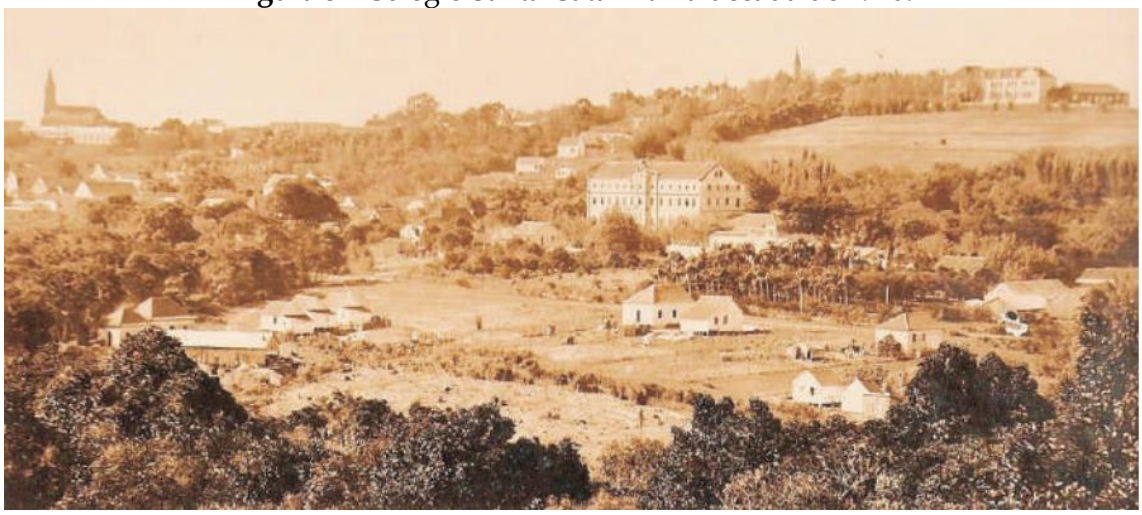
Devido à distância, o pai de Leopoldo Petry buscou o apoio de Jacob Kroeff Filho, dono do matadouro Kroeff para estabelecer uma aula no bairro Santo Afonso, a qual os filhos de ambos poderiam frequentar. Assim iniciou-se a primeira aula dessa região, na casa dos Kroeff, com um professor contratado, que atendia apenas 3 meninos: Leopoldo Petry, Jacob Kroeff Neto e o filho de um tropeiro. Interessante ressaltar que os dois primeiros alunos mencionados foram os dois primeiros Prefeitos de Novo Hamburgo após a emancipação. Tal empreendimento escolar não vigorou muito, mas fruto dele, em 1890, foi criada naquela região uma aula pública, sob os cuidados da professora Josefina Stoll.

Em 1890, o "presidente da Província" do Rio Grande do Sul, Júlio de Castilhos, designou vários professores públicos para lecionarem Português nas aulas e grupos escolares de Novo Hamburgo. Um deles foi João Batista Jaeger, que foi enviado às escolas de Lomba Grande, território que posteriormente foi incorporado a Novo Hamburgo. Vale lembrar que o ensino da língua portuguesa era fator de integração nacional, uma vez que essa população falava e escrevia predominantemente em língua alemã até esse momento.

A comunidade católica de Novo Hamburgo reivindicava há muito tempo o estabelecimento de escolas. Como naquela época as grandes instituições escolares eram divididas entre escolas de meninos e escolas de meninas, buscava-se estabelecer ambas. No que tange à abertura de uma escola católica para moças, havia algumas dificuldades maiores, como por exemplo, a exigência de que as aulas fossem ministradas por religiosas que conseguissem se comunicar com uma população que falava mais o alemão do que o português. Porém, no final do século XIX, descobriu-se em Porto Alegre um grupo de freiras recém-chegadas da Alemanha, as quais

receberam o convite de expandir seu trabalho educacional no distrito. Assim, em 1900, chegaram aqui as Irmãs Maria Julitta Schwark e Maria Valentina Thiel e iniciaram, naquele mesmo ano, as aulas da escola que é conhecida desde 1909 como "Colégio Santa Catarina".

Figura 5 - Colégio Santa Catarina na década de 1910.



Fonte: Acervo Museu Visconde de São Leopoldo – Max Milan

O primeiro colégio católico para meninos foi o São Jacó, que era localizado no prédio onde hoje é o Campus I da Universidade Feevale. O grande idealizador dessa escola foi o padre Benedito Meienhofer que, em 1914, começou uma campanha para sua construção. Com a ajuda de grandes personalidades da cidade, em 1915 o Colégio já estava em funcionamento, sendo mais tarde entregue à ordem dos Irmãos Maristas, que assumiram o trabalho pedagógico e administrativo. Essa escola funcionou até 1969, com a transferência das atividades para o Colégio Pio XII.

Figura 6 - Colégio São Jacó e seus alunos, em 1949.

Fonte: Disponível em: <memoriadrops.blogspot.com>

Ao mesmo tempo em que se estabeleciam as primeiras escolas católicas do território de Novo Hamburgo, ocorreu a multiplicação das "aulas mistas". Até aquele momento, a escolarização estava dividida em 4 tipos de instituições, que surgiram nesta ordem: 1) escola evangélica para meninos; 2) escola evangélica para meninas; 3) escola católica para meninas; 4) escola católica para meninos. Ou seja, a confissão religiosa e o gênero eram determinantes, na maior parte dos casos, para que uma criança ingressasse em uma determinada instituição de ensino, até o início do século XX, em Novo Hamburgo.

As aulas mistas vieram a romper essa lógica, por misturar no mesmo educandário alunos católicos e evangélicos, de ambos os gêneros. Tratava-se de estabelecimentos comunitários cujos professores eram mantidos pela comunidade e o regime era de externato, ou seja, os alunos não residiam na escola.

Figura 7 - alunos da Aula Mista Diefenthäler em 1922

Fonte: Acervo Felipe Kuhn Braun

4. A ERA VARGAS E A FUNDAÇÃO DE ESCOLAS ESTATAIS

Segundo os registros de Braun (2016), o período da Era Vargas foi bastante conturbado para os moradores de todas as cidades da região que tinham suas raízes na colonização germânica. A Segunda Guerra Mundial, com a ameaça nazista, e os ideais de nacionalização do presidente Getúlio Vargas forneceram elementos capazes de gerar muitos conflitos e discriminações para com as comunidades teuto-brasileiras, além de muitas políticas públicas que visavam as escolas como espaço para difusão dos ideais nacionalistas. Por outro lado, essa foi uma época de vigoroso fortalecimento da escolarização, com o estabelecimento de inúmeras instituições e normas que foram significativas.

Em 1938, o Prefeito Municipal de Novo Hamburgo, no Ato N° 5, nomeou "alunas-mestras" para várias aulas públicas da cidade. Deu-se início, a partir de então, o desenvolvimento da Rede Municipal de Ensino de Novo Hamburgo. Assim, as professoras Eny Moog, Olga Valeria Kroeff e Maria Giuseppa Iris Ingletto foram as três primeiras professoras municipais de Novo Hamburgo.

Figura 8 - Ato N° 5 de 1938 – nomeia professores municipais

PREFEITURA MUNICIPAL DE NOVO HAMBURGO - RS

A T O Nº 5 , de 30 de junho de 1938

Nomeia professoras municipais.

ODON CAVALCANTI CARNEIRO MONTEIRO, Prefeito Municipal de Novo Hamburgo, no uso das atribuições que lhe são atribuidas em Lei, resolve nomear as seguintes professoras municipais:

A Aluna-mestra Eny Moog, para a aula "Inácio Montanha" , localizada no lugar denominado Bôa Saúde;

A Aluna-mestra Olga Valeria Kroeff, para a aula São João, - localizada no lugar denominado "Africa"; e

A Aluna-mestra Maria Giuseppa Iris Ingletto, para a aula localizada no lugar denominado Rincão.

Os vencimentos de cada uma delas deverão ser de duzentos e vinte e cinco mil reis (225$000)mensais.

Registre-se e Publique-se

Prefeitura Municipal de Novo Hamburgo, 30 de junho de 1938.

Odon Cavalcanti
Prefeito Municipal

Fonte: Arquivo Público Municipal de Novo Hamburgo

Na tabela abaixo, é possível ver com mais clareza as aulas que foram criadas com a nomeação das professoras que, naquela época, eram indicadas pelo prefeito, sem prestarem concurso público:

Tabela 1 - Primeiras professoras municipais nomeadas

Professora	Nome da aula	Localidade (Bairro)
Eny Moog	Ignácio Montanha	Boa Saúde
Olga Valeria Kroeff	São João	África (atual Guarani)

Maria Giuseppa Iris Ingletto	Sem nome	Rincão

Fonte: Arquivo Público Municipal de Novo Hamburgo

O Decreto Municipal N° 6, de 01 de Junho de 1939, assinado pelo Prefeito Odom Cavalcanti, que renomeou a escola domiciliar N° 1, apresenta um texto introdutório que pode ilustrar o momento educacional vivido durante a Era Vargas e do discurso praticado. Segue abaixo parte do texto do Decreto:

> Considerando que a "Cruzada Nacional da Educação" tem promovido tenaz campanha em todo território brasileiro contra o analfabetismo, despertando interesse generalizado e obtendo apoio moral e material da população e dos poderes públicos; Considerando que em dois anos apenas fôram abertas, com essas iniciativas da C.N.E. 2.668 escolas com a matrícula de 72.424 alunos; Considerando que em tempo notadamente curto, distribuiu a C.N.E. mais de 100.000 unidades de material escolar a alunos necessitados; Considerando que essa obra notavel de civismo se desenvolve no territorio patrio, onde, de 7.500.000 crianças de idade escolar, estão matriculadas nas escolas publicas [sic] e particulares apenas 2.500.00; Considerando ainda de a C.N.E. está despertando nas classes populares, por meio de propaganda hábil, uma mentalidade patriotica de compreensão da necessidade vital de se aparelharem materialmente as forças armadas, condição fundamental de soberania nacional [...].[sic] (NOVO HAMBURGO, Decreto Nº 6, 1939, p. 1)

No trecho supracitado, é possível verificar vários elementos que permitem perceber o quanto o processo de desenvolvimento da educação na cidade de Novo Hamburgo não estava dissociado dos movimentos políticos e sociais que influenciavam o país como um todo. A citada Cruzada Nacional da Educação foi um movimento que ganhou vulto durante a Era Vargas, junto a outros que carregavam uma forte intenção patriótica e um compromisso com as "forças armadas", como citado no próprio texto.

Na interpretação do referido Decreto Municipal, pode-se perceber o quanto a educação era vista como salvadora da pátria ou talvez até fundadora do sentimento do patriotismo no coração das "classes populares". Além disso, os dados ali descritos mostram os preocupantes 2/3 das crianças que ainda estavam fora dos espaços escolares, considerando que, na época do Decreto, "crianças em idade escolar" tinham de 7 a 12 anos, aproximadamente, pois a escolarização era até a então quarta série. Assim, de forma geral, os adolescentes voltavam-se ao trabalho, exceto aqueles mais privilegiados que poderiam concorrer a uma vaga na seleção dos "ginásios".

Em 1941, foram criadas aulas de alfabetização em Lomba Grande. O Decreto N° 8 registra a criação de um educandário na Barrinha e outro no Quilombo do Sul. Até 1939, o "Distrito de Lomba Grande" pertencia a São Leopoldo, sendo naquele ano anexado a Novo Hamburgo pelo Decreto Estadual Nº 7.842, assinado pelo interventor federal Osvaldo Cordeiro de Farias. Pode-se supor que a criação de aulas naquele território tenha sido uma medida para valorizar os mais novos 3500 moradores de Novo Hamburgo.

Outro valioso documento histórico é o Decreto Municipal N° 9, de 19 de abril de 1941, que "Crêa [sic] aulas e dá outras providências relativas à instrução primária municipal, em complemento a atos anteriores". Esse documento, em sua introdução, expressa quais eram os objetivos das aulas (escolas) criadas em Novo Hamburgo:

> Considerando que é necessário dignificar o trabalho manual e levar ás [sic] consciências juvenis o amor á terra, despertando nelas inclinações pelas atividades agrícolas e o espírito de economia. Considerando que o Govêrno [sic] Municipal deve cooperar com as bôas [sic] disposições de iniciativa particular no sentido de intensificar o espírito nacionalizador entre as novas gerações escolares. (NOVO HAMBURGO, Decreto N° 9, 1941, p. 1)

Percebe-se, portanto, como a intenção de desenvolver um "espírito nacionalizador" era recorrente no discurso político e educacional das lideranças locais da época. Também é possível notar o entendimento de que a educação prestava-se a "dignificar o trabalho manual" e levar aos jovens o "amor a terra" e às "atividades agrícolas". Ou seja, havia, no início dos anos de 1940, por parte do poder público, um entendimento de que a educação fortaleceria o interesse da juventude pelo trabalho e pelas forças armadas.

Ao falar de nacionalização nos documentos municipais, os dirigentes apenas estavam reforçando sua adesão aos ideais da "campanha de nacionalização", promovida pelo presidente Getúlio Vargas, durante o "Estado Novo". Essa campanha visava à diminuição da influência das comunidades de imigrantes no Brasil, forçando sua integração à população brasileira. Novo Hamburgo, por ter sua origem na imigração germânica, era foco de tais ações de nacionalização. A pesquisadora Ribeiro descreve o período desta forma:

> A característica mais marcante foi a campanha de nacionalização do ensino, muito presente no Rio Grande do Sul nas regiões coloniais italiana e alemã.

> A ênfase era nos conteúdos nacionais, em especial nas disciplinas de história e geografia do Brasil e no combate às ideias divergentes do ideal nacional. Também o ensino em português era obrigatório, sendo combatido o ensino em alemão, haja vista que o idioma também constitui a identidade de um povo. Assim combater o ensino em língua diferente do português era afirmar a soberania e a identidade brasileira. (RIBEIRO, 2014, p. 7)

Foi naquele período, no contexto da Segunda Guerra Mundial, mais especificamente em 1939, que o governo brasileiro proibiu o uso da Língua Alemã (e de outras línguas estrangeiras) em público, inclusive durante cerimônias religiosas. O Exército deveria fiscalizar as "zonas de colonização estrangeira". Além disso, as associações culturais e recreativas tiveram de rever sua programação, encerrando todas as atividades que pudessem estar associadas a outras estrangeiras (SEYFERTH, 1999). Essa lei trouxe muitas implicações na educação, pois em muitas escolas do município as aulas ainda eram ministradas em Alemão. Nas escolas em que os professores não ministravam as aulas naquele idioma, muitos alunos o falavam entre si.

A pesquisadora Clarissa Mombach relata, com mais detalhes, o ambiente constrangedor a que os descendentes de imigrantes foram submetidos, durante o período da Segunda Guerra pelas ações nacionalizadoras do governo Vargas:

> Nas escolas, os professores deveriam ser brasileiros natos ou naturalizados, as aulas deveriam ser ministradas em português e era proibido o ensino de outras línguas estrangeiras. [...] Em 1942, com a entrada do Brasil na Segunda Guerra Mundial, as repressões ficaram ainda mais violentas, pessoas que não falassem português eram presas e parte da memória dos imigrantes foi destruída (jornais, revistas, livros, documentos, etc). O isolamento relegado aos descendentes alemães em suas colônias passou a ser visto como um problema a ser amplamente discutido. Por não dominarem o português, por manterem escolas, cultos e missas em língua alemã e por normalmente casarem-se entre si, os descendentes alemães eram acusados de serem resistentes à integração nacional. Nesta época, intensificaram-se pelo país notícias de que o "perigo alemão" ameaçava o domínio brasileiro nas terras do sul (Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Paraná). (MOMBACH, 2012, p.32)

Em Novo Hamburgo, houve uma grande tensão no período. O famoso Pastor Pommer foi preso por realizar um culto em Alemão, assim como o médico Dr. Wolfran Metzler, por ter seu passaporte com inscrições na língua estrangeira. Escolas, Igrejas e clubes eram fiscalizados por agentes de segurança para garantir que

somente a Língua Portuguesa fosse falada. Todo tipo de festas típicas alemãs foram silenciadas (BRAUN, 2010).

> Em Novo Hamburgo os festejos pátrios eram realizados nas escolas e sociedades, onde era enaltecida a brasilidade. Tanto as escolas públicas como as privadas, católicas e evangélicas foram inseridas nessas atividades. [...] Como ações nacionalizadoras as escolas de Novo Hamburgo recebiam visitas de inspetores de ensino, bandeira nacional em sala de aula, culto cívico, clubes de civismo e lições de moral. (RIBEIRO, 2014, p. 9)

Dessa forma, observar o discurso dos agentes públicos municipais, ligado ao contexto de nacionalização enquanto negação das culturas dos imigrantes permite perceber que o desenvolvimento da educação pública estatal na região também esteve a serviço de marcos ideológicos, na pretensão de usar-se a escola como instrumento estatal, para incutir os interesses do grupo que estava no poder.

Em 1930, Novo Hamburgo tinha oito escolas, sendo todas elas comunitárias. Passados treze anos e o processo de pressão pela nacionalização da educação, muitas dessas escolas vieram a fechar e outras tantas escolas públicas foram criadas. Assim, em 1943, a cidade já contava com 23 (vinte três) instituições de ensino (RIBEIRO, 2014).

5. CONCLUSÃO

A "aula" chegou ao município de Novo Hamburgo em 1832, 90 anos antes de sua emancipação e 107 anos antes do Poder Público contratar seu primeiro professor nesse território. Tão precoce escolarização se deu pela força da própria comunidade de imigrantes. Oriundos de um contexto escolarizado e pertencentes a uma religião que enaltecia a cultura letrada, estes indivíduos empreenderam a edificação de classes escolares, constituindo suas comunidades, com seus próprios recursos. Assim surgiram as escolas das comunidades religiosas de Hamburg Berg, inicialmente escolas evangélicas e depois escolas católicas. Posteriormente vieram as "aulas mistas", de caráter comunitário mais amplo, que eram administradas pelos próprios professores.

Portanto, foi através da ação comunitária que a população de Novo Hamburgo acessou o letramento com quase um século de antecedência, se comparado a locais que dependeram da ação dos governos para estabelecer escolas.

A pesquisa também demonstrou que as escolas comunitárias, além de cumprirem importante papel social por propagarem o saber, ainda eram centros de conservação da cultura da comunidade, mantendo vivas as tradições dos imigrantes, por meio de um currículo independente. Exatamente por esse motivo, tais instituições foram mal vistas pelos agentes políticos da Era Vargas, que enxergavam nelas um entrave à "nacionalização", palavra de ordem naquele tempo. Por conseguinte, as escolas comunitárias passaram por forte repressão e fiscalização, para que a língua alemã fosse de fato aniquilada do seio social e para que o novo currículo patriota fosse cumprido.

Foi a ação estatal, durante a Era Vargas que fez a educação comunitária retroceder e a as escolas públicas, recém-fundadas, foram pouco a pouco ocupando esse espaço. Para fins de controle social e reprodução das "verdades" de cada governo, ao que tudo indica, as escolas públicas seriam mais eficientes.

REFERÊNCIAS

BASBAUM, L. **História sincera da República**. São Paulo: Alfa Ômega, 1997. 252 p.

BAUMAN, Z. **Comunidade.** Rio de Janeiro: Zahar, 2001. 24 p.

BRAUN, F. K. **História de Novo Hamburgo: 1824-1945.** Novo Hamburgo: Oikos, 2016. 176 p.

BRAUN, F. K. **Memórias do povo alemão no Rio Grande do Sul**. Nova Petrópolis: Amstad, 2010. 133 p.

GADOTTI, M. Educação popular, educação social, educação comunitária: conceitos e práticas diversas, cimentadas por uma causa comum. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA SOCIAL, 4., 2012. p. 1-36. São Paulo. **Anais...** São Paulo: Associação Brasileira de Educadores Sociais, 2012. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/pdf/cips/n4v2/13.pdf >. Acesso em: 20 maio. 2020.

GRÜN, G. C**. Resenha Histórica da Comunidade Evangélica de Hamburgo Velho**: 1832-1982. Otomit S/A: Novo Hamburgo, 1982. 33 p.

KANNENBERG, H. **Fundação Evangélica, um século a serviço da educação, 1886-1986**. São Leopoldo: Rotermund, 1987. 408 p.

LEITE, S. S. J. **Cartas dos primeiros jesuítas do Brasil – 1538-1553**. v. 1. São Paulo: Comissão do IV Centenário da Cidade de São Paulo, 1954. 579 p.

MOMBACH, C. O Governo Vargas e suas implicações na produção literária teuto-brasileira. **Revista Eletrônica Literatura e Autoritarismo,** Santa Maria, v.1, n. 10, p. 31-44 set. 2012.

NOVO HAMBURGO. DECRETO Nº 6, DE 01 DE JUNHO DE 1939. **Dá denominação à escola domiciliar nº 1**, Novo Hamburgo, RS, abr 2014. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a1/rs/n/novo-hamburgo/decreto/1939/1/6/decreto-n-6-1939-da-denominacao-a-escola-domiciliar-n-1>. Acesso em: 20 maio. 2020.

NOVO HAMBURGO. DECRETO Nº 8, DE 03 DE MARÇO DE 1941. **Cria duas aulas de alfabetização no distrito de Lomba Grande,** Novo Hamburgo, RS, maio 2014. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a1/rs/n/novo-hamburgo/decreto/1941/1/8/decreto-n-8-1941-cria-duas-aulas-de-alfabetizacao-no-distrito-de-lomba-grande>. Acesso em: 20 maio 2020.

NOVO HAMBURGO. DECRETO NÚMERO 9, DE 19 DE ABRIL DE 1941. **Cria aulas e dá outras providências relativas a instrução primária municipal, em complemento a atos anteriores,** Novo Hamburgo, RS, abri 2014. Disponível em: < https://leismunicipais.com.br/a/rs/n/novo-hamburgo/decreto/1941/0/9/decreto-n-9-1941-cria-aulas-e-da-outras-providencias-relativas-a-instrucao-primaria-municipal-em-complemento-a-atos-anteriores>. Acesso em: 20 maio 2020

RIBEIRO, E. R. A Trajetória Educacional de Novo Hamburgo/RS como hipótese e o sucesso atribuído pelo Banco Mundial. In: XII ENCONTRO ESTADUAL DE HISTÓRIA ANPUH/RS, 12, 2014, São Leopoldo. **Anais...** Cidade: Anpuh-Unisinos, 2014. p. 01-12. Disponível em: <http://www.eeh2014.anpuh-rs.org.br/resources/anais/30/1405474430_ARQUIVO_esterrosaribeiro.pdf>. Acesso em 20 maio 2020.

SEYFERTH, G. Os imigrantes e a campanha de nacionalização do Estado Novo. In: PANDOLFI, D. (org.). **Repensando o Estado Novo**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1999. 345 p.

SILVA, R. P. A instrução no Império e no Rio Grande do Sul. **Biblos**, Rio Grande, v. 19, nº 1, p. 83-94, 2006. Disponível em: https://periodicos.furg.br/biblos/article/view/256/0. Acesso em: 20 de maio de 2020.

SOUZA, J. E. Um personagem da memória campo-bonense? O emblemático Pastos Klingelhoeffer, soldado farroupilha. In: **Oficina do Historiador**, Porto Alegre, EDIPUCRS, v.3, n.2, p. 31-44, ago. 2011.

ADOLESCÊNCIA E TRANSFORMAÇÃO SOCIAL: UM OLHAR A PARTIR DOS REFERÊNCIAIS CURRICULARES

Aricélia Ribeiro do Nascimento[1]
Ana Sueli Teixeira de Pinho[2]
Elsio José Corá[3]

GT: Políticas Públicas Educacionais

INTRODUÇÃO

Entre os diversos temas que constituem os referenciais curriculares, alguns, para nós, são extremante apaixonantes e intrigantes. Mas, considerando os recortes necessários diante da vasta e complexa temática, refletiremos acerca da relação entre esses referenciais e os sujeitos adolescentes na transformação da educação e, consequentemente, da sociedade, já que "construir uma história do adolescente seria construir a história das relações sociais e dos mitos que as organizam" **(**LESOURD, 2004, p. 15).

A sociedade educacional brasileira encontra-se em um período efervescente de discussão em torno dos referenciais estruturantes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada por meio da Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. A BNCC orienta também a elaboração dos currículos dos 27 territórios, em regime de colaboração entre estados, municípios e Distrito Federal, assim como a reelaboração das propostas pedagógicas das secretarias estaduais e municipais de educação e dos projetos pedagógicos das escolas. Esse processo pressupõe considerar as infâncias, as adolescências, as juventudes e as especificidades de cada etapa da Educação Básica, bem

---

[1] Doutora e mestre em Educação pela Universidade de Brasília (UnB). Professora da Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal e consultora de Currículo UNESCO/ SESI na área da Educação Básica.
[2] Doutora em Educação e Contemporaneidade pela UNEB, com Doutorado Sanduíche na USP e na Universidade de Lisboa. Pedagoga pela UCSal, membro do Grupo de Pesquisa (Auto) Biografia, Formação e História Oral – UNEB e Diretora da Prose7e.
[3] Doutor em Filosofia. Professor da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), *Campus* Chapecó. Líder do Grupo de Pesquisa – Filosofia e Temas Contemporâneos.

como as características de cada sistema e rede de ensino do Distrito Federal, dos 26 estados e de mais de 5.500 (cinco mil e quinhentos) municípios brasileiros.

Ainda que a BNCC oriente a construção dos currículos da Educação Básica, vale ressaltar que, neste texto, a intenção é refletir sobre os currículos destinados à educação dos adolescentes. Essa opção é decorrente da constatação de certo silenciamento da política pública e das produções acadêmicas sobre os Anos Finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º), fase em que tem início o processo de escolarização dos adolescentes. Mesmo diante desse silêncio, a escola ainda é considerada portadora de um futuro, como já anunciou Rui Canário (2010).

1. OS REFERENCIAIS CURRICULARES DO SÉCULO XXI: BREVE PASSEIO HISTÓRICO PELAS CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS

Nada mais instigante do que iniciar esse percurso histórico com algumas referências voltadas ao século XVIII, em especial, para as contribuições de Kant (1724-1804), um dos principais filósofos daquele tempo. Observa-se que sua filosofia passeava na educação do homem expressa na tríade do cuidado, da disciplina e da instrução como formação. Nesse sentido, a atualidade do pensamento do autor desperta atenção, na medida em que as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica – DCNGEB (BRASIL, 2010)[4] estabelecem que cada etapa desse nível da educação é delimitada por sua finalidade, seus princípios e objetivos, fundamentando-se na inseparabilidade dos conceitos referenciais: cuidar e educar.

As DCNGEB constituem uma das normas estruturantes da BNCC, em que cuidar e educar é um modo de garantir a aprendizagem dos conteúdos curriculares, para que envolvam os interesses e as sensibilidades dos estudantes. E, a partir desse envolvimento, permitir-lhes usufruir dos bens culturais disponíveis na comunidade, na sua cidade ou na sociedade em geral, possibilitando-lhes, ainda, sentirem-se produtores valorizados desses bens. Assim, questionamos: é possível que nas Diretrizes que inspiraram a BNCC exista fragmento da doutrina *kantiana* sobre a instrução e o cuidar?

[4] Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010, Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica.

Admitimos que o binômio cuidar e educar enriqueceria a formação do sujeito na direção de sua humanidade e pela possibilidade de construção de um futuro possível e melhor. Kant (2001) enfatizava a educação como uma arte que precisava de aperfeiçoamento e lapidação, por gerações, e que essa arte, assim como a arte de governar os homens, é descoberta humana das mais difíceis e complexas. A análise desse filósofo quanto à educação dos estudantes, na perspectiva de aprender a pensar, continua sendo relevante para uma sociedade que se pretende alinhar às demandas da atualidade. No entanto, se, por um lado, constatamos a relação entre cuidar e educar expressa nessas Diretrizes Gerais, por outro lado, raramente percebemos, no texto da BNCC da etapa do Ensino Fundamental (1º ao 9º ano), a presença de uma perspectiva de projeto curricular para um estudante protagonista de seu tempo.

Na ótica da Base, os estudantes desse segmento pouco comparecem como atores da transformação de uma sociedade contemporânea e são negligenciados enquanto sujeitos que participação das transformações sociais. A partir dessa leitura, temos a impressão de uma referência curricular, ainda que nela se tente articular socialização e subjetivação, concebida como um "trabalho sobre os outros" (DUBET, 2006). Desse modo, o adolescente não é concebido como sujeito, pois, de algum modo, está presente nesse documento a marca de certa passividade.

Ao contrário disso, a adolescência, por sua natureza, carrega o registro da resistência e insubmissão, como percebemos no excerto da narrativa de Mar (2018), no qual podemos inferir que "a profissão de professor tinha que ir além do simples papel de passar a matéria escolar e, sim, acompanhar os alunos, não só o professor, mas a escola toda. Deixo como dica a ideia de fazer mais projetos para melhor interação entre professores e alunos". A narrativa de Mar revela que, na condição de sujeito, o estudante pode reagir à imposição de um currículo que o desconsidera. Isso pode significar muito mais que a reação a uma simples tentativa de subordinação, mas corresponder a um enfrentamento de visões de mundo alheias às suas.

Corroborando as ideias de Lajonquiere (2010) de que o adolescente necessita ser protagonista na sociedade, pois precisa conquistar e vivenciar um lugar de significado na constituição de sua própria história, que se faz no tempo presente do seu próprio desenvolvimento humano, questionamos: referenciais curriculares que pouco privilegiam

a dimensão da escuta e o potencial dos estudantes adolescentes estão a serviço da construção de que tipo de projeto educacional? Que tipo de estudante se pretende formar?

É sabido que a sociedade do século XIX foi fortemente influenciada pelo pensamento do filósofo e cientista político Antonio Gramsci (1891-1937). Em suas produções, percebemos estudos e reflexões acerca do Humanismo, do Renascimento e do movimento socialista na constituição de grupos de intelectuais. Gramsci (1968) apresentou, no cenário educacional daquela época, o princípio educativo de uma escola com uma função, tanto diante do que ensina quanto das consequências produzidas por esse ensino, para a ordem social e para o desenvolvimento de uma concepção histórico-dialética do mundo.

Gramsci (1968) apresenta profundas reflexões sobre a constituição de uma nova referência de intelectual para o mundo moderno, constituído por uma educação técnica, ligada ao trabalho industrial. Para ele, a escola era o instrumento capaz de forjar intelectuais em diversos níveis. A partir disso, quais reflexões teóricas podemos formular a partir da BNCC, com relação ao avanço tecnológico e à produção intelectual de nossas infâncias, adolescências e juventudes, que frequentam a educação básica? Lembrando que naquele século a organização da cultura e da escola eram, também, objetos de reflexão para Gramsci (1968), pois ele trazia para o campo visível da sociedade a civilização moderna e o quanto as atividades práticas se tornaram complexas e as ciências se embrenharam à vida cotidiana.

É possível inferir que o pensamento pedagógico da educação brasileira dos séculos XIX e XX foi desenhado pelas concepções teóricas de diversos estudiosos. Neste texto, na tentativa de abordar, sucintamente, alguns de seus pressupostos teóricos e refletir acerca das marcas que poderiam contribuir para uma reflexão em torno dos atuais referenciais curriculares nacionais, apresentamos: John Dewey (1859-1952); Maria Montessori (1870-1952); Ovide Decroly (1871-1932); Édouard-Jean Alfred Claparède (1873-1940); Lev Semenovich Vygotsky (1896 -1934); e Jean Piaget (1896-1980).

Na linha desse percurso histórico, Dewey (2010), um dos precursores da educação brasileira do século XX, tinha como principais pressupostos estruturantes de sua concepção teórica: a ênfase na experimentação, na transformação; a valorização da capacidade de pensar dos estudantes; a relação teoria e prática; o foco na problematização

dos conteúdos, de modo a provocar o estudante a raciocinar, a elaborar os próprios conceitos e a resolver problemas reais, questionando o conhecimento sistematizado; e a democracia na educação, visível por meio de uma docência baseada na liberdade do estudante para elaborar suas certezas, seus conhecimentos e suas regras morais.

Nos tempos atuais, ainda é possível evidenciar alguns princípios teóricos do pensamento de Dewey (2010) na prática pedagógica de professores brasileiros. No entanto, ao analisarmos a Base, tais pressupostos parecem distantes, como a perspectiva da formação reflexiva do estudante. Podemos inferir que esse distanciamento se deve à invisibilidade dos adolescentes no processo de elaboração desse documento. Percebemos que a BNCC trata desses estudantes no sentido de lhes apresentar uma referência curricular, porém, não identificamos um diálogo com a adolescência em sua construção. Vale ressaltar, com base nas ideias de Lévinas (2011), o esgotamento da representação como maneira de conhecer o Outro, pois o Outro, na verdade, é irredutível a qualquer tentativa de representação. Ele se mantém Outro, independentemente da nossa competência representacional. Isso pressupõe uma abertura para que ele diga quem é, se mostre, ocupe o seu único lugar no mundo e exerça o seu direito de ser Outro. Exemplos dessa representação problemática estão no processo de classificação praticado pela escola. Essa classificação tem uma estreita ligação com os processos de biologização ou naturalização da sociedade. O reconhecimento do Outro como "o diferente" desafia a escola, que precisa lidar com distintos outros.

Podemos deduzir que, em certos princípios de educação e de aluno explicitados no pensamento *deweyano,* cogita-se a existência de vestígios de alguma possibilidade de atuação do sujeito do desejo mesmo que extremamente distante da concepção *freudiana*. Desse modo, entende-se, conforme Kupfer (2000), que é possível supor um ensino voltado para o sujeito do desejo, em que este sujeito possa criar um estilo de aprender que tenha a sua marca, com foco na experimentação e na reflexão, com vistas à elaboração dos seus próprios conceitos, para, em seguida, confrontar-se com o conhecimento sistematizado.

Nessa sucinta tessitura histórica das influências que desenharam propostas curriculares no Brasil dos séculos XIX e XX, é relevante trazer, também, nesta reflexão, as contribuições de Maria Montessori (2010). Ainda que suas ideias se refiram às crianças, vale a pena considerarmos os seus ensinamentos para pensar a escola do adolescente. Essa

educadora tinha como elementos estruturantes do seu método – *montessoriano* – a normatização, a harmonia e a interação das forças constituintes do corpo e do espírito, unindo: inteligência, capacidades intelectuais e vontade; atenção aos aspectos biológicos, compreensão de que a vida é desenvolvimento; entendimento de que os estímulos externos formam o espírito da criança; respeito às necessidades e ao processo de desenvolvimento da criança; observação da natureza da criança. Como princípios desse método, destacamos tanto o foco no desenvolvimento das capacidades intelectuais e criativas dos estudantes como a busca por sua formação integral.

Cabe aqui, portanto, um parêntese, para refletirmos acerca da importância da criatividade para os estudantes dos Anos Finais (6º ao 9º ano), considerando a criação e a participação como elementos constituintes da adolescência. Se olharmos, por exemplo, para a adolescência como "[...] esse tempo particular no desenvolvimento humano, em que o sujeito passa da repetição e da imitação para a produção" (LESOURD, 2004, p. 106), algumas questões nos mobilizam: até que ponto os referenciais curriculares da Base asseguram os objetos da criação dos adolescentes e abrem espaços reais para a potencialidade criadora desses sujeitos? Que assinaturas das adolescências as orientações da BNCC estão possibilitando? Entendemos como Lesourd (2004, p. 107):

> [...] nas pichações que cobrem os muros das cidades [...] esses rabiscos são, primeiro, assinaturas, vestígios que os adolescentes deixam nos muros como sinal de sua passagem, [...] os vestígios que eles deixam nos muros se assemelham àquele que os homens pré-históricos deixavam nos muros das cavernas, ou os pintores de afrescos nas paredes das igrejas; eles são expressões da realidade, através de símbolos gráficos. Eles são criações. [...] Os objetos da criação adolescente mereceriam, por parte dos adultos e dos profissionais que se ocupam dos adolescentes, uma atenção [...]. Efetivamente, através de seus objetos criados, o adolescente expressa a sua relação com a criação [...].

Nessa tentativa de traçar, minimamente, fragmentos da trilha histórica desses dois últimos séculos no cenário educacional brasileiro, localizamos algumas evidências de que princípios da formação integral, do aprender a aprender, como defende Decroly (2010), cuja concepção de ensino está centrada no estudante. Decroly (2010) é um dos vanguardistas dos métodos ativos e da valorização da construção permanente do conhecimento, do trabalho em grupo, do rompimento das disciplinas, da desconstrução da linearidade curricular, da visão do todo por meio da associação de significados, dos centros de interesse, com foco na observação, associação e expressão.

Ao nos reportarmos a Claparède (2010), no cenário da educação brasileira, percebemos sua participação na criação da Escola de Psicologia Funcionalista e no movimento da Escola Nova, registrando o seu nome no desenvolvimento da pedagogia e da psicologia infantil. Marcou a educação com método educativo próprio, ancorado na tríade da função, do interesse e da aptidão, o que fundamentou a sua teoria denominada *antropologia biológica* aplicada à educação, ou seja, o *funcionalismo,* em que teoria e prática deveriam caminhar juntas. Lembramos que a Biologia e a Psicologia eram âncoras nas quais se apoiava para defender o humano enquanto uma realidade viva.

Com as ressalvas necessárias tanto a Decroly (2010) e, especialmente, quanto a Claparède (2010), pois discordamos dele ao defender que o pensamento é uma mera atividade biológica a serviço do organismo. Porém, compreendemos sua posição, pois ele foi influenciado pelas concepções de Charles Darwin (1809-1882) que concebia o ser humano como uma realidade viva marcada pela biologia, pelo evolucionismo, pela adaptação contínua e pelos princípios de eficiência e utilidade. Mas corroboramos, com Claparède (2010), a importância dos jogos e brincadeiras, como possibilidades reais e estratégicas para despertar o interesse da criança, ou seja, a valorização da atitude lúdica em detrimento da memorização. E concordamos com a ideia que ele compartilhava com Dewey acerca da necessidade de uma escola ativa que valorizasse a aprendizagem por meio da resolução de problemas. Registramos, ainda, a importância que tanto Decroly (2010) quanto Claparède (2010) deram ao interesse do estudante para o sucesso de sua aprendizagem.

Nesse percurso, supomos que, de certa forma, existia algum espaço nas concepções desses dois estudiosos, Decroly (2010) e Claparède (2010), para a voz do estudante, ou seja, os alunos não estavam totalmente de *palavra muda*[5] nessas propostas educativas, o que pouquíssimo se identifica no texto da BNCC, que também não potencializou a oportunidade estabelecida na própria legislação, ao fixar, no Plano Nacional de Educação – PNE (BRASIL, 2014)[6], como primeira estratégia da Meta dois[7]:

---

[5] *Palavra muda* – termo utilizado por Lajonquiere (2010, p. 135).
[6] Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014
[7] Meta 2: universalizar o ensino fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PNE. Disponível em: http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf. Acesso em: 10. abr.2019.

> 2.1) o Ministério da Educação, em articulação e colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, deverá, até o final do 2º (segundo) ano de vigência deste PNE, elaborar e encaminhar ao Conselho Nacional de Educação, precedida de consulta pública nacional, proposta de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para os(as) alunos(as) do ensino fundamental.

No Plano Nacional, explicitamente, consta a obrigatoriedade da elaboração de proposta de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Porém, ainda, são pouco valorizados, no texto da BNCC, referenciais centrados nos direitos dos sujeitos, sendo a ênfase pedagógica expressa nas habilidades a serem alcançadas, anualmente, pelos estudantes. Ou seja, delega-se aos estudantes a responsabilidade por seu sucesso ou fracasso, com pouco vínculo com o compromisso de assegurar as condições básicas para que a aprendizagem se efetive. Entendemos, com a homologação desta versão do texto da BNCC, que perdemos a possibilidade histórica de iniciar, de fato, uma mudança substancial no Ensino Fundamental brasileiro.

Vale dizer que, mesmo visualizando certo espaço para dar voz aos sujeitos nas propostas educativas de Decroly (2010) e Claparède (2010), a marca desses dois estudiosos estava nos fins e nos métodos criados por eles e não, necessariamente, na subjetividade dos estudantes. Assim, concordamos com Lajonquiere (2010), quando ele faz a sua crítica à pedagogia tal como ela se apresenta, isto é, uma pedagogia centrada nos fins e nos métodos da educação e não em seus sujeitos. Porém, esse mesmo pesquisador vislumbra certa esperança, ao afirmar que essa situação poderia mudar se os pedagogos fossem pedagogos e não pedagógicos, pois, para isso, eles teriam que acreditar no desafio educativo revelador da política e da ética do desejo e não em uma *tecnociência pedagógica;* os pedagogos falariam com os sujeitos e não sobre as crianças, os adolescentes, as juventudes.

Ao reportarmo-nos à BNCC, portanto, é possível inferir e reiterar que estamos diante de um referencial curricular de sujeitos adolescentes silenciados. De modo algum defendemos a posição de utopia romântica imputada aos naturalistas, na qual está presente o entendimento sobre o "estado natural do homem", mas lembramos, por exemplo, das ideias voltadas para a existência e o desejo de aprender, em direção oposta à

crença da cientificidade. Hoje, essa crença é revelada, em certa medida, sob a forma de habilidades sem articulação com os sujeitos em desenvolvimento.

As análises realizadas até aqui nos mostraram um ponto em comum entre as concepções educativas exploradas e a BNCC: a ausência do sujeito de desejo *freudiano*. Por isso, assim como Speller (2004), reiteramos a importância desse desejo, no sentido do reconhecimento do direito dos sujeitos adolescentes de se expressarem. Mas, para que isso se realize, é imprescindível que os elaboradores de currículos saibam, de fato, escutar as diversas vozes e linguagens das adolescências. Essa escuta é uma arte, implica poder e exige, portanto, que os especialistas silenciem os seus próprios desejos narcisistas.

A impossibilidade da escuta do desejo torna-se uma realidade na educação brasileira, uma vez que estamos diante de referenciais curriculares que parecem valorizar mais o conteúdo, a forma, os fins, o fazer distanciado dos sujeitos desejantes para os quais essa proposta está endereçada e na qual é verificável um contraexemplo da atualidade na elaboração de currículos, à medida que também se invisibiliza o desejo do sujeito da transformação social, o adolescente.

Perseguindo esse desafio do percurso histórico de fragmentos de concepções educativas que influenciaram currículos brasileiros, impossível não apresentarmos os psicólogos Lev Semenovich Vygotsky (1896-1934) e Jean Piaget (1896-1980).

Vygotsky (2007), em sua abordagem teórica, explicitou elementos para pensarmos acerca dos aspectos da evolução humana, do pensamento e da linguagem, contribuindo para nossa compreensão dos processos biológicos e culturais envolvidos na formação da consciência humana, desenvolvendo-se a partir do contexto cultural e das relações e interações sociais. Por sua vez, em Piaget (1971), por exemplo, pontuamos sua contribuição com a criação da epistemologia genética, estruturada na formulação do pensamento lógico, ancorado em um processo interno de reflexão, e nos quatro estágios: sensório-motor, pré-operatório, operatório concreto e operatório formal.

Esses fragmentos teóricos das teorias tanto de Vygotsky quanto de Piaget nos dão pistas sobre o quanto as infâncias, as adolescências e as juventudes necessitam de uma escola para os sujeitos, que os escute e fale com eles e não disserte sobre eles. Uma proposta curricular precisa ser vista de forma profunda, e os estudos da psicanálise contribuem para essa "clareagem", conceito explicitado por Kupfer (2000, p. 115), como

uma metáfora na perspectiva de fazer "[...] à luz da psicanálise incidir sobre um objeto da educação de modo a vê-lo melhor". Registramos que, a partir também desse suporte teórico, lemos os referenciais curriculares da BNCC, na tentativa de compreendê-los melhor e de reafirmar a importância da voz, da linguagem dos estudantes adolescentes. Parece oportuna a afirmação de Kupfer (2000) de que, para a psicanálise, o sujeito do inconsciente se constitui na e pela linguagem, e, nessa perspectiva, a linguagem não é instrumento de comunicação, mas a trama mesma de que é feito o sujeito.

Assim, amparados na teoria da psicanálise de Freud (1856-1939), estamos nos reportando a conceitos particulares e diferentes de aprendizagem, de sujeito, de pensamento e de linguagem daqueles concebidos e explorados por Vygotsky (2007) e Piaget (1971). A ênfase dada por Piaget (1971) ao estudo da relação entre um professor e um aluno, por exemplo, estava no valor dos conteúdos cognitivos que transitam entre essas duas pessoas; na teoria *freudiana*, explorada por Speller (2004), podemos supor que a ênfase estava concentrada nas relações afetivas entre professores e estudantes. Isso nos leva a intuir que, na teoria *piagetiana,* há um espaço limitado para a atuação de um sujeito marcado pelo seu próprio desejo inconsciente.

Na tentativa de um melhor entendimento desse lugar do sujeito e da linguagem, à luz da psicanálise, de acordo com Kupfer (2000), vale lembrar que a escola é um *locus* onde os discursos sociais e as culturas transitam, se enfraquecem ou ganham força, são criadas ou recriadas. Nesse espaço institucional, é necessário compreender as relações entre sujeito e cultura, sujeito e discurso social, sujeito-aluno e discurso social comunicado e construído na escola e, portanto, entre sujeito e discurso escolar-social. É necessário, então, um ensino voltado para o sujeito que entende a educação como uma possibilidade do sujeito de desejo criar e tecer seu estilo. Se o foco da BNCC parece estar, particularmente, nas habilidades e não nos sujeitos do desejo, o que esperar dessas relações? Que tipo de cidadão e com quais discursos sociais ele será constituído na escola brasileira?

Entendendo o aprender, recordado por Speller (2004, p. 92), ao citar Fernandez (1994), enquanto a possibilidade de transformar o mundo, de desconstruí-lo e depois construí-lo, a aprendizagem é "[..] jogar com as ideias, arremessando algumas para reencontrá-las logo, e sentindo o maior prazer ao arremessá-las"; ensinar e aprender exige escuta do discurso social para a educação dos sujeitos estudantes. Assim, diferentemente

do aprender e do ensinar de Vygotsky (2007) e Piaget (1971), "bebemos", como fez Alice, no País das Maravilhas, o líquido que encontrou, surpreendentemente, dentro de uma garrafinha, nos estudos de Speller (2004, p. 79), que, por sua vez recorre a Mrech (1997), quando afirma: "ensinar é estabelecer referências, é remeter à cultura, já que o conhecimento não é do sujeito, mas da cultura [...]".

Temos dificuldades de perceber as referências culturais pretendidas pela BNCC para os adolescentes. Desse modo, corroboramos também o pressuposto de Speller (2004, p. 81), ao afirmar que "somos feitos *na* e *pela* linguagem, e sendo a educação uma instituição cultural, então temos [...] que escutar o discurso social. Em outras palavras, atentar-se para o que, do que e como se fala". E a autora prossegue defendendo a ideia de que somos seres de linguagem, dependentes do discurso, pois é por meio dele e nele que procuramos nos compreender e compreender o outro. A educação é entendida como um dos discursos sociais e o ato educativo ampliado a todos os atos.

As reflexões até aqui apresentadas indicam que os estudantes brasileiros precisam de uma educação de outra natureza, solicitando um educar para a realidade, no sentido de Speller (2004). Educar para que o humano se indague, se pergunte, se questione pelo desejo que anima seus atos, responsabilizando-se por eles, em uma educação comprometida com a mudança e a ética.

Parece-nos que os referenciais curriculares para este século XXI deveriam ser potencializadores da construção do laço social dos sujeitos, em seus respectivos tempos humanos. Lembrando mais uma vez Speller (2004), ao afirmar que qualquer ser humano necessita encontrar um lugar onde possa inscrever-se subjetivamente, a escola deveria ser uma instituição de possibilidades, onde os sujeitos encontrassem um lugar no social. Nesse sentido, concordamos que:

> Pensar a escola nessa perspectiva é superar a ideia de trabalho sobre os outros, pela ideia de trabalho com os outros, em que o professor assume o lugar de instaurador da discursividade sobre temas, conhecimentos, saberes e situações, que contribuam para o processo de inserção dos seus alunos no mundo. Isso significa assumir diante do outro uma posição diferente da do mero informante, mas aquele que expressa valoração ético-estética do mundo do outro. (PINHO, 2012, p. 146).

Nas concepções abordadas neste texto, inclusive na BNCC, encontramos pouco dessa possibilidade, pois ficaram à margem desses percursos pedagógicos os sujeitos que

buscam encontrar na escola "um lugar, digamos, de contenção do desemparo, da desestruturação e do sofrimento causado por condições extremamente precárias e instáveis de vida". (SPELLER, 2004, p. 90).

O cenário, aqui minimamente recortado, suscita pensar que os currículos do século XXI precisam ser tecidos por sujeitos que, de acordo com Speller (2004), de certa forma, assumam a posição de renúncia ao controle. Ou como diz essa estudiosa, em vez de renúncia, que implica possibilidade, a admissão da impossibilidade de tudo saber e o respeito às subjetividades dos estudantes, em toda a sua diversidade, potencializando a aprendizagem. Pensamos, portanto, que a BNCC precisaria explicitar que os estudantes "necessitam tomar posse do conhecimento, favorecendo a angústia de um primeiro momento frente ao não-saber, a situação de castrados, faltantes". (SPELLER, 2004, p. 100).

Imaginamos, ainda, ao visitar e parafrasear Almeida (2001), que um caminho possível para a construção de currículos alinhados aos tempos das adolescências seria aquele no qual os elaboradores da Base estivessem dispostos a tolerar subjetivamente a angústia de uma posição discursiva que requer declinar a onipotência narcísica e os ideais de magnitude e de perfeição, em fazer aparência de saber, ocupando o lugar de mestre, denominado pela autora de *Mestre barrado*, para que o ensino e a transmissão, no sentido psicanalítico, sejam possíveis e realizáveis.

Os elaboradores de referenciais curriculares precisariam ocupar a posição de seres em falta que desejam o desejo de saber (de aprender) do adolescente. Parafraseando Lesourd (2004), acreditamos que os adolescentes estudantes estão à espera da nomeação de um lugar de representação que os simbolizaria junto a significantes do discurso social, pois eles buscam usar o espaço externo como se fosse um palco para declarar o íntimo de sua busca.

O estudante adolescente não se submete à imposição de um currículo, que o torna invisível e que justifica a ida à escola apenas como uma forma de socialização, de inserção no mercado, de preparação para a vida. O desejo é ser reconhecido como realmente é. Nesse contexto, não parece fazer sentido afirmar que o estudante quer abrir mão da educação escolar. Na verdade, ele quer ter assegurado o seu direito à educação, mas sem abrir mão do seu lugar no mundo. O estudante não quer deixar de ser adolescente quando

vai para a escola. É nessa direção que elegemos o sujeito adolescente e seu lugar no currículo, para explorarmos um pouquinho mais essa relação a partir de agora.

2. REFERENCIAIS CURRICULARES NACIONAIS: UM LUGAR PARA A VISIBILIDADE DA ADOLESCÊNCIA

Parece-nos relevante refletir acerca da importância expressa na Base, ora em implantação no Ensino Fundamental, sobre o lugar do adolescente, como um sujeito que potencialmente tem e empresta cor, textura e movimento ao tecido das revoluções sociais na história da humanidade, segundo Lesourd (2004). Esse pesquisador nos lembra, ainda, que falar da "revolução dos jovens de 1968" é também relacionar o adolescente com a política e a evolução das estruturas sociais e das mentalidades. Consideramos, ainda, que o período de transição da modernidade para a pós-modernidade – final do século XX e início do século XXI –, o adolescente da escola brasileira deveria ocupar o lugar de protagonista na elaboração e na implantação de currículos.

Entendemos pertinente esse protagonismo, uma vez que um traço comum do tempo da adolescência é a possibilidade de transformação das relações sociais. Lesourd (2004, p. 16) afirma: "todas essas épocas representaram períodos de transição entre um poder antigo e um poder novo. Durante esses séculos, novas referências morais ocupam o lugar central de ordenadoras das relações sociais". Ao pensar o lugar do adolescente nas sociedades, ao longo dos séculos aqui mencionados, Lesourd (2004) nos auxilia para isolarmos os discursos centrados daquela educação para a instalação de uma estrutura educativa de um tipo novo e de radical transformação das relações políticas. Assim, de volta para nossa realidade, cabe questionar: o que os gestores educacionais brasileiros do século XXI têm privilegiado em seus referenciais formativos para o adolescente da educação básica? Realizamos essa reflexão entendendo que a adolescência deveria ser uma das principais preocupações dos gestores educacionais, especialmente, em tempos de novas tessituras das relações de poder e das referências culturais.

Lesourd (2004) observa que entrar na adolescência, até o século XIX, significava o momento da integração, ainda parcial, frequentemente, no papel e na função social para a qual o sujeito se preparava desde a infância. Essa integração acontecia de três maneiras privilegiadas: o trabalho, a entrada em outra escola e a mudança de *status*, por exemplo, o

noviciado nos conventos e os treinamentos com armas para o escudeiro. Apresentamos essa característica histórica sem a pretensão de criticar ou defender, mas apenas como um sinal da evidência de que, naqueles períodos, as sociedades tinham, em certa medida, projetos para a adolescência. Isso porque é possível identificar, conforme Lesourd (2004), o adolescente como um vínculo tático do pensamento grego, pois entre a beleza convidativa própria da juventude e a honra, marca do cidadão, havia uma tensão que os filósofos educadores gregos tinham de resolver: a questão do prazer e, consequentemente, do sexual, que tentava normatizar a educação cidadã grega. Assim, como o adolescente faria uso do seu corpo nos prazeres verbais, esportivos, militares e amorosos era uma ansiedade instalada. A educação do adolescente grego era, antes de tudo, uma formação para a ética e a felicidade.

Esse breve panorama nos leva a pensar se existe um projeto educacional da nossa sociedade, explicitado nos documentos curriculares, ora em debate, para o adolescente contemporâneo. Lembrando, ainda, referenciados em Lesourd (2004), que, se olharmos também o período que vai da Idade Média até o século XIX, perceberemos vestígios de que o adolescente tinha alguma função de elo entre as aldeias e a crítica social do que se poderia chamar de disfunções da vida adulta. Assim, cabia ao adolescente moderar pela crítica, se necessário, as trocas sociais, especialmente aquelas entre os sexos.

Assim, como pontua Lesourd (2004), o sujeito adolescente tem uma função de crítica social quando este lugar lhe é reconhecido, pois a adolescência é o tempo em que se cruzam as questões éticas de uma sociedade sobre o futuro, a moral, a ética da vida. Partindo desse princípio, ao olharmos para os currículos aos quais estão submetidas até então as adolescências, a esse sujeito não se permitiu esse lugar em nosso País. E os currículos dos territórios atentam para essa questão?

Acreditamos que uma referência curricular comprometida com a transformação da sociedade levaria em conta aspectos e características fundamentais da formação do adolescente, como o lugar do ídolo e sua função psíquica na constituição desse sujeito e dos grupos. Nos currículos, precisaria haver espaço para esse tempo da adolescência, pois ali habita o ideal do eu, isto é, "aquilo que o sujeito pensa que deve ser, o modelo ideal daquilo que ele deveria ser e segundo o qual ele se julga" (LESOURD, 2004, p. 80). Concordamos que:

> O adolescente precisa reencontrar outros modelos ideais, outros ídolos providos do poder e do sucesso, para identificar-se com eles e reconstruir o seu ideal, prejudicado pela destruição das imagens parentais. Crise de adolescência básica, que sempre existiu em todos os tempos e culturas, e cujas formas diferentes são mais ligadas à maneira pela qual a sociedade administra esse tempo de desilusão e de reconstrução de ideal, do que a uma diferença de natureza entre os adolescentes. (LESOURD, 2004, p. 80-81).

O adolescente é um sujeito em construção, e a adolescência, como aponta Lesourd (2004), é um tempo de passagem, no qual a grandeza dominante é a da identificação e da construção da identidade. Portanto, entendendo a instituição escolar, que, em nossa leitura, os currículos reais são alinhavados, costurados, tecidos e vividos, como um espaço privilegiado de desenvolvimento da adolescência, esse lugar deveria contribuir, positivamente, para a construção psíquica desses sujeitos e dos laços sociais. Sendo assim, as propostas curriculares precisariam apresentar figuras identificadoras que os adolescentes reconhecessem como existentes, uma vez que, de acordo com Lesourd (2004, p. 86), "não são os jovens que propõem os modelos identificadores, mas os adultos da sociedade, os que têm os meios de difundir uma imagem, quaisquer que sejam estes meios, modelos nos quais os jovens podem ou não reconhecer".

3. A ADOLESCÊNCIA TEM ESCUTA OU *PALAVRA MUDA* NOS DOCUMENTOS CURRICULARES?

Notamos que, no texto da BNCC, os sujeitos, de acordo com Lesourd (2004), potencialmente constituídos com o poder da revolução social – os adolescentes, nesse caso – não foram escolhidos como atores principais na elaboração do documento. E também percebemos vestígios do que Lajonquiere (2010) apresenta acerca da teoria e do estilo de Jean Itard[8] de fazer ciência positiva no início do século XIX. Lajonquiere (2010) aponta a experiência de Jean Itard quando este, a partir da articulação de ideias sensualistas, empiristas e naturalistas, mas apropriadamente testadas, elaborou um dispositivo pedagógico de *teorização sobre o aprender e o desenvolvimento psíquico*, especificamente da aquisição da fala, sob as premissas antropológicas. Relata ainda que Jean Itard insistia em produzir um indivíduo à sua imagem e semelhança, como também insistia em suas razões

[8] Jean Marc Gaspard Itard, médico francês, (1774-1838). Disponível em: https://es.wikipedia.org/wiki/Jean_Itard. Acesso em: 10.abr.2019

teóricas com as quais lutou com tenacidade e de maneira metódica para negar o sujeito do desejo. Indica, ainda, que o pensamento pedagógico *itardeano* se estruturava dos seguintes elementos: didatismo voluntarista, surdo e ingênuo, acrescido da desconfiança na equivalência das vontades e das inteligências entre pedagogo e educando. Sobre o resultado desse legado pedagógico, Lajonquiere (2010, p. 124) afirma: "[...] consiste no rechaço sistemático na educação das crianças do desejo e da sua impossível realidade".

Partindo dessas concepções que forjaram aquele cenário, ousamos conjecturar que há, no contexto dos referenciais da Base, fragmentos das certezas da observação e experimentação da ciência e dos cientistas desses tempos idos. E, do mesmo modo, há vestígios de elementos *itardeanos* implícitos nas listas exaustivas de habilidades, metodicamente distribuídas ao longo de cada ano do Ensino Fundamental. E agora? O que se pretende com os estudantes dos anos finais deste tempo ao apresentar-lhes dezenas de habilidades com pouca relação com os direitos de aprendizagem e desenvolvimento humano dos adolescentes reais da escola pública deste século?

Lembramos que, nos estudos de Itard acerca da educação da criança selvagem, esse médico-pedagogo, conforme aponta Lajonquiere (2010, p. 135), "não confiava na natureza de seu aluno: nenhuma resposta que Victor oferecesse e que não tivesse sido prevista de antemão como possibilidade pela estratégia metodológica posta em ação era simplesmente desprovida de razão existencial. Era palavra muda".

Percebemos, infelizmente, a ausência do desejo da adolescência, contrariando vários estudos sobre sua importância para a aprendizagem, como as contribuições de Lajonquiere (2010, p. 144): "Tudo aquilo que uma criança aprende, isto é, apreende do Outro na educação, é função do desejo. Não é o desejo no sentido de aprender epistemológico. Desejo da ordem do inconsciente". Trata-se, portanto, do desejo no sentido *rousseauniano,* em que a educação não é forjada no lastro da insistência metódica. Desse modo, demarca-se a impossibilidade de receita em educação e se situa a necessidade urgente de reconhecimento do desejo como uma possibilidade de instalar a oportunidade de que o desejo de aprender opere e se faça em cada sujeito da adolescência.

Referenciais curriculares estruturados a partir das possibilidades de vir a ser, numa perspectiva de ideal social, seja ele qual for, excluem, perversamente, do processo educativo o sujeito real. Dessa maneira, o educar parte de outra concepção diferente do

entendimento de Lajonquiere (2010, p. 149), do qual compartilhamos, de que educar é "colocar em circulação marcas simbólicas, significantes que possibilitem à criança que os apreende o usufruto de um lugar a partir do qual o desejo seja possível". Portanto, deixa margem para as potencialidades e complexidades tanto do sujeito quanto da sociedade da qual ele faz parte. Nessa perspectiva, esses referenciais nos remetem, mais uma vez, ao que Lajonquiere (2010) reflete acerca da categoria educação na concepção de Jean Itard, quando essa teria como função pensar a si mesma como processo natural de aperfeiçoamento.

4. OS LAÇOS SOCIAIS DO TEMPO DAS ADOLESCÊNCIAS ESTÃO VISÍVEIS NOS REFERENCIAIS CURRICULARES?

A adolescência é um tempo de constituição da linguagem, que é "[...] condição do inconsciente, assim como é condição e fundamento da ciência e de toda construção cultural. Condição, portanto, da construção das instituições humanas [...]" (KUPFER, 2000, p. 136). A adolescência marca uma passagem de vida traçada por estilos. Entendendo o estilo, à luz dos estudos de Kupfer (2000, p. 129), como "[...] a marca de um sujeito em singular maneira de enfrentar a impossibilidade de ser", ou no sentido *lacaniano* como "[...] sentidos que nos fazem pensar [...]" ou, ainda, como "[...] a marca do sujeito como sujeito do desejo (apud GUYOMARD, 1986), ou, ainda, como "[...] a peculiar relação de um sujeito com um particular objeto, o conhecimento. Onde essa relação trará marcas de seu estilo como sujeito na relação com o Outro". E a escola é um lugar da adolescência se encontrar e se fazer nessa relação com o Outro; é também onde ela influencia e é influenciada pelos estilos sociais. Questionamos: que estilos sociais estamos apresentando ou reafirmando para esta adolescência com a BNCC? Se a marca da Base não são os sujeitos de desejo e de direito à aprendizagem e ao desenvolvimento humano, o que podemos esperar dessas relações? Que tipo de cidadão e quais discursos sociais estaremos construindo na escola brasileira?

Em nossa insistência de reafirmar o lugar das adolescências na Base, consideramos importante refletir acerca do ensinar e da escuta do discurso social para a educação do sujeito adolescente. Sem descuidarmos do aprender, recordado por Speller (2004, p. 92), ao

citar Fernandez (1994), enquanto possibilidade de transformar o mundo, de desconstruí-lo e depois construí-lo.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Constatamos que os referenciais curriculares nacionais pouco corroboram os pressupostos do sujeito do desejo, pois os conhecimentos estão narcisicamente organizados em exaustivas habilidades distribuídas anualmente, no caso do Ensino Fundamental, constituídas de uma escuta surda, a partir da *palavra muda* de uma adolescência real.

Estamos nos reportando, então, a referenciais curriculares voltados para a construção do laço social dos estudantes, em seus respectivos tempos, das infâncias, adolescências e juventudes. A escola precisaria avançar enquanto uma instituição com mais espaço para que esses sujeitos encontrassem um lugar no social. Para tanto, possivelmente, os adolescentes, muitos deles vindos de duras realidades de vulnerabilidade, em que seus pais são excluídos da vida econômica, marginalizados, sem trabalho, sem as mínimas condições humanas de vida, precisariam ser mais amparados.

Nesse sentido, percebemos que o desenvolvimento curricular é distanciado das singularidades, especificidades e possibilidades da adolescência. Nessa direção, evidenciamos elementos que podem contribuir nessa perspectiva, por exemplo, um investimento na complexidade da constituição simultânea do ser adolescente e do estudante em um único sujeito com vistas a sua participação efetiva na elaboração e desenvolvimento dos currículos. Esse contexto nos leva a refletir sobre o quanto é desafiador para o estudante conviver em espaços escolares tecidos com as marcas da invisibilidade do tempo do adolescer.

O estudante adolescente não é um indivíduo apartado de seu contexto social, uma vez que ele tanto se influencia pela dinâmica social quanto a influencia. Elaborar currículos para esses sujeitos requer sensibilidade para ampará-los nesse processo doloroso, desafiador, conflituoso e necessário de organização humana de sua maturidade. Referenciais curriculares que abrem pouco espaço para a valorização do conhecimento

repercutem na constituição desse sujeito e fragilizam o laço social desse estudante com o aprender.

É sabido que o ambiente escolar para o desenvolvimento de referenciais curriculares é um espaço que, por sua natureza, acolhe diversas e numerosas contradições, mas também (re) alimenta discriminações e hierarquizações sociais em nome da lei que a mantém e a organiza. Portanto, é preciso atenção a essa questão, pois os estudantes adolescentes, mesmo invisíveis nos espaços institucionais, esperam uma escola que seja um espaço importante para sua subjetivação, ou seja, uma escola acolhedora da adolescência.

Finalmente, diante das possibilidades apresentadas por esses estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental, consideramos relevante refletir que a instituição escolar sempre desenvolveu currículos com a pouca ou rara participação desses sujeitos e, talvez por isso, a reprovação/a repetência sempre esteve tão presente. Porém, mais do que em outro momento da história, essa escola é convidada a amparar esses adolescentes, pois, sem opção, eles precisam continuar na resistência, inconsciente, da permanência.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Inês Maria M. Z. P. de. **Re – significação do Papel da Psicologia da Educação na Formação Continuada de Professores de Ciências e Matemática**. Brasília: IP/ UnB, 2001. Tese (doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2001.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Ed. 70, 1991.

_____. **Análise de conteúdo**. Tradução L. de A. Rego e A. Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2006.

BERTAUX, D. **Los relatos de vida**. Barcelona: Bellaterra, 2005.

_____. **Narrativas de vida**: a pesquisa e seus métodos. Natal-RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

BERTAUX, Daniel. **Narrativas de vida**: a pesquisa e seus métodos. Tradução de Zuleide Alves Cardoso Cavalcante e Denise Maria Gurgel Lavallée. 2. ed. São Paulo: Paulus, 2010.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. **Resolução nº 4, de 13 julho de 2010**.

Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf. Acesso em: 20 abr. 2018.

BRASIL. Plano Nacional de Educação – PNE. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Brasília, DF: Senado Federal, 2014.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php. Acesso em: 22 jan. 2018.

CANÁRIO, Rui. Escolas: elogio da diversidade. *In*: Escola da Vila – Centro de Formação (org.). **30 olhares para o futuro**, São Paulo: s.n., 2010. p. 251-255.

CARROLL, Lewis. **Alice no país das maravilhas**. Coleção Aventuras Grandiosas. 2. ed. Adaptação de Ana Carolina Vieira Rodrigues. São Paulo: Rideel, 2010.

DUBET, François. **El declive de la institución:** profesiones,sujetosendividuos ante la reforma del Estado. Tradução de Luciano Padilla. Barcelona: Gedisa, 2006.

DUBREUCQ, Francine. **Jean-Ovide Decroly** / Francine Dubreucq; tradução: Carlos Alberto Vieira Coelho, Jason Ferreira Mafra, Lutgardes Costa Freire, Denise Henrique Mafra; organização: Jason Ferreira Mafra. – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. 156 p.: il. – (Coleção Educadores).

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2011. p. 100-135.

GRAMSCI, Antônio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

HAMELINE, Daniel. **Édouard Claparède** / Daniel Hameline; Izabel Petraglia, Elaine T. Dalmas Dias (org.). – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. 148 p.: il. – (Coleção Educadores).

KANT, Immanuel. **Crítica da razão pura**. Tradução portuguesa. 5. ed. Gráfica de Coimbra, Lda. Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa, 2001.

KENSKI, Vani Moreira. Práticas Interdisciplinares de Pesquisa. *In*: **R.V. Serbino** (org.). Formação de Professores. SP: UNESP, 1998.

KUPFER, Maria Cristina Machado. **Educação para o futuro:** psicanálise e educação. São Paulo: Escuta, 2000.

LAJONQUIERE, L. de. **Figuras do infantil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

LESOURD, Serge Lacan. **A construção adolescente no laço social.** Petróplis, RJ: Vozes, 2004.

LEVINAS, Emmanuel. **Totalidade e infinito**. Tradução de José Pinto Ribeiro. Lisboa: Edições 70, 2011.

MONASTA, Attilio. **Antonio Gramsci** / Atillio Monasta; tradução: Paolo Nosella. – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

PIAGET, J. **Epistemologia genética**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1971.

PINHO, Ana Sueli Teixeira de. **O tempo escolar e o encontro com o outro:** do ritmo à simultaneidade. 2012. 274 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade, Departamento de Educação, Campus I, Universidade do estado da Bahia, Salvador, 2012.

QUARTIERI, Marli Teresinha. **A modelagem matemática na escola básica:** a mobilização do interesse do aluno e o privilegiamento da matemática escolar. 2012. 199 f.: il. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2012.

RÖHRS, Hermann. **Maria Montessori** / Hermann Röhrs; tradução: Danilo Di Manno de Almeida, Maria Leila Alves. – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. 142 p.: il. – (Coleção Educadores)

SPELLER, Maria Augusta Rondas. **Psicanálise e educação:** caminhos cruzáveis. Brasília, DF: Plano Editora, 2004.

VYGOTSKY. L. S**. A Formação Social da Mente.** 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WESTBROOK, Robert B. **John Dewey** / Robert B. Westbrook; Anísio Teixeira, José Eustáquio Romão, Verone Lane Rodrigues (org.). – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. 136 p.: il. – (Coleção Educadores).

DA MEMÓRIA DE TRABALHO À COMPETÊNCIA LEITORA

Joana D'Arc Trajano de Medeiros[1]

GT: A alfabetização na cidade: propostas inovadoras na educação integral

INTRODUÇÃO

A Neurociência vem, através de seus estudos, desvendando alguns mistérios em relação ao ensino da leitura e da escrita. Suas contribuições a cada dia instigam os educadores a ressignificar o seu fazer pedagógico no ensino das crianças, de modo que compreender as atividades cerebrais e a aprendizagem da leitura se tornou um desafio para os profissionais da educação.

A memória, por exemplo, tem uma função muito importante no desenvolvimento das aprendizagens. Na perspectiva da Psicologia Cognitiva, a "memória é a capacidade humana de mentalmente registrar, conservar e recuperar pensamentos fatos, conhecimentos, conceitos e sensações experimentados no decorrer da vida" (MAIA, 2018, p.176). Sobre esse sistema cognitivo existem muitos estudos. Baddeley (2009) classifica a memória humana em quatro grupos, a saber: memória sensorial, memória de curto prazo, memória de longo prazo e memória de trabalho, que é fundamental na execução das atividades escolares, principalmente, as atividades relacionadas à leitura.

Mediante esse pressuposto, o presente trabalho, cujo título é "Da memória de trabalho à competência leitora", tem como foco mostrar a relevância do desenvolvimento da memória para o avanço das aprendizagens relacionadas à leitura, haja vista que esse tipo de memória é fundamental no desenvolvimento de uma competência leitora, pois armazenar a memória por um curto espaço de tempo, enquanto executamos uma tarefa complexa, como é caso do ato de ler, é muito importante.

[1] Graduada em Pedagogia (UFRN), com Mestrado em Educação (ISEL). Especialista em Coordenação Pedagógica (UFRN), Especialista em Neurociências (UFRN), Especialista em Psicopedagogia (FVJ), professora da rede pública. É Coordenadora Pedagógica dos Anos Iniciais na Secretaria de Educação de Currais Novos - RN. E-mail: joanadmedeiros@gmail.com.

Para Gathercole *et al.* apud Maia (2018), "uma criança em fase de aprendizagem da leitura que apresenta uma baixa capacidade de memória de trabalho está mais suscetível a perder informações que são importantes para realizar a sequência de atividades que constituem um episódio de aprendizagem". Dessa forma, faz-se necessário um olhar voltado para o trabalho que contemple especificamente esse tipo de memória.

O interesse pela leitura e a memória de trabalho surgiu a partir dos resultados de uma pesquisa de campo que integra o Projeto Leitura + Neurociências, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). A referida pesquisa será apresentada ao longo do texto. O estudo foi realizado com crianças entre 9 e 11 anos de idade, de uma turma multisseriada de uma escola de campo, situada na zona rural do município de Currais Novos/RN, através da aplicação do Instrumento Diagnóstico das Etapas Iniciais da Alfabetização (IDEIA), coordenado pela Professora Drª. Ângela Chuvas Naschold.

Em termos estruturais, o estudo está dividido em 3 partes centrais.

Nas duas primeiras partes, abordar-se-á um pouco mais sobre a memória de trabalho e apresentará o IDEIA, pormenorizando a proposta do IDEIA, utilizada para diagnosticar o nível de leitura dos estudantes no processo de alfabetização e na evolução da competência leitora, bem como o uso do portfólio (material proposto pelo Projeto L+N) como sugestão para a intervenção pedagógica.

Na terceira parte, buscar-se-á descrever os relatos vivenciais, apresentando uma análise crítica dos resultados dos pré-testes do IDEIA e as práticas de intervenção pedagógica. Logo em seguida, destacará os resultados dos pós-testes que foram realizados após as intervenções, a fim de comparar os avanços na aprendizagem das crianças em relação à leitura, levando em conta os resultados verificados antes, durante e depois da vivência.

Por fim, espera-se que as discussões levantadas neste artigo possam contribuir para a ressignificação do olhar dos educadores, sobretudo, em relação às práticas voltadas ao ensino da leitura à luz da Neurociência.

1. A MEMÓRIA DE TRABALHO E A LEITURA

Trabalhar com o resgate de memórias é fundamental para facilitar o desenvolvimento das crianças, aproximar o novo conteúdo da subjetividade do indivíduo e servir de disparador para uma aprendizagem significativa. Dessa forma, falar da memória de trabalho, em especial, é pensar alternativas para um dos gargalhos da educação escolar, pois é comum ver estudantes brasileiros enfrentarem problemas relacionados à leitura, à interpretação de texto e a cálculos matemáticos.

No entanto, é sabido que a memória de trabalho pode ser um componente fundamental na prática de tais atividades. Para Maia (2018, p. 175), "a memória de trabalho permite armazenar informações e processá-las para que possamos, por exemplo, formar uma sentença para expressar uma ideia, compreender algo que acabamos de ouvir ou realizar um cálculo matemático apenas mentalmente".

No caso da aprendizagem das crianças, esse sistema é indispensável na construção de novos conhecimentos. Tomando como referência a leitura, é de grande importância que o indivíduo utilize uma memória de curta duração enquanto lê uma sentença, por exemplo, a memória fonológica que nos permite lembrar o que acabamos de ouvir por um curto período de tempo, que tem a função de armazenar informações verbais por cerca de 2 segundos.

A memória de trabalho é crucial para a aprendizagem, especialmente em áreas importantes do currículo escolar, como a leitura, a Matemática e as Ciências. Para aprender, não basta que o sujeito faça parte de um contexto de leitura e escrita, pois ele não aprende por imersão. O trabalho da leitura exige um planejamento sistematizado e intencional capaz de fazer com que o aluno se aproprie de um sistema básico de decodificação da escrita em diferentes contextos sociais. A esse respeito, Maia (2018) argumenta:

> Para se ler ainda é necessário discriminar sons da fala, reconhecer os traços que constituem as letras, reconhecer os modos de manifestação das letras na escrita [...], conhecer as relações que os grafemas estabelecem com os grafemas. (MAIA, 2018, p. 181).

Estudos mostram a relação entre memória de trabalho e os aspectos da linguagem, evidenciando que tal memória é essencial na aprendizagem da leitura e

nos subprocessos do ato de ler. Sendo assim, uma criança que, na fase da alfabetização, apresenta uma baixa capacidade de memória de trabalho, estará mais suscetível a perder informações que são importantes para realizar as sequências de atividades que constituem um episódio de aprendizagem (MAIA, 2018).

Nessa discussão, a memória de trabalho é um fator primordial para a criança que está no processo de desenvolvimento da leitura. Uma forma de potencializar essa atividade é atuar a partir de uma intervenção pedagógica que vise à melhoria do desempenho dessa memória. A seguir, apresentaremos o Instrumento Diagnóstico das Etapas Iniciais da Alfabetização (IDEIA), uma proposta de trabalho que tem como objetivo diagnosticar as habilidades das crianças na fase de alfabetização ou pós-alfabetização.

2. O INSTRUMENTO DIAGNÓSTICO DAS ETAPAS INICIAIS DA ALFABETIZAÇÃO (IDEIA)

O IDEIA é um instrumento utilizado na avaliação diagnóstica que auxilia o trabalho didático com os kits compostos pelo material linguístico do Projeto Leitura + Neurociências. Esses materiais linguísticos, por sua vez, "[...] são utilizados nas sequências didáticas de ensino da alfabetização de crianças com idade de 4 (quatro) até 9 (nove) anos participantes do Projeto L+N" (NASCHOLD, 2016, p. 9).

Ainda de acordo com a autora citada, "para concretizar seus objetivos, o IDEIA está constituído por uma bateria de 15 (quinze) testes a serem propostos antes e depois (pré-testes e pós-testes) do trabalho didático de aplicação dos Kits do Projeto L+N na sala de aula" (p. 9). Nessa perspectiva,

> Os testes avaliam os aspectos grafofonológicos, morfossintáticos, semânticos e pragmáticos da leitura e da escrita ligados à atenção dirigida, memória visual (inversão, espelhamento, invariância/invariância visual humana), motora e verbal, bem como à compreensão de histórias infantis lidas ou contadas considerando aspectos como manutenção da memória, interferência, teoria da mente e metáforas corporificadas. (NASCHOLD, 2016, p. 9)

O IDEIA é, portanto, um instrumento que pode facilitar a execução de um diagnóstico seguro e legítimo da aprendizagem dos estudantes, tendo em vista a sua

abrangência. Os testes apontam resultados em vários aspectos ligados à leitura e à escrita, como também sobre a atenção e as memórias motora, visual e verbal.

2.1 O ideia como proposta para diagnosticar o nível da memória de trabalho em estudantes no processo de alfabetização e na evolução da competência leitora

O IDEIA traz um conjunto de mecanismos que pode favorecer ao professor pesquisador elementos que integram aspectos importantes na aquisição da leitura e da escrita. Porém, ao utilizá-lo como diagnóstico, percebe-se que ele dispõe, também, de um conjunto de procedimentos que fornecem pistas ao professor, colaborando no desempenho da memória de trabalho das crianças.

Esse instrumento possui alguns exercícios eficazes habilitados a exercitar as memórias, apesar de tal tarefa não constituir o cerne de sua finalidade. Entre os exercícios propostos está uma dinâmica de repetição, na qual o estudante observa, escuta, realiza tarefas com o mediador e, depois, as realiza sozinho. O IDEIA propõe atividades relativas às memórias visual, espacial, auditiva, dentre outras.

No contato com o IDEIA é possível verificar, ainda, que o instrumento utiliza letras, palavras, frases, imagens, textos como trava-línguas e fábulas, além de outros desafios ligados à leitura e à escrita, que podem também colaborar no desenvolvimento da memória de trabalho, memória esta indispensável para o avanço da competência leitora. Assim, mesmo sabendo que o IDEIA tem como princípio diagnosticar a etapa inicial da alfabetização, neste estudo ele também se lançará como desafio para a observação do nível de memória de trabalho das crianças que se submeteram à pesquisa.

3. RELATOS VIVENCIAIS DA PESQUISA

3.1 *Locus* da pesquisa e público-alvo envolvido

Este trabalho foi desenvolvido na Unidade XI Antônia Bezerra Salustino, localizada na Fazenda Jurupaiti, zona rural do município de Currais Novos/RN. A referida instituição atende aos segmentos da Educação Infantil e do Ensino fundamental (Anos Iniciais), é constituída por 21 alunos, distribuídos nos turnos matutino e vespertino. Conta com três professores e uma profissional de serviços

gerais, que cuida da limpeza e da alimentação das crianças. O apoio pedagógico e o atendimento da direção escolar são feitos quinzenalmente no Centro de Ensino Rural, que funciona em uma extensão da Secretaria Municipal de Educação, na sede.

No tocante à turma contemplada com a pesquisa e com o trabalho de intervenção pedagógica, trata-se de um grupo multisseriado, composto por 8 (oito) crianças com idades diferentes, entre 8 e 11 anos, equivalentes ao 3º e ao 4º Ano do Ensino Fundamental. As crianças participantes são filhos e filhas de agricultores que moram em diferentes comunidades situadas no entorno da escola.

3.2 Apresentação do projeto de pesquisa à comunidade escolar

De acordo com o Art. 205 da Constituição Federal, "a educação é um direito de todos, bem como dever do Estado e da própria família, devendo ser promovida e incentivada com a colaboração de toda a sociedade" (BRASIL, 1990).

Levando em conta essa prerrogativa da Constituição, a qual prevê a educação como um direito comum, demandando o envolvimento conjunto da família e do Estado na promoção da educação, as famílias dos alunos participantes foram devidamente convidadas a comparecerem à escola, em cujo momento tiveram a oportunidade de conhecer a proposta do Projeto Leitura + Neurociências, além de alguns materiais a ser utilizados na intervenção, entre eles, o portfólio, e o IDEIA.

Figura 1 - Encontro com pais para a apresentação do Projeto Leitura + Neurociências.

Fonte: própria da pesquisadora, 2020.

2.3 Aplicação do ideia: pré-testes e seus resultados

Após a apresentação do projeto para a comunidade escolar e a adesão do apoio de todos, deu-se início à aplicação dos pré-testes do IDEIA. O diagnóstico teve

por base 14 testes. A Figura 2 mostra os estudantes sendo avaliados nas suas capacidades visiomotoras, visuoespacial, bem como nos aspectos ligados à memória visual, à atenção e à memória auditiva.

Durante esses testes os alunos se saíram bem, tendo em vista que a maioria já lia e escrevia convencionalmente, mesmo ainda apresentando dificuldade para ler algumas palavras. Apesar dessas vulnerabilidades, as tarefas realizadas foram de suma relevância para a obtenção de um diagnóstico preciso, uma vez que tais habilidades são preditores importantes no uso da escrita e para o desenvolvimento da competência leitora.

Figura 2 - Atividades diagnósticas nos pré-testes.

Fonte: própria da pesquisadora, 2020

Testes como o reconhecimento e a nomeação das letras fizeram parte do diagnótico. A partir dele, foi possível perceber que algumas crianças, mesmo alfabetizadas, não conseguiam ler com fluência, haja vista que confundiram algumas letras e não reconheceram outras. Sabe-se que "para ler, é preciso reconhecer as letras e transformá-las em sons da linguagem e em sentido. Detectadas pela região ortográfica do cérebro, pequenas diferenças visuais entre as letras (ex. entre 'i' e 'j') são importantes, pois representam diferentes sons". (NACHOLD *et al*, p. 84).

Atividades propostas pelo IDEIA como sequenciar as imagens de acordo com o texto lido foi um desafio, pois, uma vez tendo sido aplicadas atividades dessa natureza, foi possível identificar o nível de percepção e da memória dos alunos.

Identificar também o nível de leitura e de escrita constituiu uma prática fundamental, bem como a velocidade da leitura. Observar a sacada do olho da criança durante a ato de ler é importante, pois, na vigência desse ato, os olhos da

criança ficam saltitando em frações de segundos, palavras por palavras, da direita para a esquerda. Para Naschold *et al.* (2015, p. 84),

> A leitura começa nos olhos, com a percepção visual do material escrito. Podemos não nos dar conta, mas, quando lemos um texto, fixamos o olhar por um breve instante em uma palavra, em seguida fixamos brevemente a palavra seguinte, depois a seguinte, e assim sucessivamente [...] Basta ver bem de perto os olhos de uma pessoa que está lendo para notar esses pequenos movimentos oculares incessantes (as chamadas "sacadas oculares").

Na aplicação do teste para observar a velocidade da leitura das crianças, viu-se que elas liam de forma muito lenta, apresentavam dificuldades para pronunciar alguns fonemas e cansavam com facilidade. Desse modo, ao chegar ao final do texto, muitas já haviam esquecido o que acabavam de ler, dificultando, assim, a compreensão global do texto.

Figura 3 - Teste para observar a sequência da história e diagnosticar a velociadade da leitura.

Fonte: própria da pesquisadora, 2020.

O Quadro 01, exposto a seguir, nos remete ao resultado dos pré-testes realizados na fase do diagnóstico com a turma envolvida na pesquisa.

Quadro 1 - Resultado dos pré-testes do IDEIA.

Aluno	T.1	T. 2	T. 3	T. 4	T. 5	T. 6	T. 7	T.8	T. 9	T. 10	T. 11	T. 12	T. 14
A1	10	8	7	8	7	7	7	5,2	5	0	2	5	5
A2	10	8,5	10	10	10	10	10	8,5	10	10	8	10	10
A3	7	10	8	8	7	10	10	6,5	2,5	2,5	2	1,5	2
A4	10	8	10	8	9	10	10	10	10	10	8	6,5	10
A5	10	9	9	8	9	10	10	6,5	10	10	2	10	6
A6	10	9	9	8	10	10	10	9	7,5	10	8	6,5	8
A7	10	9,5	10	8	7	10	10	8	10	10	6	3	10
A8	10	8,5	10	8	10	4	7	6,5	5	7,5	0	6,5	10

Fonte: própria da pesquisadora, 2020.

Observando o Quadro 1, percebemos que os alunos obtiveram notas entre 7,0 e 10,0 nos testes do **T1 -** *Teste das figuras geométricas* ao **T5 -** *Teste das linhas e letras*, que se referem às atividades de reconhecimento e reprodução das formas geométricas, recortes de figuras com linhas retas e curvas, leitura de imagens, reconhecimento de letras e de palavras e testes de memória visuoespacial, considerando a reprodução de linhas retas e curvas. Esses testes comprovaram que os estudantes se apropriaram de alguns preditores que servem de base para a produção da leitura e da escrita.

Já no teste **T6 -** *Teste de leitura de palavras e frase*, as crianças **A1** e **A8** tiveram dificuldades ao pronunciar a palavra ARTESANATO. O fato é que elas, mesmo se apresentando como alfabéticas, não leem com fluência, razão por que sentem dificuldade na pronúncia de alguns vocábulos. Assim, ao pronunciarem lentamente, terminam perdendo algumas informações. Conforme ressalta Naschold (2016, p. 53), "a leitura rápida se constitui em importante aquisição para o alcance da leitura plena". Nesse sentido, a memória de trabalho poderá ajudar os aprendizes na realização de uma leitura mais dinâmica.

No **T7 -** *Teste de escrita de palavras e frase*, as crianças tiveram que ler e escrever 9 palavras e uma frase. Os mesmos estudantes **A1** e **A8** também trocaram letras na escrita das palavras TAMANDUÁ e GELADEIRA, justamente por terem dificuldades ortográficas.

Conforme mostra o Quadro 01, os números começam a baixar a partir do **T8 -** *Teste trava-línguas*, diagnóstico que verifica o foco da atenção e da memória auditiva. As crianças não conseguiam repetir sozinhas os trava-línguas que a professora pesquisadora tinha acabado de falar para elas e junto com elas.

No **T11 -** *Teste de teoria da mente* foi apresentado aos alunos uma caixa com rótulos de balas, um produto normalmente conhecido por eles. O pesquisador perguntou o que teria dentro daquela caixa, e algumas crianças disseram "feijão". Isso provou que elas não tinham acesso a muitas coisas às quais outras crianças normalmente têm, fato devido ao ambiente em que elas moram, nesse caso, o campo. Para elas, a imagem que mais se aproxima do rótulo de balas foi a imagem do feijão. Outro objeto utilizado durante os testes foi um clipe, e elas também falaram que se tratava de outras coisas, como, por exemplo, um grampo e um alfinete, menos a

palavra clipe. Essa dissociação entre o objeto e seu nome correto revela certo empobrecimento no vocabulário daquelas crianças, o que compromete seu repertório linguístico.

O **T13 -** *Teste de compreensão do sentido de história lida* e **T14 -** *Teste de compreensão do sentido de história contada* se referem à leitura de textos curtos, no caso, duas fábulas. A primeira leitura se intitula *O ratinho e o galo* e a segunda, *O leão e o mosquito*. As crianças foram solicitadas a realizarem algumas atividades, entre elas, sequenciar imagens relacionadas aos textos anteriormente lidos pela professora pesquisadora, e retirarem uma imagem que não tivesse qualquer relação com as histórias. Em seguida, elas deveriam responder a algumas perguntas relacionadas ao tema dos textos.

Mediante a aplicação dos testes T13 e T14 foi possível identificar que as crianças esqueciam com facilidade as informações presentes nos textos, sentiam dificuldade para fazer inferência, não conseguiam interpretar com coerência, nem sequenciar as ideias presentes nas histórias. Em resumo, apresentaram uma fragilidade no uso da memória de trabalho, pois esqueciam com facilidade o que tinham acabado de ouvir.

3.4 Intervenção pedagógica

Todo instrumento de pesquisa pode nos favorecer uma base de dados para um trabalho com intencionalidade pedagógica. Em termos conceituais, "entende-se a Intencionalidade Pedagógica como sendo toda a ação consciente, planejada e executada pelo professor/educador, acomodada dentro do cenário pedagógico" (NEGRI, 2016), seja a sala de aula, o pátio da escola ou qualquer outro espaço de aprendizagem.

Desse modo, a partir do resultado do instrumento de diagnóstico, o IDEIA, foi possível planejar uma sequência didática que desencadeou uma série de atividades interligadas e articuladas, com o propósito de atender aos alunos investigados em suas necessidades individuais, relacionadas aos diferentes aspectos da aprendizagem, em especial, no desenvolvimento da memória de trabalho e na

formação da competência leitora. A referida sequência didática teve como tema *A Fada que tinha ideias: desvendando o Encanto da Literatura em uma Turma de 4º Ano do Ensino Fundamental.* O trabalho de intervenção, detalhado a seguir, realizou-se no período de 12 de novembro a 06 de dezembro de 2019.

3.4.1 A Fada que tinha ideias: desvendando o encanto da literatura em uma turma de 4º Ano do Ensino Fundamental

As atividades que constituíram essa sequência didática foram inspiradas na obra literária *A Fada que tinha ideias*, de autoria de Fernanda Lopes de Almeida. Por se tratar de um clássico da literatura, que tem como gênero a ficção e cuja primeira edição data de 1971, há décadas vem alegrando o público infanto-juvenil. Quanto ao enredo, a história narrada fala de uma pequena fada que morava no céu.

O trabalho teve como eixo norteador a leitura nos seus diferentes modos, sempre buscando apresentar-se de uma forma lúdica que chamasse a atenção das crianças. Outro ponto a se destacar diz respeito à preocupação com o desenvolvimento da autonomia e do protagonismo dos estudantes, bem como com suas produções artísticas e literárias. Ainda durante as intervenções, buscou-se levar em conta o cuidado com as emoções das crianças, por acreditar que elas, estando felizes e motivadas, estariam mais propensas a desencadear uma aprendizagem significativa.

O primeiro momento de intervenção foi celebrado através de uma **roda de conversa**. Para Naschold (2015, p. 53), a roda de conversa pode "despertar a expectativa de um trabalho interessante", além da "adesão cooperativa ao trabalho". Partindo desse pressuposto, foi mostrado para as crianças o principal recurso material que seria trabalhado durante as intervenções, **o portfólio** que faz parte do Projeto L + N "A fada que tinha ideias", a fim de evidenciar o quão importante seria o uso desse recurso para a aprendizagem delas. Em seguida, as crianças foram convidadas a participarem da construção do **contrato didático**, cabendo à professora/pesquisadora a função de escriba do documento. A aceitação dessa proposta foi unânime.

Através do contrato didático foi possível incluir as crianças na tomada de decisão e no planejamento, algo muito importante à formação da autonomia discente, haja vista que, quando elas atuam como protagonistas, tornam-se mais responsáveis e comprometidas. Ainda no contrato didático foi combinado como seria o desenvolvimento das atividades: as produções seriam socializadas com a comunidade através de um convite feito aos pais.

No segundo dia de intervenção foi apresentado, na forma de *slides*, o livro "A fada que tinha ideias", cuja atividade explorou os elementos constitutivos da capa, como a imagem, o título da obra, a autoria, a editora de publicação e o nome do ilustrador. Chamar a atenção dos alunos para a observância dos elementos que compõem a capa de um livro é uma forma de envolvê-los de forma antecipada no texto, e utilizar a estratégia de antecipação da leitura que poderá ajudá-los na compreensão textual. O estímulo à discussão com a turma sobre a observação da capa do livro também é um meio de ampliar suas percepções a respeito da história.

Considerando a relevância do ato de questionar os alunos no momento da apresentação da obra e, assim, desenvolver o seu protagonismo, foram feitas as seguintes indagações: "Para que servem as informações que aparecem na capa do livro? Todo livro apresenta essas informações? Vocês já leram outros livros em que aparecem esses personagens, como a fada, por exemplo?" (P.P).

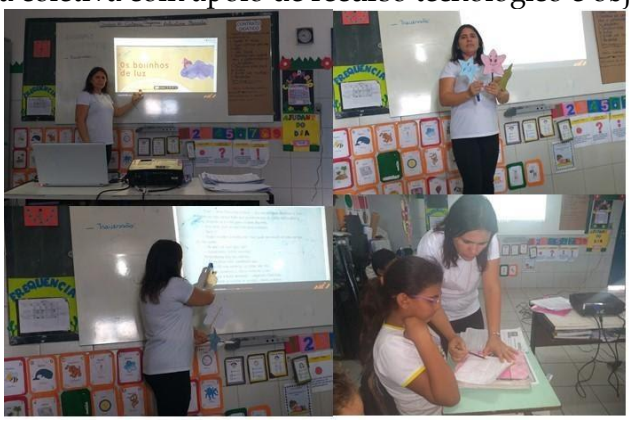
Tais perguntas servem para ativar a memória de trabalho das crianças, pois essas memórias entram em atividade "sempre que são evocadas por experiências, conhecimentos ou procedimento para a verificação de conteúdos similares a essas informações em nossos arquivos de memórias" (FARIA, 2011, p. 25), fazendo com que, ao nos lembrarmos de vários caminhos que nos conduzem a um mesmo destino, sejamos impelidos a optar pelo caminho mais curto.

Dando continuidade, propôs-se à turma a realização da atividade do portfólio, solicitando-se às crianças que escrevessem uma lista de coisas que elas viam na capa da obra estudada. Assim, elas se sentiram mais motivadas a produzirem sua própria escrita. Logo após, foi proposta uma revisão coletiva da lista produzida pelas crianças.

Essa revisão possibilitou uma melhor percepção da turma a respeito da escrita e da leitura, como, por exemplo, a reestruturação das frases, o emprego de sujeito, verbo e predicado e a ampliação do vocabulário, além de mostrar algumas convenções ortográficas, tendo em vista que se trata de uma turma já alfabetizada, porém não ortográfica. Destaque-se que a fragilidade em alguns desses fatores impede os aprendizes de realizar uma leitura como fluência, pois, ao ler, quando se deparam com dificuldades ao pronunciar determinadas palavras, consequentemente o ritmo da leitura é quebrado.

O livro "A fada que tinha ideias" é composto de nove capítulos, de forma que levamos alguns dias para lê-lo por completo. O uso do projetor de multimídia foi fundamental ao acompanhamento das leituras, uma vez que nos ajudava a realizar a leitura coletiva, possibilitando o uso de algumas estratégias facilitadoras, como apontar o dedo, voltar às partes do texto já lidas quando necessário, dar ênfase às palavras estranhas ao grupo, revisar as palavras com sílabas não canônicas, que mereciam mais destaque tendo em vista algumas dificuldades da turma, entre outras intervenções. Nesse percurso, observamos que a leitura feita em *slides* chamava mais a atenção do grupo por se tratar de um recurso da tecnologia digital, como também por ser algo incomum para eles, tornando, assim, a aula mais atrativa.

Figura 4 - Leitura coletiva com apoio de recurso tecnológico e objetos metafóricos.



Fonte: própria da pesquisadora, 2020.

A busca por diferentes caminhos que levem à aprendizagem do aluno na hora da intervenção é uma prática que faz toda a diferença. As pessoas aprendem de formas diferentes. Algumas leem mais rapidamente, ao passo que outras necessitam

de um atendimento individualizado. Ajudar o aluno que tem dificuldade na hora de ler requer diferentes formatos de ensino. Nesse momento não existe metodologia certa ou errada, mas coisas que dão certo ou não. Como postulava Freire (2008), "ensinar é um ato criador, um ato crítico e não mecânico. A curiosidade do (a) professor (a) e dos alunos, em ação, se encontra na base do ensinar-aprender" (FREIRE, 2008, p. 81).

Na intervenção, fez-se necessária uma atenção maior dispensada à aluna **K**, que aparece na Figura 4. Isto por que criança em questão apresentou muita dificuldade para ler e escrever, não conseguindo acompanhar a leitura junto com a turma, o que demandou um olhar mais voltado às suas necessidades. A referida aluna só consegue ler palavras canônicas de forma silabada, precisando, ainda, do apoio da professora para conseguir pronunciar algumas palavras irregulares, com variações fonêmicas, entre outras particularidades da escrita.

Durante as intervenções, a leitura se deu de diversas formas: individual; coletiva; em duplas; com o apoio de objetos metafóricos, que os auxiliavam na interpretação dos textos; com o teatro de dedoches; em voz baixa; em voz alta; de forma lenta; apressada. Até o cronômetro foi utilizado para medir a velocidade da leitura das crianças. Foi uma verdadeira salada de leitura, com apreciação para todos os gostos. A finalidade primordial era desenvolver a competência leitora daquelas crianças.

O portfólio "A fada que tinha ideias" favoreceu uma diversidade de atividades que, além de contribuir eficazmente no desenvolvimento da leitura, cuidou também das outras dimensões humanas dos estudantes. Os aprendizes tiveram a oportunidade de se desenvolverem integralmente. Além da leitura e da escrita, também ganhou espaço dentro das intervenções as artes plásticas e outras áreas, que serão destacadas em seguida.

Figura 5 - Atividades diversas do portfólio "A fada que tinha ideias".

Fonte: própria da pesquisadora, 2020.

Conforme se percebe na Figura 5, a produção do portfólio oportunizou a atuação com a interdisciplinaridade. Dessa forma, durante as intervenções foi possível trabalhar com todos os componentes curriculares. Ainda na Figura 5, no alto à direita, é possível verificar que as crianças não exploraram somente a leitura e a escrita, mas trabalharam de forma agrupada a arte plástica em telha, em cujo material puderam reproduzir uma das partes da história.

O trabalho com a pintura deixou o grupo muito feliz e motivado, porque trabalhar com a beleza e a estética proporciona prazer, e para aprender é necessário estar feliz. Não é à toa que as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica orientam que todo trabalho pedagógico, efetuado ao longo da escolaridade básica, seja baseado nos "princípios éticos, políticos e estéticos". O estético trata não somente do belo, mas também da alegria, do prazer e da motivação, ingredientes necessários para a aprendizagem (BRASIL, 2013).

Outra experiência muito prazerosa foi o teatro "Bolinhos de Luz" (Figura 6), que permitiu à turma dramatizar um dos capítulos da história estudada. A motivação desencadeada pela leitura através do teatro constituiu um momento mágico. Essa atividade também auxiliou o desenvolvimento da memória de trabalho dos alunos, uma vez que eles precisavam armazenar memória durante as cenas, e repeti-las várias vezes. Provavelmente, a memória de trabalho os ajudará na hora de ler, tendo em vista o armazenamento de informações ocorrido durante a leitura.

Figura 6 - O teatro "Bolinhos de Luz".

Fonte: própria da pesquisadora, 2020.

Como recurso pedagógico, o teatro proporciona a oportunidade de os alunos se expressarem de várias formas – através de movimentos, da gesticulação, da voz – além de dar-lhes maior autonomia e liberdade, pois "o impulso lúdico é o equilíbrio que o homem consegue quando se libera das limitações da sensibilidade e da razão" (VERÁSTEGUI, 2013, p. 58). Portanto, o teatro, sem dúvidas, favorece as crianças no tocante ao amadurecimento emocional de que elas necessitam, a fim de que se desenvolvam de forma significativa.

3.5 Resultado e discussões da aplicação do ideia: pós-testes

Os resultados que serão apresentados são frutos do processo de intervenção que se deu de forma intencional e planejada, com base nas dificuldades individuais das crianças, principalmente naquelas dificuldades que implicavam diretamente a realização de uma leitura competente. O portfólio sugerido pelo Projeto L+N garantiu a realização de diversas atividade de leitura, como o reconhecimento das letras, sílabas, leitura de palavras, pseudopalavras, frases, textos e imagens. Trata-se de um misto de oportunidades, pois quanto "mais lemos, melhor lemos" (DEHAENE, 2012, p. 2). Além do acervo de atividades propostas no portfólio, buscou-se outros desafios que contribuíram para o avanço cognitivo das crianças,

com enfoque para o desenvolvimento da memória de trabalho a da competência leitora.

A qualidade da intervenção é algo bem particular ao educador, visto que nem sempre estão estabelecidos quais são os diferentes jeitos de fazer. Os recursos materiais são muito importantes, porém, é necessário privilegiar formas diferentes de aproximar o saber do estudante. A utilização de estratégias de antecipação na hora de apresentar o novo aos aprendizes, a valorização de suas memórias e a escuta de suas motivações são práticas que podem fazer grande diferença no fluxo da aprendizagem.

Ao término da intervenção todas as crianças foram testadas através do pós-teste do IDEIA, possibilitando a análise e a comparação dos resultados antes e após a intervenção.

Quadro 2 - Resultado dos avanços: Pré-testes e Pós-testes.

ALUNO	TESTE 1		TESTE 2		TESTE 3		TESTE 4		TESTE 5		TESTE 6		TESTE 7	
	Pré	Pós	Pré	Pós	Pré	Pós	Pré	Pós	Pré	Pós	Pré	Pós	Pré	Pós
	T.1	T.1	T.2	T.2	T.3	T.3	T.4	T.4	T.5	T.5	T.6	T.6	T.7	T.7
A1	10	10	8	8	7	10	8	8	7	8	7	10	7	7
A2	10	10	8,5	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10
A3	7	10	10	10	8	10	8	8	7	9	10	10	10	10
A4	10	10	8	10	10	10	8	10	9	10	10	10	10	10
A5	10	10	9	10	9	10	8	10	9	10	10	10	10	10
A6	10	10	9	10	9	10	8	8	10	10	10	10	10	10
A7	10	10	9,5	10	10	10	8	10	7	10	10	10	10	10
A8	10	10	8,5	10	10	10	8	8	10	10	4	7	7	7
ALUNO	TESTE 8		TESTE 9		TESTE 10		TESTE 11		TESTE 12		TESTE 13		TESTE 14	
	Pré	Pós	Pré	Pós	Pré	Pós	Pré	Pós	Pré	Pós	Pré	Pós	Pré	Pós
	T.8	T.8	T.9	T.9	T.10	T.10	T.11	T.11	T.12	T.12	T.13	T.13	T.14	T.14
A1	5,2	7	5	7,5	0	2,5	2	4	3	5	1	2	2	2
A2	8,5	9	10	10	10	10	8	10	10	10	10	10	10	10
A3	6,5	6,5	2,5	7,5	2,5	7,5	2	2	1,5	3	4	4	4	4
A4	10	10	10	10	10	10	8	10	6,5	10	10	10	10	10
A5	6,5	7	10	10	10	10	2	10	10	10	4	8	8	8
A6	9	10	7,5	8	10	10	8	10	6,5	10	5	10	10	10
A7	8	9,5	10	10	10	10	6	10	3	3	10	5	5	5
A8	6,5	8	5	7,5	7,5	7,5	0	2	6,5	10	10	10	10	10

Fonte: própria da pesquisadora, 2020.

Durante as intervenções já eram visíveis os avanços das crianças em relação à leitura. A cada dia elas usavam mais a memória de trabalho para executar suas tarefas. No Quadro 2 pode-se observar o quão significativos foram esses avanços. A seguir discutiremos de forma sucinta os resultados dos Pós-testes.

Os três primeiros testes do IDEIA, conforme está posto no Quadro 2, são **T1** – *Teste das figuras geométricas*, **T2** – *Teste de recorte de figuras* o e **T3** – *Teste da figura*, focados, portanto, nas habilidades visuoespaciais, visuomotoras e de memória visual e atenção dirigida, que são habilidades que alunos de 3º e 4º Anos já deveriam ter consolidados. Todavia, de acordo com o Quadro 2 (pré-teste), comprovou-se que algumas crianças ainda precisavam de intervenção para construir ou ampliar tais habilidades.

Já os resultados pós-intervenção, por sua vez, foram muito positivos. Visualizamos na primeira parte do mesmo quadro que os resultados foram comprovados com 100% de acertos com todas as crianças testadas, revelando que os estudantes que ainda tinham dificuldades em relação a tais habilidades apresentaram superação. Essas habilidades são preditores para a leitura e a escrita, de modo que não podem ser descartadas nos anos iniciais.

Em se tratando do **T4** – *Teste das letras e palavras*, observamos avanços significativos em relação ao reconhecimento e nomeação das letras, pois no pré-teste praticamente todas as crianças, exceto a aluna **A2**, não conseguiram nomear corretamente todas as letras do alfabeto. Com frequência, esqueciam as letras Q, W e Y. Já no pós-teste, como aponta o Quadro 2, 50% dos alunos avaliados acertaram todas as letras.

No **T5** – *Teste das linhas e letras*, as crianças teriam que observar e guardar na memória os traçados de algumas linhas e letras. A professora pesquisadora traçava no ar essas linhas e letras, enquanto os alunos observavam e, em seguida, traçavam juntamente com a docente; logo após essa tarefa, as crianças teriam de traçar sozinhas. Na fase do pré-teste, os alunos sentiram muita dificuldade, pois queriam que a professora repetisse o procedimento e, ainda assim, não conseguiam reproduzir os traçados de forma fidedigna. Porém, no pós-teste elas apresentaram

maior concentração e reproduziram com mais confiança. Esses avanços foram bem visíveis, como nos mostram os números do Quadro 2.

Os testes **T6** e **T7** são relacionados à leitura e à escrita de palavras e frases. O **T6 –** *Teste de leitura de palavras e frases* apresenta uma pseudopalavra, oito palavras e uma frase, que são mostradas pelo professor pesquisador ao estudante, a fim de que este as observe, leia silenciosamente e depois as reproduza em voz alta. O Quadro 2 evidencia os avanços que os alunos **A1** e **A8** obtiveram, embora a pseudopalavra tenha atrapalhado um pouco a aluna **A8**, tendo em vista que sua atenção não se voltou para os grafema e fonemas; antes, ela olhou a imagem globalmente e focou de imediato na marca do refrigerante. Se a pseudopalavra tivesse se apresentado no formato normal, **caco-calo**, e não no formato do logotipo, a aluna não teria tido dificuldade para ler. Pela semelhança da figura, ela foi logo lendo Coca-Cola.

Já o **T7 –** *Teste de escrita de palavras e frases*, que tem como objetivo identificar a etapa da escrita em que a criança se encontra, é composto de nove palavras, iniciando por palavras monossílabas, seguidas de dissílabas, trissílabas e polissílabas, e uma frase envolvendo palavras da lista. Nesse teste, a professora dita em voz alta para a criança e ela produz a escrita das palavras e da frase. Se compararmos os resultados da evolução no Quadro 2, os números permanecem, tendo em vista que mostra uma evolução quantitativa. Porém, os avanços na qualidade da escrita dos estudantes avaliados foram bastante expressivos.

O T8 – *Teste trava-línguas*, as crianças teriam de ter bastante atenção para ouvir a sequência de trava-línguas ditada pela docente e repeti-las. No pré-teste elas apresentaram dificuldades com a memorização auditiva, articulação e pronúncia das

palavras. Já no pós-teste elas avançaram consideravelmente nesses aspectos, passando a utilizar a memória de trabalho, que é a memória empregada para realizar uma determinada tarefa com mais eficácia.

O **T9 –** *Teste de substituição de palavras* consiste em quatro frases que o professor pesquisador fala em voz alta para o aluno e orienta a sua repetição substituindo uma palavra, de forma a preservar o sentido da frase, como ocorre, por exemplo, na sentença A BOLA ROLA NO **GRAMADO**, em que o termo destacado poderia ser substituído por A BOLA ROLA NO **CAMPO**. No pré-teste, o aluno **A3**, que apresentou mais dificuldade, só conseguiu fazer uma substituição; já no pós-teste, ele conseguiu fazer três substituições e os demais alunos avançaram ainda mais.

O **T10 –** *Teste de correção de erro morfossintático de frase* é um teste por meio do qual o professor pesquisador apresenta de forma oral quatro frases com erro morfossintático flexional (sujeito, verbo ou predicado), solicitando que a criança corrija o erro. Esse teste tem a finalidade de verificar a capacidade demonstrada pela criança de designar a reflexão e a manipulação intencional dos fatos morfológicos (NASCHOLD, 2016). Mediante a testagem, foi constatado que 50% dos estudantes atingiram nota máxima, equivalente à pontuação 10,0. O aluno **A1**, que no pré-teste não tinha acertado qualquer questão, conseguiu alcançar a pontuação 2,5, que corresponde a 25% das questões. Já o aluno **A3**, que no pré-teste tinha atingido apenas 2,4, passou a 7,5 no pós-teste.

O **T11 –** *Teste de teoria da mente*, que dirige o foco para testar a habilidade da criança de compreender seus estados mentais e os de outras pessoas com quem ela interage, revelou um resultado muito positivo em relação ao pré-teste. No pré-teste os alunos **A1**, **A3** e **A5**, que tinham ficado com a pontuação 2,0, no pós-teste alcançaram a pontuação 10,0. Já o discente **A8**, que não havia pontuado no primeiro teste, no pós-teste alcançou a pontuação 2,0. A criança **A4**, que incialmente tinha ficado com média 2,0, no pós-teste pulou para 4,0. Para Naschold (2016), "o desenvolvimento dessas habilidades permite-nos atribuir pensamentos, desejos e intenções aos outros, predizer e/ou explicar suas ações e pressupor suas intenções. Essas habilidades são importantes para a compreensão leitora" (2016, p. 39).

Em relação ao **T12 –** *Teste de metáfora e inferência*, trata-se de um teste que corresponde à metáfora e inferência. Esse teste tem como objetivo verificar a compreensão da criança sobre metáfora corporificada e inferências. Durante a sua aplicação, utilizou-se como recurso a leitura de uma história curta, "O presente de Maria", da autora Angela Naschold.

Na realização da tarefa, as crianças teriam de ouvir uma história lida pela professora e, em seguida, responder a algumas perguntas relacionadas à narrativa. Os avanços das crianças foram visíveis na comparação do Quadro 1, que apresenta os resultados dos pré-testes, com o Quadro 2, que se refere aos pós-testes. Destaquem-se os alunos **A3**, **A5** e **A8**, que no pré-teste atingiram a pontuação 6,5 e, após a intervenção, avançaram para a pontuação 10,0.

A seguir, o Quadro 03 expõe o resultado global da aplicação do IDEIA, antes e após a intervenção, possibilitando a visualização do cenário de avanços na aprendizagem dos alunos participantes da pesquisa. Todas as crianças apresentam progresso em seu desempenho. Em perspectiva ampla, as notas apresentam um crescimento bem significativo. Isso prova a seriedade do Projeto L+N.

Quadro 3 - Resultado global: Pré-teste e Pós-teste.

Aluno	Pré-teste	Pós-teste
A1	5,3	6,357143
A2	9,642857	9,928571
A3	5,928571	7,25
A4	9,25	10
A5	8,25	9,5
A6	8,714286	9,714286
A7	8,321429	8,75
A8	7,357143	8,357143

Fonte: própria da pesquisadora, 2020.

Concluída o estudo, foi possível verificar a amplitude dos desafios. Muitas foram as dificuldades na aplicação dos 14 testes, tendo em vista que estes devem ser realizados de forma individual e em um local que favoreça a concentração dos estudantes. Mesmo em meio aos desafios, conseguimos concluir a pesquisa com êxito, pois, ao longo do processo, as crianças construíram muitas habilidades, dentre

elas, o desenvolvimento da memória de trabalho, que em muito contribuirá para o avanço de sua competência leitora.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do estudo realizado, o qual oportunizou a observação de todo o caminhar dos alunos em direção a uma leitura proficiente, foi possível perceber muitas particularidades relacionadas à aprendizagem. Uma delas é que nem tudo é como parece ser. Nesse sentido, a experiência construída através da observação antes, durante e depois de todo o processo de diagnóstico, intervenção e checagem da aprendizagem, nos proporcionou a certeza de que nem tudo está perdido quando se trata de fazer educação. Há muito que ser feito pelas crianças que frequentam as nossas escolas, em especial, as de escolas públicas.

Diagnosticar as necessidades individuais dos aprendizes através do IDEIA e oferecer uma mediação assertiva, com o apoio do material do Projeto Leitura + Neurociências, como os portfólios, pode fazer uma grande diferença nas nossas práticas cotidianas, junto aos alunos em processo de alfabetização ou no desenvolvimento das competências leitoras.

Embora os resultados mostrados na presente discussão evidenciem os avanços das crianças em relação às habilidades de leitura, nota-se que elas avançaram também em outras áreas, haja vista que o trabalho ocorreu de forma interdisciplinar. Os alunos tiveram sua autoestima elevada e despertaram o gosto pelas artes, tornando-se protagonistas durante as atividades propostas.

Trabalhar a leitura de forma inovadora constituiu o nosso maior desafio, ainda que existam inesgotáveis possibilidades. Assim, este estudo não pretende mostrar um único caminho para trabalhar a leitura, pois todo profissional do ensino, bem como os pesquisadores da área, devem buscar o protagonismo, a criatividade e ter como foco inovar sempre. Precisamos desenvolver um olhar curioso frente às mudanças da educação.

REFERÊNCIAS

BADDELEY, A (2009). **Essentials of buman memory.** East Sussex: Psychology Press.

BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica; **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ >. Acesso em: 10 dez. 2018.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1990.

DEHAENE, S. **Os neurônios da leitura**: como a ciência explica a nossa capacidade de ler. Porto Alegre: Penso, 2012.

FARIA, E. B. **Relação entre memória de trabalho e compreensão da leitura**: um estudo teórico. Disponível em: <http://www.ufjf.br/ppgpsicologia/files/2010>. Acesso em: 02 fev. 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 27. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

MAIA, M. **Psicolinguística e educação**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2018.

NASCHOLD, A. C.; PINHO, A. L. S.; PEREIRA, A.; ALCHIERI, J. C. As neurociências da leitura e a educação infantil. **Palavras-revista em linha**, v. 2, p. 81-96, 2019.

NASCHOLD, A. C. **Protocolo de aplicação IDEIA**: instrumento diagnóstico das etapas iniciais da alfabetização. Natal: EDUFRN, 2016.

_____. **Manual de orientação**: kit 2: atividades grafofonológicas, morfossintáticas, semânticas e pragmáticas integradas. Natal: EDUFRN, 2015.

_____. *et al*. **Aprendizado da leitura e da escrita**: a ciência em interfaces. Natal: EDUFRN, 2015.

NEGRI, P. S. **A intencionalidade pedagógica como estratégia de ensino mediada pelo uso das tecnologias em sala de aula**. 2016. Disponível em: <http://www.labted.net/single-post/16 de fev. de 2020>. Acesso em: 02 fev. 2020.

SCALCON, S. **À procura da unidade psicopedagógica**: articulando a psicologia histórico-cultural com a pedagogia histórico-crítica. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

VERÁSTEGUI. A formação integral: um desafio pedagógico, **Conjectura: Filos. Educ.,** Caxias do Sul, v. 18, n. 2, p. 53-64, 2013.

A presente edição foi composta pela URI, caracteres Book Antiqua, PDF,
em novembro de 2021.